

FRANCISCO DAS CHAGAS DE MARIZ FERNANDES

CONEXÕES E DESCONEXÕES

EM 105 ANOS DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
NO BRASIL



FRANCISCO DAS CHAGAS DE MARIZ FERNANDES

CONEXÕES E DESCONEXÕES

EM 105 ANOS DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
NO BRASIL



editora**ifrn**

Natal, 2017

Presidente da República
Michel Temer
Ministro da Educação
José Mendonça Bezerra Filho
Secretária de Educação Profissional e Tecnológica
Eline Neves Braga Nascimento



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Reitor
Wyllys Abel Farkatt Tabosa
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Márcio Adriano de Azevedo
Coordenadora da Editora IFRN
Darlyne Fontes Virginio

Conselho Editorial

Albino Oliveira Nunes
Alexandre da Costa Pereira
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira
Anisia Karla de Lima Galvão
Cláudia Battestin
Darlyne Fontes Virginio
Emiliana Souza Soares Fernandes
Fabíola Gomes de Carvalho
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Francisco das Chagas de Mariz Fernandes
Francisco das Chagas Silva Souza
Geneveva Vargas Solar
José Augusto Pacheco
José Everaldo Pereira
José Gllaucó Smith Avelino de Lima
Jozilene de Souza

Jussara Benvindo Neri
Lenina Lopes Soares Silva
Liege Monique Filgueiras da Silva
Márcio Adriano de Azevedo
Maria da Conceição de Almeida
Maria Josely de Figueiredo Gomes
Melquiades Pereira de Lima Junior
Nadir Arruda Skeete
Neyvan Renato Rodrigues da Silva
Régia Lúcia Lopes
Rejane Bezerra Barros
Rodrigo Siqueira Martins
Samuel de Carvalho Lima
Sílvia Regina Pereira de Mendonça
Valcinete Pepino de Macedo
Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Charles Bamam Medeiros de Souza

Revisão Linguística

Maria Clara Lucena de Lemos

Revisão Textual

Magda Silva Neri

Edição eletrônica: E-books IFRN

Prefixo editorial: 94137

Linha Editorial: Acadêmica

Disponível para *download* em:

<http://memoria.ifrn.edu.br>



Contato

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol. CEP: 59015-300, Natal-RN.

Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br

Professus Litteratus

Integram a Série *Professus Litteratus* da Editora IFRN obras de caráter singular que contribuem para o conhecimento da história da educação profissional e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Com essas publicações, busca-se valorizar e socializar a qualidade da produção acadêmica, além de prestar o devido reconhecimento àqueles servidores com célebre atuação junto ao IFRN, por, no mínimo, 10 (dez) anos.

Dessa forma, contempla-se, anualmente, um servidor ativo ou aposentado, dentre os indicados pelo Reitor e/ou pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão que possuam obra de relevância institucional, nacional e/ou internacional, com contribuições para o desenvolvimento da educação, ciência, tecnologia e/ou cultura.

No ano de 2017, foi agraciado o Professor Francisco das Chagas de Mariz Fernandes com a publicação de dois livros nessa série:

- *Conexões e desconexões em 105 anos de Educação Profissional no Brasil*; e
- *Organização escolar: entre o burocrático e o anárquico, um espaço contraditório de revelações*.

Fernandes, Francisco das Chagas de Mariz.
F363 Conexões e desconexões: em 105 anos de educação profissional no Brasil / Francisco das Chagas de Mariz Fernandes; projeto gráfico, diagramação e capa, Charles Bamam Medeiros de Souza; revisão linguística, Maria Clara Lemos; revisão textual, Magda Silva Neri. – Natal: IFRN, 2017.
272 p : il. color.

ISBN: 978-85-94137-03-6

1. Educação profissional – Brasil. 2. Educação profissional – História. 3. Educação profissional – Rio Grande do Norte. I. Fernandes, Francisco das Chagas de Mariz. II. Título.

CDU 377(81)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1 ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES
E LICEU INDUSTRIAL 21

2 A REFORMA CAPANEMA E ALGUNS
MARCOS EDUCACIONAIS 41

3 ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS 67

4 CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA 91

5 POLÍTICA DE REORGANIZAÇÃO
DA REDE FEDERAL 117

6 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL
DE 2003 A 2014 141

7 OS INSTITUTOS FEDERAIS (IFs) 163

8 EDUCAÇÃO SUPERIOR:
CENÁRIOS E POLÍTICAS 183

9 REFLEXÃO A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES
FINAIS 241

REFERÊNCIAS 243

PREFÁCIO

Fui tomado de surpresa para prefaciar este livro, cujo título fez com que, em fração de segundos, pudesse verificar as conexões e desconexões que envolvem uma construção intelectual em qualquer área do conhecimento. Uma dessas conexões ocorre no ano de 1995 quando tomei posse no cargo de professor da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte por delegação do Ministro da Educação ao professor Francisco das Chagas de Mariz Fernandes, Diretor-Geral. Outra conexão ocorre quando recebo esse importante e desafiador convite.

É preciso, antes de tudo, que o leitor conheça, superficialmente, a pessoa-autor de Francisco Mariz, ou melhor, do professor Mariz, como é mais conhecido. Começando na instituição como aluno e, posteriormente, mensageiro, torna-se engenheiro e, agora, culmina sua carreira profissional-acadêmica como intérprete de uma obra pela qual pude, por vezes, discutir os caminhos e descaminhos que ele teve de percorrer na sua trajetória em nível de doutoramento.

Um sujeito complexo, na concepção Moriana de complexidade, Mariz tem uma relação multifacetada e multirreferenciada com a história dessa instituição imbrincada nesta própria obra, sobretudo, a partir da época quando era Escola Técnica Industrial do Rio Grande do Norte. Falar de um lugar onde se vive é falar de um conhecimento pertinente, de um conhecimento que se constrói no contexto. É essa pertinência

de Mariz ao lugar e de suas vivências que faz desta obra uma referência de análise sobre a evolução da Educação Profissional no Brasil ao longo desse centenário.

Já no primeiro capítulo, é possível identificar o princípio fundamental das conexões e desconexões da Educação Profissional no Brasil. Surge num ideário positivista da primeira república, de prover aos jovens “desfavorecidos da fortuna” o ensino de uma profissão para afastá-los da ociosidade ignorante”, o que lhes traria uma condição de serem “úteis à nação”. Contudo, o pano de fundo era o processo de transição do Estado agrícola para o industrial, que serviria ao novo modelo de desenvolvimento em curso no Brasil, enquanto, para as elites, eram destinadas a educação secundária e superior.

Há de se destacar como as reformas educacionais, implantadas pelo Ministro Gustavo Capanema, foram fundamentais para o processo de consolidação da educação profissional no Brasil em meados do século XX e são meticulosamente articuladas no texto do respectivo capítulo. As leis orgânicas que estabeleceram formas distintas de Educação Profissional e implementação de currículos de caráter mais humanista e com a possibilidade de os estudantes prosseguirem seus estudos ao ensino superior são conexões importantes com a evolução da sociedade. Marcadamente, em Natal, pela presença dos americanos durante a Segunda Guerra Mundial, é um momento de mudanças na sociedade natalense e potiguar. Em contraponto, na prática, a criação do Sistema S, que dava à iniciativa privada a autonomia para ofertas de vagas de acordo com as necessidades da indústria e comércio, e a não incorporação, nos currí-

culos, das modificações propostas mantiveram a separação entre o científico e o profissional com a formação para o trabalho, que não favorecia a ascensão ao ensino superior.

A vivência mais forte do professor Mariz é, sem dúvida, na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte – ETFRN, onde se tornou Diretor-Geral em momentos distintos e marcantes da “Escola”; por isso, o olhar é ainda mais acurado. A ETFRN, a partir da segunda metade do século XX, assume um papel protagonista na Educação Profissional do Estado e na Região Norte e Nordeste do Brasil, inserida em um contexto político de regime militar e, no chamado “milagre brasileiro”, vinculada às lógicas de produção tayloristas e fordistas como princípios para o processo de aumento de produção exigido para o modelo desenvolvimentista em curso.

Mariz nos lembra que as medidas de reforma educacional, com a compulsoriedade do ensino profissional na escola secundária, fortalecem essas Escolas Técnicas Federais: assumimos o protagonismo de escola de excelência no ensino médio público e passamos a ter a autonomia administrativa, financeira e didático-pedagógica. O princípio da integralidade entre as disciplinas propedêuticas e técnicas tornava-se mais evidente. Pela primeira vez, as mulheres adentraram a Escola para cursar um curso técnico de nível médio. Além disso, o ensino de artes fazia parte dos currículos, o que favorecia uma formação humana do profissional que se formava na ETFRN.

No contexto de transição de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) para Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do

Norte – CEFET-RN, conexões de vida se confundem com conexões profissionais. Eu assumi o cargo de professor enquanto o professor Mariz era diretor, vivenciei o processo de Cefetização da escola como gestor enquanto ele atuava somente na docência, posteriormente voltando à Direção-Geral. A geopolítica mundial da época do CEFET está imbrincada no modelo de profissionalização de pessoas sobre a égide do neoliberalismo mundial.

Essa é a discussão de fundo trazida de maneira aberta, transparente e objetiva pelo professor Mariz. A educação profissional passa a ser educação tecnológica, que será a redentora do desenvolvimento das nações. Sob a tutela do Banco Mundial só era possível obter financiamento para novos investimentos sobre as regras dos credores do Banco. O efeito disso, nas propostas para educação profissional, era a separação do ensino propedêutico do técnico/tecnológico.

O trabalho de Francisco Mariz revela que há uma ambiguidade nítida na educação superior no Brasil em face do papel da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT. Em sua história de formação para a vida, o mundo do trabalho para o desenvolvimento da nação sempre foi o papel fulcral da Rede. Contudo, essa Rede em constante transformação passa a exercer, também, um papel de ofertar, em nível superior, diferentes cursos que, via de regra, não fazem parte do seu “DNA original”, provocando uma certa crise de identidade em suas ofertas.

Por fim, destaco que a densidade teórico-metodológica desta obra encontra-se nos capítulos que tratam da reestruturação da Rede Federal de Educação profes-

sional e da evolução desta RFEPCCT durante o período de 2003 a 2013 com o surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A marca indelével de seu protagonismo curricular e organizacional é visceral e didaticamente delineada por uma pessoa que vivenciou boa parte dessas informações como coautor dessa construção. Essa vivência intensa desse processo de evolução da Rede Federal de EPCT se traduz em uma leitura fluida e orgânica das conexões e desconexões implantadas nessa instituição secular.

Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Reitor do IFRN

INTRODUÇÃO

Conhecer, refletir e documentar a história parece ser, antes de tudo, um formato de preservar a memória da realidade social de aspectos que se destacaram em determinada época. Igualmente, é uma forma de criar fontes informativas de conhecimento sobre o passado, instrumentos próprios de suporte para interpretações futuras e de compreensão dos limites determinados em respectivos tempos e lugares, com o potencial de viabilizar a concepção de novos significados. Há mais de 100 (cem) anos regularmente instituído no país, é reduzido o acervo bibliográfico acerca dos conhecimentos do ensino técnico, situação indicadora de que essa educação, durante todo o século XX, despertou pouco interesse dos investigadores e especialistas da área educacional.

Neste livro, encontram-se registros consolidados de elementos relativos a valores da memória que identifica a educação técnica e tecnológica no Brasil e componentes preliminares do trabalho de pesquisa e estudos de pós-graduação realizado pelo autor no Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Portugal, no programa de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Organização e Administração Escolar, sob a orientação do professor Dr. Licínio C. Lima. Os estudos assumiram as perspectivas de uma investigação de natureza qualitativa por meio do método de estudo de caso, tendo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Nor-

te (IFRN) como campo empírico. Seu objetivo geral foi o aprofundamento da compreensão da dinâmica da administração de uma instituição de educação profissional, *multicampi*, com atuação nos níveis de ensino básico e superior, e seus reflexos nos processos de descentralização, poder e autonomia de gestão.

O Instituto Federal, criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no contexto do projeto de expansão da educação profissional, implementado nos 3 (três) primeiros mandatos do governo do partido dos trabalhadores, no período entre os anos de 2003 e 2014, constitui uma abordagem de instituição de ensino emergente cuja função social é garantir a oferta de uma educação pública eficaz e de qualidade, com novos procedimentos de gestão e de organização administrativa.

Este livro, sem dúvida, concentra marcos e elementos de natureza histórica da rede federal de educação tecnológica, sistematizada num intervalo de 105 (cento e cinco) anos, de 1909 a 2014, sobre o desenvolvimento da educação profissional do Brasil com algumas perspectivas de cenários e contextos político-econômicos referenciais vivenciados. Além disso, as fronteiras nacionais, em especial, contemplam alguns recortes de condição empírica cujo foco centra-se no Rio Grande do Norte, pela natural condição de a investigação ter tido, como suporte, o funcionamento do IFRN, secular instituição representante da educação profissional no referido Estado desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, pelo Presidente Nilo Peçanha.

Por outro lado, apesar de o calendário já haver percorrido outras e novas realidades, próprias do perío-

do de 2015 a 2017, a dimensão centenária deste livro guarda fidelidade aos fatos verificados até o final do ano de 2014, época da conclusão do primeiro mandato de Dilma Rousseff como Presidente do Brasil, também data limite da época alvo do processo de pesquisa desenvolvido.

O leitor encontrará, nesta obra, além do prefácio e introdução, uma composição narrativa estruturada com base em 9 (nove) tópicos de análises que referenciam etapas da trajetória da educação técnica no país. Inicialmente, sob o título Escola de Aprendizes Artífices e Liceu Industrial, são retratadas as concepções iniciais do ensino técnico industrial no Brasil estabelecidas por meio da criação e implantação das Escolas de Aprendizes Artífices no ano de 1909 e, em seguimento, suas transformações em Liceus Industriais, com diretrizes definidas no contexto do “Estado Novo”, regime autoritário implantado no país por Getúlio Vargas e caracterizado pela centralização do poder.

O item 2 (dois) trata da Reforma Capanema e de alguns marcos educacionais, considerando relevante o conjunto de normas e políticas estabelecidas ainda na chamada “Era Vargas”, sob o comando de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde. Essa é a situação de origem de vários decretos-leis, no período de 1942 a 1946, que ficaram conhecidos como as “Leis Orgânicas do Ensino”. Em especial, a implementação, no país, de 2 (dois) sistemas formadores na área da educação profissional: um constituído pelas organizações escolares da rede federal e um outro gerenciado pelo setor produtivo, de formação e qualificação de mão de obra para atuar na indústria e comércio,

através do Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), entidades pioneiras constitutivas de um conjunto de organizações educacionais atualmente denominado de Sistema S.

O tópico 3 (três), vinculado à conjuntura histórica das Escolas Técnicas Federais, é uma época associada ao desenvolvimento industrial e econômico no país, à abertura para o capital das empresas multinacionais, ao Plano de Metas do Governo de Juscelino Kubitschek, de “fazer 50 anos em 5”, ao investimento nas áreas de transportes e energia e à construção da cidade de Brasília para ser a nova capital do Brasil. Tempos de significativas mudanças no campo da formação profissional, em função da necessidade de adequação ao atendimento às demandas por mão de obra qualificada, advindas das diversas áreas produtivas e de impulso e fortalecimento das unidades educacionais da rede federal, contempladas com autonomia administrativa, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Isso viabilizou a ampliação das suas estruturas organizacionais bem como a diversificação da oferta de cursos técnicos e o aumento de matrículas, tanto em nível do ginásio industrial como nos cursos industriais e técnicos de nível médio.

O item 4 (quatro) trata da criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) a partir da transformação das Escolas Técnicas Federais. O Cefet foi concebido com autonomia e regime jurídico aproximados aos de uma universidade federal para atuar na educação técnica (em nível médio) e superior tecnológica, na formação de tecnólogos e engenheiros

industriais e em cursos com currículos voltados às prioridades das demandas do mercado. Ele atua numa perspectiva de modelo organizacional alternativo ao ensino universitário, baseado na formação de 3º grau em graduação plena, teoricamente em coerência com parâmetros das políticas econômicas neoliberais, estabelecidas em escala internacional, de redução de custos pelos países com educação.

No tópico 5 (cinco), comenta-se o processo da política de reorganização da Rede Federal, sendo avaliadas as diretrizes e bases da educação nacional estabelecidas pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, além das políticas públicas nacionais estruturadas pelo Ministério da Educação para a educação profissional e tecnológica, numa perspectiva de compreensão da educação profissional como política de importância para o Estado. Essa política devia ser desenvolvida articulada com outras políticas públicas como as de desenvolvimento e as de avanços da ciência e das tecnologias; além disso, devia estar articulada com a predominância de múltiplas ideias e concepções pedagógicas, gestão democrática, valorização dos profissionais da educação e melhoria de padrões de qualidade em prol da expansão da rede federal, numa concepção de formação de pessoas para o exercício da cidadania.

O tópico 6 (seis), a educação profissional no Brasil de 2003 a 2014, contém detalhes acerca do projeto de expansão da educação profissional e tecnológica, preconizando a democratização do acesso da população à referida educação em todo o território nacional numa perspectiva de diminuição das desigualdades regionais e de um desenvolvimento social sustentável. Em

11 (onze) anos, o Brasil passou de 140 (cento e quarenta) Unidades federais de educação profissional para uma Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica composta por 562 (quinhentas e sessenta e duas) Unidades de Ensino distribuídas por todo o território nacional. Dessas, 520 (quinhentas e vinte) estão organizadas como *Campi* vinculados a 38 (trinta e oito) Institutos Federais.

O item 7 (sete) contempla a temática da criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. Nele, estão presentes a forma de estruturação e organização dos Institutos Federais (IFs), suas finalidades, objetivos, modelos organizacionais, amplitude da estrutura administrativa *multicampi* e atuação educacional nas áreas das tecnologias e das ciências, com amplitude de cursos da formação inicial e continuada de trabalhadores, independentemente do nível de escolaridade, até cursos de pós-graduação *stricto sensu*, de desenvolvimento de pesquisa e inovação e de atividades de extensão. Objetivamente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia é uma organização de educação superior especializada na oferta de educação profissional e tecnológica voltada para o desenvolvimento territorial local e regional, mediante ofertas formativas orientadas para o fortalecimento regional e consolidação dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, observadas as potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

No item 8 (oito), é alvo de considerações e análise a política da educação superior e, especialmente, nas últimas 2 (duas) décadas, as reformas, os programas

e a expansão dessa educação, no país, como resultado da associação dos setores público e privado, com base no processo de globalização que avançou no final do século XX no rastro do capitalismo e neoliberalismo, por haver encontrado ambiente propício na área da educação superior no Brasil, em função dos interesses políticos e econômicos favoráveis à concepção de educação como negócio e/ou serviço, além dos programas de avaliação, supervisão e regulação do sistema de ensino e das instituições de educação superior. Estende-se, ainda, o olhar para a realidade da Europa, procurando entender as mudanças na educação europeia em decorrência do Processo de Bolonha, projeto muito complexo mas que, entre outros objetivos, visa à criação de um espaço Europeu de Educação Superior.

Finalizando o trabalho, é apresentada uma objetiva reflexão conclusiva. A expectativa é a de que o livro venha representar um instrumento de contribuição e/ou oportunidade de análise para aqueles interessados na memória e registros da educação brasileira, especialmente quanto aos acontecimentos entre 1909 e 2014, no segmento da formação profissional.

ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES E LICEU INDUSTRIAL

Pesquisar a realidade histórica da organização Instituto Federal exige tratar dos princípios do ensino técnico industrial no Brasil e, em consequência, de suas bases originais, por meio das Escolas de Aprendizes Artífices. Sobre a compreensão do momento inicial dessas escolas, é pertinente a fala, transcrita abaixo, de Luzia Bezerra (2006, p. 12):

é importante lembrar que as instituições educacionais estão situadas num contexto político e social e consequentemente refletem as políticas públicas praticadas pelos governos e dão respostas condizentes com os estímulos recebidos. Tratando-se do ensino técnico no Brasil, a afirmação é procedente uma vez que no momento em que foram criadas, as Escolas de Aprendizes Artífices atenderam a uma demanda que surgiu no país por ocasião da concepção positivista, adotada no país, com a proclamação da república e que se constituíram como instituições voltadas para o assistencialismo.

A criação dessa rede de ensino profissional, no país, está vinculada à edição, de 23 de setembro de 1909, do Decreto nº 7.566, assinado por Nilo Peçanha, então Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, que estabeleceu em seus artigos 1º, 2º e 3º:

Art. 1º. Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario gratuito.

Paragrapho unico. Estas escolas serão installadas em edificios pertecentes à União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizizes Artifices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o numero de cinco officinas de trabalho manual ou mecanico que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais.

Paragrapho unico. Estas officinas e outras, a juizo do Governo, ir-se-hão installando à medida que a capacidade do predio-escolar, o numero de alumnos e demais circunstancias o permittirem.

Art. 3º. O curso de oficinas durará o tempo que for marcado no respectivo programa, aprovado pelo ministro, sendo o regimen da escola do externato, funcionando das 10 horas da manhã às 4 horas da tarde. (BRASIL, 1909).

A estrutura organizacional dessas Escolas, definida nos termos do art. 4º do referido decreto, era composta por um diretor, um escriturário, um porteiro contínuo e quantos mestres fossem necessários às oficinas.

Como justificativa para a criação dessas Escolas, o Presidente da República considerou:

que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existência;

que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação. (BRASIL, 1909).

Vale ressaltar que, no início do século XX, o Brasil era recém-saído de um regime de produção escravista e

aberto à imigração europeia para o atendimento das necessidades de mão de obra, especialmente nas lavouras de café e na instalação de indústrias nas maiores cidades. O país também dava os primeiros passos como país republicano, vivenciando a chamada Primeira República, iniciada em 15 de novembro de 1889 e culminando com a Revolução de 1930. A economia tinha como base de sustentação a agricultura, por meio da exportação de algumas matérias-primas agrícolas (café, borracha e algodão); os primeiros passos já eram visíveis no processo de industrialização, especialmente nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, viabilizando, assim, a geração de novas relações de trabalho em condições formais e informais. Com respeito à sociedade brasileira, para José Azevedo (2002, p. 239), no geral, pode-se considerar que,

desde os primórdios da colonização portuguesa até o século XX, cujo marco referencial é a Revolução de 1930, o poder emanou da elite agrária. Neste período, foram mantidos subjugados milhões de trabalhadores escravos. Na última fase, na chamada República Velha (1889/1930), apesar da abolição da escravatura ocorrida no final do Império, o poder político foi distribuído entre os grandes proprietários de terras, que instituíram o chamado poder local. Através do mandonismo, do coronelismo, submeteram à exploração e à ignorância a maioria da população.

Com base em estudos efetivados em escolas profissionais sob o pressuposto do trabalho como princípio

educativo, Maria Ciavatta (2002, p. 126) apresenta a seguinte opinião:

Mais do que um termo singelo, a ‘escola do trabalho’ deve ser entendida como processo social complexo, agir humano, movimento de idéias e ações que acompanham a introdução do trabalho na escola como um princípio educativo. A ‘escola do trabalho’ tem origem no contexto da Revolução Industrial e toma forma tanto na sociedade liberal burguesa quanto na sociedade socialista após a Revolução de 1917, mas com sentido diverso nos dois sistemas.

A referida autora, ainda, acrescenta:

É na convergência das idéias do trabalho manual, ‘para ocupar as mãos’ e do preparo profissional para se tornar um homem produtivo que é criada a rede de Escolas de Aprendizes Artífices pelo Governo Federal e as Escolas Profissionais (masculinas e femininas) pelos estados. A idéia da ‘escola do trabalho’, mesmo nas suas acepções mais formativas, teria sofrido a influência decisiva das ambigüidades do ideário liberal. (CIAVATTA, 2002, p. 132).

A análise e a compreensão de alguns elementos no tocante ao Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, bem como da situação do contexto político e econômico da época são importantes. No caso do cenário

da educação, a realidade estava restrita às elites, conforme relata Jessé Souza (2009, p. 296):

Na ordem social patriarcal, a educação se constituía em privilégio das elites, o que fazia desnecessária a ação estatal com vistas a fazer expandir o ensino público gratuito. Na ordem social burguesa que se consolidou em 1930, as classes médias em ascensão passaram a reivindicar o direito ao ensino médio gratuito, e as exigências mínimas por qualificação que a indústria necessitava fizeram com que a expansão da educação às camadas populares se tornasse uma 'reivindicação' da própria economia, principalmente no que se referia ao ensino primário e técnico.

Na realidade, o governo brasileiro trabalhava com o propósito de estruturar um projeto nacional de desenvolvimento econômico baseado no fortalecimento do processo de industrialização, apoiando a expansão da construção naval bem como da produção metal-mecânica e têxtil. Nesse sentido, o art. 2º do referido decreto é cirúrgico, quando vincula a criação das Escolas de Aprendizes Artífices à formação de operários e contra-mestres, mediante o ensino prático e conhecimentos técnicos das artes e ofícios, em oficinas de sapataria, funilaria, alfaiataria, serralharia e marcenaria, observadas as conveniências regionais e as necessidades das indústrias locais. Assim, ficou claramente identificado o objetivo de qualificação de mão de obra para atender às necessidades do processo produtivo, em correlação,

inclusive, com o aumento da população nas cidades.

Desse modo, identifica-se, na legislação, um segundo objetivo com características de assistencialismo, ao ser justificada a necessidade da criação das Escolas de Aprendizes Artífices para

não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (BRASIL, 1909).

Assume, ainda, o Presidente Nilo Peçanha, no referido Decreto, “que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação”. O posicionamento de chamar para a União a responsabilidade pela oferta de ensino primário e profissional, por intermédio de uma rede de escolas vinculada ao Governo Federal, é um ato de desconexão com a legislação educacional vigente. A esse propósito, esclarece Carlos Cury (2002, p. 203):

desde o Ato Adicional de 1834 as províncias (depois estados) tomaram a si a responsabilidade das redes do ensino fundamental e médio. Neste sentido, eles não receberam um orçamento adequado a estas tarefas. Contudo, a razão principal com o descaso educacional se acha no fato de o ensino fundamental jamais ter sido prioridade para as elites.

A análise desses parâmetros parece remeter às concepções iniciais do ensino técnico industrial no Brasil, estabelecidas por meio das Escolas de Aprendizizes Artífices, de uma estrutura de contradições e ambiguidades. Normativamente, a Escola deveria ser conservadora, não estruturada para todos, destinada aos pobres, visando a qualificação de mão de obra necessária ao atendimento do processo de industrialização capitalista que se implantava, ou seja, uma educação voltada para o saber mais prático, em nível primário, enquanto, para as elites, era reservada uma formação educacional acadêmica secundária e superior.

Por outro lado, ao mesmo tempo, é justificada a necessidade de criação da Escola num contexto progressista, voltada para formar cidadãos para o crescimento da Nação. Dessa forma, observa-se, já no plano teórico, certo antagonismo entre as justificativas e os objetivos de criação da organização educacional. Ainda conforme o Decreto nº 7.566, o Governo Federal iria implantar e manter em “cada uma das capitais dos Estados da Republica” uma Escola de Aprendizizes Artífices, o que corresponderia a 20 (vinte) Unidades Escolares, tendo em vista existirem 20 (vinte) Estados, à época, no país.

Avançando do normativo para o plano da ação, em termos da efetividade do Decreto, verifica-se, no ano de 1910, a criação de, apenas, 19 (dezenove) Escolas de Aprendizizes Artífices, mediante a instalação de 18 (dezoito) das referidas Escolas nas capitais dos Estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do

Norte, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe e 1 (uma) na cidade de Campos, município do interior do Estado do Rio de Janeiro (cuja capital era a cidade de Niterói). Ademais, contrariando o estabelecido no Decreto nº 7.566, também não ocorreu a implantação de uma Escola de Aprendizes Artífices na capital do Estado do Rio Grande do Sul.

Essa realidade de infidelidade à ordem formal-legal é atribuída a fatores políticos, tais como, no tocante ao Rio de Janeiro, incompatibilidades políticas existentes entre o Presidente Nilo Peçanha e o então Governador do Estado, Oliveira Botelho, que não teria dado importância para a instalação da Escola na cidade de Niterói. Essa situação criou a oportunidade para o Presidente mandar instalar a Unidade Escolar em Campos, sua cidade de nascimento; no caso do Rio Grande do Sul, o desinteresse político decorreu do fato de já existir, à época, na cidade de Porto Alegre, uma Escola dedicada à formação profissional, apoiada pela municipalidade, denominada de Instituto Técnico Profissional, conforme explicita Ceres Meireles¹ (2007, p. 21):

No Rio Grande do Sul, porém, não houve a instalação da Escola de Aprendizes Artífices, porque a capital, Porto Alegre, já contava com uma grande Escola dedicada a essa modalidade de ensino, o Instituto Técnico-Profissional (ITP), ligado à Escola de Engenharia de Porto Alegre.

1 No livro *Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história*, a autora revive os princípios e o desenvolvimento da trajetória da educação profissional da cidade de Pelotas-RS.

O mencionado Instituto Técnico Profissional, atualmente, tem a denominação de Escola Técnica Estadual Parobé. Vale registrar que a ideia de Nilo Peçanha repercutiu em Pelotas, município do interior do Rio Grande do Sul, tendo sido fundada, na condição de associação civil, em 7 de julho de 1917, data de aniversário da cidade, a Escola de Artes e Offícios, instituição educacional que, alguns anos mais tarde, seria absorvida pelo Governo Federal com a denominação de Escola Técnica de Pelotas. Em 2007, tratando das comemorações de aniversário dos 90 (noventa) anos da Escola Técnica Federal de Pelotas, Meireles (2007, p. 36) enfatizou:

O elo perdido se revela nas comemorações de aniversário, nos textos de apresentação institucional e nos próprios discursos dos dirigentes e professores. Há um tempo a ser lembrado e seu significado precisa ser compartilhado, pois a história institucional, em linha de coerente continuidade, não deve comportar segmentação. Nossos alicerces estão fincados no mesmo chão da Escola de Artes e Offícios e do Instituto Profissional Técnico de Pelotas. Além da terra bendita que nos foi doada em 1917 e que até hoje nos acolhe, nossos ideais são comuns e, assim, unidos pela fé na grande valia social das instituições de Educação Profissional, temos 90 anos de história.

Em 1918, pelo Decreto nº 13.064², datado de 12 de junho de 1918, o Governo Federal aprovou novo

2 Publicado no Diário Oficial da União de 14/6/1918, com retificações publicadas no Diário Oficial da União de 25/6/1918.

regulamento para as Escolas de Aprendizizes Artífices, normatizando o seu funcionamento administrativo e de ensino. Entre os 46 (quarenta e seis) artigos do referido Decreto, cabe destacar o art. 10, que trata da estrutura da organização escolar (BRASIL, 1918):

Cada escola de aprendizes artífices terá um director, um escripturario, um professor ou professora do curso primario, um do de desenho, um mestre para cada officina, um porteiro-almojarife e dois serventes.

A comparação dessa estrutura com a anterior organização estabelecida pelo Decreto nº 7.566, de 1909, corrobora um aumento de amplitude das funções da Escola.

Entende-se como um marco educacional brasileiro, no sentido da tentativa de quebra do paradigma da escola para os ricos e da escola para os pobres, a disposição na Constituição³ decretada e promulgada em 16 de julho de 1934, que estabeleceu, no seu art. 149, a educação como direito de todos:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcionar a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e

3 O texto integral da CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, de 1934, foi publicado no Diário Oficial da União de 16/7/1934.

econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

Vale ainda resgatar alguns indicadores demográficos, econômicos e de taxas de analfabetismo, relativos ao país, no período entre 1900 e 1940, apresentados em estudo de Lourenço Filho (1965, p. 268), conforme exposição na tabela 1:

Indicador x Ano	1900	1920	1940
População total, em milhões	18,2	30,6	41,2
Renda per capita, em dólares	55,0	90,0	180,0
% da população urbana	10,0	16,0	31,8
% de analfabetos nas idades de 15 anos e mais	65,3	64,9	56,2

Tabela 1. Indicadores demográficos, econômicos e taxas de analfabetismo, no Brasil, entre 1900 e 1940.

Fonte: LOURENÇO FILHO, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise - Quadro V - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1965, pp. 250-272).

A análise dos dados constantes da tabela 1 indica que a população brasileira, no início do século XX, era de 18,2 milhões, com baixa renda per capita de 55 dólares; passando, nos anos 1920, para 30,6 milhões (crescimento de 68% no período), com elevação da renda per capita para 90 dólares (crescimento respectivo de 64%). Em mais 20 (vinte) anos, o total de habitantes do país cresce na ordem de 35%, chegando a 41,2 milhões, enquanto a renda per capita atinge 180,0

dólares (o dobro da de 1920), sinalizando, assim, um avanço no processo de desenvolvimento da economia.

Por outro lado, os dados também comprovam uma considerável mudança quanto ao domicílio da população nesses 40 (quarenta) anos, migrando do campo para as áreas urbanas. Em 1900, a população urbana era da ordem de 10,0% da total do país; em 1920, atingiu o percentual de 16% e, em 1940, chegou a 31,8%, o que representa, em números absolutos, um imenso salto, partindo de cerca de 1,82 milhões de habitantes vivendo nas cidades (início do século XX) para 13,1 milhões de pessoas em 1940, condição característica da mudança do trabalho da agricultura para atividades vinculadas ao setor industrial e/ou da área de serviços.

Com referência aos indicadores educacionais nas quatro décadas em análise, os números revelam que mais de 65% da população, em 1900, era composta de analfabetos nas idades de 15 anos ou mais, situação pouco alterada em mais duas décadas, enquanto, na chegada de 1940, foi conseguida uma queda de cerca de 9 pontos percentuais relativas ao quantitativo de 1900, ficando, a população, com taxa de analfabetismo em torno de 56,2%, consideradas as pessoas com idade igual ou superior a 15 anos.

Procedendo a uma retrospectiva dos fatos, é pertinente lembrar que a segunda década do século XX foi marcada no mundo pelo cenário da Primeira Grande Guerra, que também expôs as evidências dos pensamentos nacionalistas europeus com demarcação e reestruturação de poder das forças políticas europeias, paralelamente ao início do momento da mudança do poder hegemônico da Europa para as Américas. Esse

contexto, no entanto, levou a economia mundial à grande depressão de 1929, em função, especialmente, da falta de investimentos financeiros ocorrida na Bolsa de Valores de Nova Iorque. No Brasil, a Primeira República - também denominada de República Velha - enfrentava processo de declínio econômico, de dependência externa, entre outros fatores, em decorrência de crise na cafeicultura, enquanto, paralelamente, havia o crescimento interno dos movimentos sociais reivindicatórios, levando o Governo Getúlio Vargas a estruturar, a partir da década de 1930, a legislação trabalhista visando a regulação de algumas relações entre capital e trabalho no Brasil, cuja promulgação, segundo Dalila Oliveira e Eliza Ferreira (2008, p. 30),

ocorreu pela ação do movimento operário, denunciando e reivindicando a aplicação das leis sociais e, de outro, pelo interesse do governo na efetivação de uma política que era instrumento de controle e de mobilização da massa assalariada.

No campo do ensino industrial, as Escolas de Aprendizes Artífices buscavam novos horizontes organizacionais, principalmente com foco nos Liceus, modelos institucionais exteriores ao país, com tradição na Europa. Tratando do ensino profissionalizante na Europa, Catherine Agulhon (2002, p. 214) salienta:

A forma mais antiga que precede a industrialização é a da aprendizagem transmitida pelo mestre e foi instaura-

da sob o Antigo Regime pelas diferentes corporações de ofícios; esse foi também o modo de formação profissional (Caminos-Dubernet e Grando, 1985) que, durante vários séculos, prevaleceu tanto na França, quanto na Alemanha ou Inglaterra.

Em 1930, por meio da Revolução que conduziu Getúlio Vargas à Presidência da República, após haver perdido as eleições, foi estabelecido um Governo Provisório que também representou o fim da República Velha. O período de 7 (sete) anos - duração do Governo Provisório - configura uma época de instabilidade política, da valorização do ingresso do Brasil no sistema capitalista de produção industrial, da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, da organização dos ensinos secundário e superior no Brasil, inclusive regime de constituição das Universidades Brasileiras⁴ e do lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, o

4 No livro Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? – São Paulo: Casa do Psicólogo, José Dias Sobrinho (2005, p. 65) relata que é “predominantemente europeu o modelo de universidade que veio a ser adotado em diferentes momentos e finalmente alcançou todas as regiões do mundo, à medida que a economia capitalista se foi incorporando à construção do estado-nação. As formas e conteúdos da universidade moderna se edificam no século XIX europeu”.

texto de manifesto⁵ foi assinado por 25 (vinte e cinco) intelectuais, entre eles Cecília Meireles, Afrânio Peixoto e Anísio Teixeira, defensores autênticos de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Com a publicação da Lei nº 378⁶, de 13 de janeiro de 1937, que reestruturou a organização do Ministério da Educação e Saúde, foram instituídos novos estabelecimentos educacionais e as Escolas de Aprendizizes Artífices foram transformadas em Liceus de ensino profissional, efetivando o objetivo do projeto nacional de expansão da educação, visando atender às mudanças das exigências de formação de mão de obra do padrão artesanal para uma produção mais especializada, requerida pelo estágio do desenvolvimento industrial. De acordo com o art. 37 da referida Lei nº 378:

A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Paragrapho unico. Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos varios ramos e graus, por todo o territorio do Paiz. (BRASIL, 1937b).

Na prática, a transformação ocorreu inserida em uma realidade de reciprocidade da política governa-

5 O teor do documento está publicado na Revista HISTED-BR On-line - ISSN 1676-2584, n. especial, pp.188-204, ago. 2006, Campinas.

6 Publicada no Diário Oficial da União de 15/1/1937.

mental com o trabalho efetivado pelas organizações escolares, ao longo dos quase 30 (trinta) anos desde a fundação, sendo a vinculação de destinação ao ensino profissional uma denominação coerente com o estágio de progresso da industrialização no país e, também, com o nível de desenvolvimento da sociedade.

Assim, essa realidade ficou traduzida no original destaque de responsabilização do Estado, recebido pelo ensino profissional no art. 129 da Constituição⁷ Brasileira de 1937 (BRASIL, 1937a): “O ensino pré-vo-cacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado”.

Realizando uma retrospectiva do cenário nacional historicamente vivenciado de escolas de aprendizes artífices até liceu industrial, para focar algumas variáveis da organização no Estado do Rio Grande do Norte, é pertinente resgatar algumas de suas especificidades.

A Escola de Aprendizes Artífices de Natal foi instalada e iniciou seu funcionamento na capital do Rio Grande do Norte em 3 de janeiro de 1910, tendo como seu primeiro diretor um bacharel em Direito e poeta. Conforme Arilene Medeiros (2011, pp. 13-14):

Em Natal, coube ao bacharel em Direito, Sebastião Fernandes de Oliveira, 32 anos, pertencente à geração dos poetas que sucederam Segundo Wanderley, dentre os quais Jorge Fernandes, seu irmão, introdutor da poética modernista natalense, a tarefa de primeiro conduzir

7 Publicada no Diário Oficial da União de 10/11/1937.

a gestão da Escola de Aprendizes Artífices, incumbência que perduraria até maio de 1915.

Julgando verdadeira a tese de alguns estudiosos da educação de que “a escola tem a ‘cara’ de seu diretor”, é possível considerar que, tendo a poesia como característica de vida, o primeiro diretor da Escola de Aprendizes Artífices de Natal administrou os primeiros anos de existência do estabelecimento escolar num clima organizacional de ambiguidades, no tratamento da instrumentação técnica da madeira, do couro e do ferro, num contexto mecanicista, com encaminhamentos e posições baseadas nas humanidades, situação que, de certa forma, deve ter influenciado os primeiros passos da cultura da referida Casa educacional.

A subordinação hierárquica direta ao órgão ministerial do Governo Federal gerava grande dependência do poder central do país; em consequência dessa centralização de poder, sobravam dificuldades para seu funcionamento, tanto nos aspectos didático-pedagógicos como nas ações administrativas, orçamentária e financeira.

Sem deixar de considerar as contradições da sociedade no que se refere à posição e ao poder de grupos e indivíduos, a Escola de Aprendizes Artífices de Natal avançou na superação de dificuldades com vistas ao cumprimento das suas funções educacional e social decretadas: de incluir os excluídos. Para Anthony Giddens (1999, p. 114), “a exclusão não está ligada a gradações de desigualdade, mas a mecanis-

mos que atuam para destacar grupos de pessoas do fluxo social prevalecente”. Noutro sentido, acerca da “escola do trabalho”, Ciavatta (2002, p. 128) expõe:

o que se observa é que, à medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume também as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva. Ela assume os deveres impostos pela produção, através dos mecanismos do Estado, e relega a segundo plano, sob mil artifícios ideológicos, o direito à educação que fundamenta as demandas da sociedade civil.

Assim, de acordo com a realidade vivenciada, não se pode deixar de considerar as contradições decorrentes do avanço do processo de qualificação das pessoas, visando atender ao desenvolvimento da produção industrial que, paradoxalmente, desqualifica o trabalhador na compreensão da totalidade da sua atuação, tornando-o cada vez mais especializado em tarefas específicas, ou seja, sabendo mais de menos.

Singularmente, cabe referenciar que os marcos iniciais de criação da educação profissional no Brasil, no início do século XX, época da denominada Primeira República, foram assumidos num contexto de contradições de lutas e vitórias parciais conquistadas

pelas classes proletárias em função de dificuldades das condições de vida da população, quando era regra a ignorância e exploração da maioria das pessoas.

A REFORMA CAPANEMA E ALGUNS MARCOS EDUCACIONAIS

Reforma Capanema foi a denominação atribuída a um importante conjunto de diretrizes estabelecidas para o ensino no Brasil, à época do “Estado Novo”, sob a condução de Gustavo Capanema⁸, Ministro da Educação e Saúde no governo ditatorial de Getúlio Vargas. Essa Reforma para o ensino industrial, apesar de alguns considerarem que iniciou em 1937 com a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais⁹, pela Lei nº 378, de 13 de janeiro do referido ano, na prática, teve as grandes mudanças vinculadas aos anos 1940, mais precisamente ao período de 1942 a 1946, quando a Presidência da República emitiu alguns decretos-leis que, historicamente, ficaram conhecidos no país como as “Leis Orgânicas do Ensino”. Be-

8 Em 1946, quando da publicação dos últimos decretos-leis que integram a chamada “reforma Capanema”, o Ministério da Educação já estava sob o comando de Raul Leitão da Cunha.

9 Conforme o parágrafo único do art. 37 da referida Lei nº 378, a função dos Liceus seria a propagação do ensino profissional nos vários ramos e graus, em todo o território nacional, o que rompeu o limite institucional anteriormente estabelecido do ensino primário, elevando a autonomia de atuação para o nível ginásial.

zerra (2006, p. 20) considera que o impulso industrial ocorrido no governo Vargas

impôs várias iniciativas inovadoras no âmbito da educação como: a criação das universidades do Rio de Janeiro e de São Paulo” e a decretação da “Lei Orgânica do Ensino Industrial, com o objetivo de preparar técnicos de nível médio.

A seleção e registro de alguns marcos constitutivos do ensino¹⁰ no Brasil, até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, são vitais para a compreensão do arcabouço institucional de assentamento da formação profissional no país. Assim, cabe destacar algumas disposições, ordenamentos jurídicos e considerações, visando clarear o cenário da educação profissional no período:

1º) O Decreto-lei nº 4.048¹¹, de 22 de janeiro de 1942, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai) e vinculou sua organização¹² e

10 Considerando o estágio de desenvolvimento do tema de estudo, a escolha de recortes recaiu sobre a estruturação da educação profissional, com vistas ao entendimento de suas peculiaridades, durante um período de paralelismo com a estrutura acadêmica de escolarização regular no país.

11 Publicado no Diário Oficial da União de 24/1/1942, com retificações publicadas no Diário Oficial da União de 5/6/1942.

12 Situação respaldada na Constituição Brasileira de 1937, que especifica no seu art. 129 (BRASIL, 1937a): “É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas es-

direção à Confederação Nacional da Indústria (CNI) (BRASIL, 1942a):

Art. 2º Compete ao Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários.

Parágrafo único. Deverão as escolas de aprendizagem, que se organizarem, ministrar ensino de continuação e do aperfeiçoamento e especialização, para trabalhadores industriários não sujeitos à aprendizagem.

Art. 3º O Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários será organizado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria.

Em 1942, o Brasil assumia uma política desenvolvimentista com incentivo à industrialização. Com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, fica estabelecido, no país, um sistema duplo de ensino profissional: um organizado e sob a responsabilidade do Estado e o outro constituído como Sistema S (pela soma, então, ao Senai, do Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, criado em 1946), financiado e gerido pelo segmento empresarial, através da respectiva Confederação Nacional de filiação. Para combater o déficit de mão de obra qualificada existente à época, o Governo Federal convoca a ini-

colas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público”.

ciativa privada para atuar na qualificação de pessoas. Na realidade, o financiamento do Sistema S¹³ provém da transferência de recursos públicos originários de impostos de contribuição das empresas.

2º) O Decreto-lei nº 4.073¹⁴, de 30 de janeiro de 1942, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, dispondo preliminarmente:

Art. 1º Esta lei 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. (BRASIL, 1942b).

Como finalidade do ensino industrial, no que diz respeito à preparação profissional do trabalhador, o decreto definiu no seu art. 4º (BRASIL, 1942b):

1 - formar profissionais aptos ao exercício de ofício e técnicas nas atividades industriais;

2 - dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não-diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que

13 Atualmente, compõem o que se designa como Sistema S, os seguintes Serviços Nacionais de Aprendizagens: do Comércio (Senac), do Cooperativismo (Sescoop), do Transporte (Senat), Industrial (Senai) e Rural (Senar).

14 Publicado no Diário Oficial da União de 9/2/1942, com retificações publicadas no Diário Oficial da União de 9/1/1943.

lhês aumente a eficiência e a produtividade;

3 - aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados;

4 - divulgar conhecimentos de atualidades técnicas.

Parágrafo único. Cabe ainda ao ensino industrial formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino, e administradores de serviços a esse ensino relativo.

Quanto aos aspectos de organização geral, os estabelecimentos de ensino industrial foram classificados segundo tipologia considerando como referência a modalidade dos respectivos cursos de formação profissional de atuação, que podem ser escolas técnicas, industriais, artesanais ou de aprendizagem, conforme enquadramento entre os seguintes atributos:

Art. 15. Os estabelecimentos de ensino industrial serão dos seguintes tipos:

- a) escolas técnicas, quando destinados a ministrar um ou mais cursos técnicos;
- b) escolas industriais, se o seu objetivo for ministrar um ou mais cursos industriais;
- c) escolas artesanais, se se destinarem a ministrar um ou mais cursos artesanais;
- d) escolas de aprendizagem, quando tiverem por finalidade dar um ou mais cursos de aprendizagem.

§1º As escolas técnicas poderão, além de

cursos técnicos, ministrar cursos industriais, de mestría e pedagógicos.

§ 2º As escolas industriais poderão, além dos cursos industriais, ministrar cursos de mestría e pedagógicos.

§3º Os cursos de aprendizagem, objeto das escolas de aprendizagem, poderão ser dados, mediante entendimento com as entidades interessadas, por qualquer outra espécie de estabelecimento de ensino industrial.

§4º Os cursos extraordinários e avulsos poderão ser dados por qualquer espécie de estabelecimento de ensino industrial, salvo os de aperfeiçoamento e os de especialização destinados a professores ou a administradores, os quais só poderão ser dados pelas escolas técnicas ou escolas industriais. (BRASIL, 1942b).

Merece registro essa característica de capital importância da Lei Orgânica do Ensino Industrial: a elevação do nível desse ensino ao patamar de ensino secundário viabilizando sua integração com outros graus de ensino. Isso assegurou aos concluintes de cursos técnicos a possibilidade de ingresso no ensino superior. Ficou estruturado o ensino industrial em 2 (dois) ciclos: o primeiro com vinculação ao ensino artesanal, de aprendizagem, de cursos básicos e de mestría; e o segundo ciclo voltado para o ensino técnico e pedagógico de formação de professores para disciplinas do ensino industrial.

Como consequência da Lei Orgânica do Ensino Industrial, o Governo Federal estabeleceu novas bases

para a organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, determinando pelo art. 1º do Decreto-lei nº 4.127¹⁵, de 25 de fevereiro de 1942, que a rede federal seria assim constituída (BRASIL, 1942c):

- a) escolas técnicas;
- b) escolas industriais;
- c) escolas artesanais;
- d) escolas de aprendizagem.

Em termos organizacionais, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Técnicas ou Escolas Industriais, conforme o ensino então ofertado, respectivamente; as Escolas Técnicas passaram a atuar no 2º ciclo com cursos técnicos para estudantes egressos do 1º ciclo e as Escolas Industriais a atuar no 1º ciclo com cursos industriais (ginásios) com o objetivo de receber os estudantes oriundos do curso primário. Em termos geográficos, o mapa constituído por essas Escolas apresentou maior afluência das denominadas Industriais na região Nordeste, enquanto nas regiões Sudeste e Sul a predominância ficou com as Escolas Técnicas. É possível compreender essa situação de diferenciação das instituições educacionais em função das diferenças sociais decorrentes dos desenvolvimentos regionais.

Em conformidade com o Decreto-lei nº 4.127/1942, acima referenciado, passou a rede federal a ser constituída de 23 (vinte e três) estabelecimentos educacionais de formação profissional, sendo:

15 Publicado no Diário Oficial da União de 27/2/1942.

- a. 10 (dez) escolas industriais com sede em Aracaju-SE, Belém-PA, Campos-RJ, Cuiabá-MT, Florianópolis-SC, Fortaleza-CE, João Pessoa-PB, Maceió-AL, Natal-RN e Teresina-PI; e
- b. 13 (treze) escolas técnicas com sede em Belo Horizonte-MG, Curitiba-PR, Goiânia-GO, Manaus-AM, Ouro Preto-MG, Pelotas-RS, Recife-PE, Salvador-BA, São Luiz-MA, São Paulo-SP, Vitória-ES e no Rio de Janeiro-RJ a Escola Técnica Nacional e a Escola Técnica de Química.

3º) O Decreto-lei nº 4.244¹⁶, de 9 de abril de 1942, definiu as bases de organização do ensino secundário no país, as suas finalidades, ciclos, cursos e tipos de estabelecimentos educacionais, entre outros aspectos, estabelecendo:

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro com-

16 Publicado no Diário Oficial da União de 10/4/1942, com retificações publicadas no Diário Oficial da União de 15/4/1942.

preenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.

Art. 5º Haverá dois tipos de estabelecimentos de ensino secundário, o ginásio e o colégio.

§ 1º Ginásio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a ministrar o curso de primeiro ciclo.

§ 2º Colégio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a dar, além do curso próprio do ginásio, os dois cursos de segundo ciclo. Não poderá o colégio eximir-se de ministrar qualquer dos cursos mencionados neste parágrafo. (BRASIL, 1942d).

No tocante à Lei Orgânica do Ensino Secundário, vale destacar a estruturação desse ensino em dois ciclos: o primeiro correspondendo ao curso ginásial, com duração de 4 (quatro) anos, destinado a “dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário”; o segundo ciclo de três anos, com o objetivo de “consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la”, podendo ser científico voltado para o estudo geral das ciências, ou clássico direcionado a uma formação intelectual, enfatizando a filosofia e o estudo das letras. Essa lei permaneceu vigente no país até 1961, quando foi revogada, motivada pela aprovação da primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

4º) O Decreto-lei nº 6.141¹⁷, de 28 de dezembro de 1943, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Comercial, definindo quanto à sua organização e finalidades:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino comercial, que é o ramo de ensino de segundo grau, destinado às seguintes finalidades:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados.
2. Dar a candidatos ao exercício das mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração uma sumá-

17 Publicado no Diário Oficial da União de 31/12/1943, com retificações publicadas no Diário Oficial da União de 6/1/1944.

ria preparação profissional.

3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de profissionais diplomados na forma desta lei. (BRASIL, 1943).

5º) O Decreto-lei nº 8.529¹⁸, de 2 de janeiro de 1946, estabeleceu as bases de organização do ensino primário, explicitando quanto às suas finalidades:

Art. 1º O ensino primário tem as seguintes finalidades:

- a. proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
- b. oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- c. elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho. (BRASIL, 1946a).

6º) O Decreto-lei nº 8.530¹⁹, de 2 de janeiro de 1946, definiu as bases de organização do ensino nor-

18 Publicado no Diário Oficial da União de 4/1/1946.

19 Publicado no Diário Oficial da União de 4/1/1946.

mal, estabelecendo quanto às suas finalidades:

Art. 1º O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. (BRASIL, 1946b).

7º) O Decreto-lei nº 8.621²⁰, de 10 de janeiro de 1946, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e vinculou sua organização e direção à Confederação Nacional do Comércio (CNC) (BRASIL, 1946c):

Art. 1º Fica atribuído à Confederação Nacional do Comércio o encargo de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial.

Parágrafo único. As escolas de aprendizagem comercial manterão também cursos de continuação ou práticos e de especialização para os empregados adultos do comércio, não sujeitos à aprendizagem.

20 Publicado no Diário Oficial da União de 12/1/1946.

Art. 2º A Confederação Nacional do Comércio, para o fim de que trata o artigo anterior, criará, e organizará o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Em complemento ao referido Decreto-lei nº 8.621/1946, o Governo Federal editou o Decreto-lei nº 8.622²¹, também em 10 de janeiro de 1946, dispondo sobre a aprendizagem dos comerciários e estabelecendo deveres de empregadores e trabalhadores bem como outras providências de regulamentação acerca da oferta do ensino comercial, entre as quais a obrigação dos estabelecimentos do comércio com mais de nove empregados de “empregar e matricular nas escolas de aprendizagem do ‘SENAC’, um número de trabalhadores menores como praticantes” (BRASIL, 1946d). A obrigação, referenciada na legislação, apresenta semelhança com o estabelecido na denominada “Lei das Fábricas”²², editada na Inglaterra, no ano de 1833, no período da Revolução Industrial.

8º) O Decreto-lei nº 9.613²³, de 20 de agosto de 1946, definiu as bases de organização e regime do ensino agrícola, estabelecendo quanto às suas finalidades:

21 Publicado no Diário Oficial da União de 12/1/1946.

22 Lei voltada para a proteção do trabalhador, com o título “Factory Act”, que determinava, dentre outras normas, que as fábricas precisavam ter escolas para trabalhadores menores de 13 anos.

23 Publicado no Diário Oficial da União de 23/8/1946.

Art. 2º O ensino agrícola deverá atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.

2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.

3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.

2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.

3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados.

Art. 4º Ao ensino agrícola cabe ainda formar professores de disciplinas próprias desse ensino e administradores de serviços a esse ensino relativo, e bem assim aperfeiçoar-lhes os conhecimentos e competência. (BRASIL, 1946e).

Nesse momento de pós-reforma Capanema, a educação do país ficou organizada em dois níveis: educação superior e educação básica; esta última constituída de 2 (duas) fases: o ensino primário, com 5 (cinco) anos de duração, e o ensino secundário dividido em curso ginásial com 4 (quatro) anos e curso colegial com 3 (três) anos de duração. Quanto ao ensino profissional, o ensino secundário é organizado como cursos industrial, técnico, pedagógico, comercial e agrícola.

Cabe registrar que, com a aprovação das Leis Orgânicas do Ensino em 1942, a designação ensino profissional assume especial significado para os setores industrial, comercial e agrícola.

9º) Em 1953, pela Lei nº 1.920²⁴, de 25 de julho de 1953, é criado o Ministério da Saúde, desmembrado do antigo Ministério da Educação e Saúde, que passa a se denominar Ministério da Educação e Cultura. A realidade brasileira pós-Segunda Guerra Mundial, de industrialização e desenvolvimento, exigiu um Ministério com autonomia para as ações de Saúde, ao mesmo tempo que seria possível manter a administração²⁵ do sistema educacional e da cultura centralizada, nacionalmente, através do MEC. É pertinente dizer que, a partir dessa reforma, o Brasil passou a ter um Ministério vocacionado para a educação, viabilizando, assim,

24 Publicada no Diário Oficial da União de 29/7/1953.

25 Seguem-se, neste trabalho, as concepções expressas no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS, VILLAR e FRANCO, 2001, p. 86) de administração como “ato, processo ou efeito de administrar”, tendo a ver com o estabelecimento de objetivos e políticas da organização e de gestão como “ato ou efeito de gerir” (exercer a gerência sobre), tendo a ver com a função de colocar em prática as políticas e planos decididos pela administração.

a ampliação dos estudos e debates sobre a política educacional do país.

10) Com a sanção da Lei nº 3.552²⁶, em 16 de fevereiro de 1959, o Governo Federal autarquizou os 23 (vinte e três) Estabelecimentos que, à época - conforme o art. 53 do Decreto nº 47.038/1959 (BRASIL, 1959a), as Escolas Técnicas de Belo Horizonte, Campos, Curitiba, Goiânia, Manaus, Mineração e Metalurgia de Ouro Preto, Pelotas, Química (na cidade do Rio de Janeiro), Recife, Salvador, São Luís, São Paulo (na cidade de São Paulo) e Vitória, bem como Nacional (na cidade do Rio de Janeiro); e as Escolas Industriais de Aracaju, Belém, Cuiabá, Fortaleza, Florianópolis, Natal e Teresina bem como Coriolano de Medeiros (na cidade de João Pessoa) e Deodoro da Fonseca (na cidade de Maceió) - constituíam a rede federal de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, concedendo-lhes autonomia administrativa, financeira e didático-pedagógica, fixando no art. 1º da Lei (BRASIL, 1959b) como objetivo para essas escolas de ensino industrial:

- a. proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos;
- b. preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio.

26 Publicada no Diário Oficial da União de 17/2/1959.

Parágrafo único. O ensino ministrado nesses estabelecimentos se processará de forma a atender às diferenças individuais dos alunos, buscando orientá-los do melhor modo possível, dentro de seus interesses e aptidões.

Normatizando a Lei nº 3.552/1959, o Decreto nº 47.038²⁷, de 16 de outubro do mesmo ano, coloca em vigor o Regulamento do Ensino Industrial que veio consolidar o ensino técnico em bases nacionais, voltado para o exercício da cidadania, preterindo a visão assistencialista, conforme reza o seu art. 54, definindo que, além dos objetivos estabelecidos na lei, cabe, também, às escolas da rede federal:

oferecer a todos sem distinção de raça, credo religioso, convicção política e condição econômica ou social, iguais oportunidades educativas, preparando-os para o pleno exercício de seus direitos e deveres de cidadania, em uma civilização democrática. (BRASIL, 1959a).

11) Fecha-se esse recorte histórico tratando da promulgação da Lei nº 4.024²⁸, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, cuja elaboração havia sido prevista na Constituição Federal de 1946, tendo sua execução demandado 13 (treze) anos de análise e debate no poder legislativo. Es-

27 Publicado no Diário Oficial da União de 23/10/1959.

28 Publicada no Diário Oficial da União de 27/12/1961.

tabeleceu a referida lei (BRASIL, 1961): “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”.

Concomitante à fixação das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a Lei nº 4.024/1961 criou o Conselho Nacional de Educação com ação vinculada ao Ministério da Educação e Cultura e os Conselhos Estaduais de Educação, a serem organizados por leis estaduais.

Pertinente à educação profissional, o nível técnico foi equiparado ao colegial secundário, garantindo aos estudantes provenientes do ensino profissional, igualmente aos oriundos do secundário, a continuidade de estudos para o ensino de grau superior, além da movimentação entre os ramos de ensino secundário e técnico. Por outro ângulo, esse instrumento normativo pode ser avaliado como indicador do final do sistema de dualidade do ensino, que superaria o paralelismo da formação para as elites ou para o trabalho. Essa situação, na prática, não se concretizou, uma vez que os currículos escolares não incorporaram essas modificações, permanecendo os “científicos” totalmente voltados para conduzir as elites ao ensino superior, enquanto os “profissionalizantes” eram direcionados, sobretudo, à formação para o trabalho.

O contexto dessas transformações foi o tempo de vida organizacional das “Escolas Industriais” da rede federal, cuja Unidade no Rio Grande do Norte recebeu a denominação de Escola Industrial de Natal. Durante esse período de funcionamento, de acordo com Gerda Camelo e Dante Moura (2006, p. 81), a

administração institucional permanece sem autonomia financeira e com uma estrutura administrativa composta de

inspetores de alunos, chefes de cozinha, almoxarifes, contador e supervisores de refeitórios. O corpo docente da época contava com professores de formação geral e com os mestres de oficinas. O inspetor de alunos tinha uma atuação marcante na condução das atividades acadêmicas, considerando seu papel de orientador e organizador das tarefas.

Nessa época, as instituições de formação profissional mudaram e se estruturaram para atender às demandas por mão de obra qualificada, advindas das áreas produtivas, especialmente das diversas fases enfrentadas pelo processo de industrialização, desenvolvido no país a partir do Governo Vargas²⁹, com a ampliação das indústrias de base associada a um projeto de desenvolvimento direcionado para a substituição das importações, até o desenvolvimentismo econômico do Plano de Metas do Governo de Juscelino Kubitschek, de “fazer 50 anos em 5”, do investimento nas áreas de transportes e energia, da construção da cidade de Brasília para ser a nova capital do Brasil, do estímulo à indústria automobilística e da abertura do país para o capital estrangeiro das empresas multinacionais. Por outro lado, no plano mundial, para o espaço de tempo em análise, Bezerra (2006, p. 16) aponta que

29 Dos dois governos de Getúlio Vargas, pode-se considerar como marcos de industrialização: a criação das Companhias Siderúrgica Nacional (1940), Vale do Rio Doce (1942) e Hidrelétrica do São Francisco (1945), além da fundação da Petrobras (1953).

a crise do capitalismo evidenciava a fragilidade da economia liberal, a sua forma anárquica de produção, o que levava os países industrializados a perceberem a necessidade de controle e de planejamento na atividade produtiva. Vale salientar que nesta conjuntura de crise, naturalmente os países se fecharam, se isolaram e centralizaram mais o poder político o que favoreceu o surgimento de regimes totalitários na Itália (fascismo), na Alemanha (nazismo), na Espanha (franquismo) e em Portugal (salazarismo).

Nesse sentido, em termos regionais, cabe destacar, na década de 1940, o surgimento do Estado do Rio Grande do Norte como grande produtor e exportador de scheelita (tungstênio). As propriedades naturais desse minério, de resistir a altas temperaturas bem como de aumentar a resistência de ligas metálicas, o tornaram produto estratégico e valorizado durante a Segunda Grande Guerra Mundial. Guerra, aliás, que também envolveu diretamente o Estado por meio da capital, a cidade de Natal, transformada em base militar da marinha e da aviação dos Estados Unidos, ficando reconhecida, na II Guerra Mundial, como a “cidade trampolim da vitória” dos aliados. Conforme Érika Pegado (2006, p. 34):

O Estado do Rio Grande do Norte, portanto, sofre muito diretamente as influências do conflito mundial. Esse envolvimento da Capital do estado com a guerra, que, para maioria dos brasileiros só existia

via ondas do rádio, influencia também o cotidiano da Escola Industrial. As estratégias adotadas pelos militares para maior defesa da cidade, que convivia com o constante medo de bombardeio – o que nunca aconteceu, alteram o horário das aulas, para que alunos e professores pudessem chegar às suas casas antes do apagar das luzes, o chamado black out. O jornal A República de 12 de novembro de 1942 noticia a existência de um curso para defesa passiva antiaérea, destinado a funcionários, professores e alunos. O clima da Escola refletia o estado de alerta constante da sociedade natalense, fruto da instalação da base aérea norte-americana no Estado, na época, a maior fora dos Estados Unidos.

Contrariamente à expectativa de escola somente qualificadora de mão de obra para atendimento da produção capitalista, ou seja, formadora de operários, na Escola Industrial de Natal, conforme relatos constantes da obra “A forja e a pena”, de Medeiros (2011), a partir de várias dezenas de depoimentos recolhidos de ex-alunos, havia mestres com postura de educadores, que não só ensinavam ao estudante conteúdos técnicos, mas também procuravam transmitir conhecimentos afetivos, preparando-os para a vida. Fica também identificado que, no currículo dos cursos, paralelamente às matérias de ensino regular, havia atividades sistematizadas para todos, tanto nas áreas de esportes e culturais quanto nas de canto e uso de instrumentos musicais. Os saberes obtidos na Escola possibilitaram a continuidade

de estudos de centenas de ex-alunos que terminaram, posteriormente, diplomados, entre outras profissões, como advogados, economistas, engenheiros, jornalistas, médicos e professores, situação atestada na obra já mencionada por mais de uma dezena de ex-alunos da Escola Industrial de Natal que retornaram, posteriormente, à Casa na condição de professores.

Conforme Medeiros (2011, p. 58):

No caso particular da Escola Industrial de Natal, um único estudo encontrado aponta a situação do aluno egresso em relação à sua ocupação profissional no mercado de trabalho, constatada por meio de dois levantamentos próprios referentes aos períodos de 1940 a 1949 e de 1950 a 1955, aplicados durante as sucessivas gestões de Jeremias Pinheiro e Irineu Martins de Lima.

A tabela 2 apresenta o resultado de estudo de pesquisa efetivado pela Escola Industrial de Natal, relativo a egressos das décadas de 1940 e 1950:

SITUAÇÃO DO EGRESSO	PERÍODO	
	1940-1949	1950-1955
Diplomados	67	120
Exercendo a função	24	10
Em outras funções	9	71
Autônomos	9	-
Prosseguindo estudos	13	26

SITUAÇÃO DO EGRESSO	PERÍODO	
	1940-1949	1950-1955
Desempregados	9	3
Paradeiro ignorado	3	10

Tabela 2. Situação de egressos da Escola Industrial de Natal nos períodos de 1940 a 1949 e de 1950 a 1955.

Fonte: Medeiros (2011, p. 58).

Dos números que integram a tabela 2, um fato chama a atenção: entre 67 (sessenta e sete) egressos pesquisados, oriundos da década de 1940, apenas 35,8% (24) estavam exercendo a função, enquanto 19,4% (13) haviam prosseguido os estudos; em relação à amostra dos 120 (cento e vinte) ex-alunos diplomados nos 6 (seis) anos da década de 1950, somente 8,3% (10) estavam exercendo a função, enquanto 21,7% (26) continuavam estudando.

Conforme pode ser observado nas tabelas 3 e 4, constando de números de matrículas no ginásio da Escola Industrial de Natal entre 1943 e 1955, a amostra de pesquisados da década de 1940 é inferior a 10% (dez por cento) do total da matrícula do período, naturalmente em função das dificuldades enfrentadas para a coleta de informações dos ex-alunos, como consequência dos vários anos já passados, enquanto, por haver decorrido menor espaço de tempo, a amostra da pesquisa referente à década de 1950 supera o percentual de 10% (dez por cento) do total da matrícula dos anos de 1950 a 1955.

ANO DA MATRÍCULA	1943	1944	1945	1946	1947	1948	1949	SOMA
QUANTIDADE	87	102	110	107	137	156	170	869

Tabela 3. Matrícula da Escola Industrial de Natal no período de 1943 a 1949.

Fonte: Galvão (1974, p. 26).

ANO DA MATRÍCULA	1950	1951	1952	1953	1954	1955	SOMA
QUANTIDADE	183	166	164	191	220	180	1104

Tabela 4. Matrícula da Escola Industrial de Natal no período de 1950 a 1955.

Fonte: Galvão (1974, p. 26).

Nesse sentido, os fatos e informações, sem dúvida, corroboram a importância da atuação do Ministro Gustavo Capanema³⁰ para a educação nacional, principalmente para o campo da educação profissional, em função do estabelecimento de uma política governamental e estruturação de uma rede nacional dedicada ao ensino técnico, em consonância com a proposta de-

30 Nomeado pelo Presidente Getúlio Vargas em julho de 1934 para o Ministério da Educação e Saúde, Capanema ficou na pasta até outubro de 1945. A sua ação governamental foi marcada por várias realizações estruturantes nas áreas da saúde, cultura e educação. Além das chamadas “Leis Orgânicas do Ensino” comentadas neste documento, é importante referenciar, como destaque da sua atuação no campo educacional, o incentivo ao sistema universitário brasileiro com a implantação da Universidade do Brasil no Rio de Janeiro, composta por diversas Faculdades Nacionais, numa concepção de cidade universitária, além da criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep).

envolvimentista de incentivo à industrialização vivenciada, à época, no país.

Dessa política nacional estratégica, sobressaem: o fortalecimento em nível ministerial de uma Diretoria para o Ensino Industrial; o aumento dos investimentos de recursos federais no ensino industrial, inclusive com a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais e a criação de novas Unidades Federais, estruturando as bases da organização da rede federal em nível do território nacional; e o estabelecimento no Brasil de um modelo duplo de educação profissional: um da competência do Estado, o outro denominado de Sistema S (constituído, à época, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), sob a responsabilidade da iniciativa privada, gerido por entidades empresariais com o objetivo de atuar na qualificação de pessoas, em complemento à ação governamental que, assim, assume a falta de capacidade do Estado para atender à demanda pela formação de mão de obra qualificada, necessária ao atendimento do desenvolvimento das empresas dos ramos industriais e comerciais.

Capanema iniciou a execução das ações constitucionais de responsabilidade do governo federal para o estabelecimento das bases e diretrizes da educação nacional, por meio da instituição das leis orgânicas do ensino industrial, do ensino secundário e do ensino comercial e, ainda, a definição das bases nas esferas federal, estadual e municipal com relação à organização por ramo de ensino: secundário, primário, normal e agrícola. Essas reformas conduzem o

ensino secundário a pressupostos e especificidades de caráter propedêutico na medida em que equipara o ensino industrial ao ensino secundário, viabilizando, assim, sua articulação com outros graus de ensino, especialmente o superior.

ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

Entre as metas integrantes do Plano de desenvolvimento econômico do Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), a educação foi contemplada com o projeto de criação da Universidade de Brasília e com investimentos para a formação profissional de técnicos, visando atender às necessidades emergentes do processo de expansão industrial. Esse estímulo político foi associado à conquista da autonomia didático-administrativa atribuída às Escolas Industriais e Técnicas da Rede Federal pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, bem como à valorização do ensino industrial pela titulação equivalente ao grau médio, assegurada nos termos do art. 1º do Regulamento do Ensino Industrial, aprovado pelo Decreto nº 47.038 de 16 de outubro de 1959.

Assim, foi dado impulso para a expansão dessas organizações educativas, representado pela ampliação e diversificação da oferta de cursos técnicos nos setores primário e secundário da economia e pelo considerável aumento de matrículas, tanto em nível do ginásio industrial como nos cursos industriais e técnicos em nível médio.

Vale destacar que a autonomia das Escolas da rede federal veio associada a uma forma de organização ad-

ministrativa que contemplava instrumentos de “gestão democrática”³¹, mediante 2 (dois) Colegiados: os Conselhos de Representantes³² e de Professores, conforme estabelece o art. 17 da Lei nº 3.552/1959:

Os estabelecimentos de ensino industrial serão administrados por um Conselho de Representantes, e terão um Conselho de Professores, obedecidas as atribuições fixadas nesta lei.

§ 1º O Conselho será composto de seis representantes da comunidade, escolhidos pelo Presidente da República, mediante proposta, em lista tríplice elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura, depois de ouvida a Diretoria do Ensino Industrial, renovando-se, cada dois anos, por um terço de seus membros.

§ 2º O Diretor da Escola, ao qual competem as funções executivas, será nomeado pelo Presidente do Conselho, pelo prazo de três anos, findo o qual poderá ser reconduzido, recaindo sua escolha em pessoa estranha ao mesmo Conselho e com

31 Terminologia definida na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996, arts. 14 e 56) como princípio de ação para as instituições públicas brasileiras de educação básica e superior, conforme suas peculiaridades, que envolve a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar, local e regional em órgãos colegiados deliberativos.

32 Conselho extinto pelo Decreto nº 75.079, de 12 de dezembro de 1974, que definiu nova estruturação organizacional para as Escolas Técnicas Federais, retornando ao Diretor da Escola a centralidade do poder decisório e a representação legal da organização.

habilitação para o exercício do cargo, segundo critérios fixados pelo Ministério da Educação e Cultura. (BRASIL, 1959b).

O início da ditadura militar no Brasil, em 1º de abril de 1964, fortaleceu as entidades ofertantes de ensino industrial, considerando a urgência do regime na formação de técnicos. Essa urgência visava garantir as elevadas taxas de crescimento econômico vivenciadas no país até o início da década de 1970, numa perspectiva que tinha os militares na elevação do país a nível de potência econômica. Segundo Camelo e Moura (2006, p. 86), a qualificação de mão de obra,

empreendida pela ditadura militar como integrante do projeto nacional de desenvolvimento, constava de ensino de nível intermediário, destinado ao crescimento e diversificação da indústria nacional e à expansão da infra-estrutura de serviços estatais – redirecionando suas prioridades para a formação de técnicos industriais de nível médio.

Em geral, a exigência de aumento da produtividade vincula o processo de organização do trabalho aos princípios tayloristas e fordistas de produção, da divisão de trabalho, da linha de montagem e da gerência científica, gerando um quadro de pessoas desqualificadas e a emergência da especialização dos trabalhadores.

A disseminação dessa política resultou na gradativa redução das matrículas do ginásio industrial pelo

incremento de vagas nos cursos técnicos, levando os estabelecimentos à desativação gradativa dos cursos ginasiais. A industrialização focava a produção nos bens de consumo duráveis, obtendo altos índices de retorno com a estruturação e fortalecimento da tecnologia eletromecânica e da eletrônica básica. A resposta ideal para essa base tecnológica, bem como para as necessidades do processo de organização do trabalho das tarefas produtivas, em nível de profissionais capacitados, seria dada pelos técnicos industriais em nível médio, formados pelas Escolas Técnicas.

Vale questionar, entretanto, a premissa da vinculação de linearidade entre a formação de técnicos especializados na área industrial e o desenvolvimento das atividades produtivas, como se isso acontecesse de forma lógica quando, na verdade, é natural, nessa relação, a ocorrência de fatores políticos e sociais que tornam as relações frouxas, nem sempre articuladas.

Para os militares, a questão da educação profissional era tão valorizada a ponto de eles apoiarem a edição da Lei nº 5.524³³, de 5 de novembro de 1968, que dispunha sobre o livre exercício da profissão de técnico industrial em nível médio para quem houvesse

concluído um dos cursos do segundo ciclo de ensino técnico industrial, tenha sido diplomado por escola oficial autorizada ou reconhecida, de nível médio, regularmente constituída nos termos da

33 Publicada no Diário Oficial da União de 11/11/1968. Somente em 6/2/1985 é que, efetivamente, a Lei nº 5.524/1968 passa a vigor, em função da regulamentação que lhe foi dada pelo Decreto nº 90.922/1985.

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961
(BRASIL, 1968a).

Disponha, ainda, o art. 2º da referida Lei nº
5.524/1968:

A atividade profissional do Técnico Industrial de nível médio efetiva-se no seguinte campo de realizações:

I - conduzir a execução técnica dos trabalhos de sua especialidade;

II - prestar assistência técnica no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas;

III - orientar e coordenar a execução dos serviços de manutenção de equipamentos e instalações;

IV - dar assistência técnica na compra, venda e utilização de produtos e equipamentos especializados;

V - responsabilizar-se pela elaboração e execução de projetos, compatíveis com a respectiva formação profissional. (BRASIL, 1968a).

Nesse sentido, foi considerado um grande equívoco na área educacional no país a compulsoriedade³⁴ da educação de segundo grau profissionalizante para todos, situação estabelecida pela Lei nº 5.692³⁵, de 11 de

34 A profissionalização obrigatória do 2º grau foi extinta pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.

35 Publicada no Diário Oficial da União de 12/8/1971. O §

agosto de 1971, que fez ampla reformulação na educação básica brasileira, fixando novas Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Por outro lado, essa lei, ao fortalecer a terminalidade do ensino de 2º grau, não estimulava o acesso ao ensino superior. No entendimento de Camelo e Moura (2006, p. 88),

do ponto de vista formal, a Lei nº. 5.692/71 surge no sentido de eliminar a dualidade educação básica e profissional ao tornar compulsória a profissionalização ao nível do 2º grau – última etapa da educação básica. Ou dito de outra forma, segundo a Lei, o ensino de 2º grau seria profissionalizante, a partir de então, em todas as escolas públicas e privadas do país.

Os objetivos da Lei nº 5.692/1971, de universalizar o ensino profissional em nível de 2º grau, malograram, em especial, devido à insubordinação jurídica do conjunto de escolas mantidas pela iniciativa privada, que permaneceram com seus currículos priorizando as ciências, e voltados para o ingresso dos estudantes de elevado poder econômico no ensino superior, bem como pela incapacidade da rede pública, no âmbito da quase totalidade dos Estados, de implantar o modelo. Essa incapacidade, na maioria dos casos, se dava pela inexistência de apoio e financiamento por parte do

1º do art. 1º da Lei define que “para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau” (BRASIL, 1971).

Governo Federal para a solução da falta de professores capacitados na área da educação profissional e da falta de infraestrutura de laboratórios e equipamentos requeridos para a oferta dos cursos de formação profissional.

Assim, como alternativa para resolver a situação legalmente imposta, os sistemas estaduais de ensino, de forma geral, “adaptaram” os projetos pedagógicos das suas Escolas, reduzindo os conteúdos de educação geral das ciências e artes para inclusão de conhecimentos de formação profissional em áreas com pouca exigência de bases científica e tecnológica. Isso, em termos de panorama geral, redundou na massificação da oferta de cursos técnicos de contabilidade, secretariado, administração e similares. Essa realidade não foi aprovada pela sociedade, o que concorreu para a descreditação e posterior mudança da Lei nº 5.692/1971 relativa às diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus.

Dessa forma, em complemento a esse conjunto de ações vinculadas ao ensino técnico, o Governo Federal, em 7 de dezembro de 1977, sancionou a Lei nº 6.494³⁶ dispondo “sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo” (BRASIL, 1977). A previsão de estágio pelo estudante em Empresa veio suprir uma lacuna acadêmica curricular quanto ao conhecimento da realidade do mundo do trabalho, bem como integrar ação didático-pedagógica de socialização do edu-

36 Publicada no Diário Oficial da União de 9/12/1977. A Lei nº 6.494/1977 foi regulamentada pelo Decreto no 87.497, de 18 de agosto de 1982.

cando com o respectivo campo de atuação profissional, não se tratando, porém, de provável treinamento especializado para realização de tarefas produtivas que o egresso venha a ser submetido quando da admissão como empregado na Empresa.

Essas reformas, na realidade, fortaleceram substancialmente o ensino técnico industrial ofertado pelas Escolas Técnicas Federais, projetadas no cenário nacional como referências de Estabelecimentos de qualidade na formação de técnicos em nível de 2º grau. Assim, os egressos passaram a ocupar espaços de destaque no processo de desenvolvimento de empresas brasileiras e multinacionais e em diversos órgãos de serviços públicos.

Durante o regime militar, a rede federal foi beneficiária de acordos de cooperação firmados entre o Brasil e os Estados Unidos, por meio do Ministério da Educação (MEC) e da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), com o objetivo de apoiar o desenvolvimento do ensino técnico no país mediante assistência técnica a programas educacionais e projetos de formação de professores, elaboração de material didático e estruturação de laboratórios. Ademais, outros acordos comerciais foram assinados pelo governo brasileiro com governos de países do então bloco socialista, como República Democrática Alemã, República Socialista da Tcheco-Eslováquia e República Popular da Hungria, entre outros, para o recebimento de equipamentos. Os denominados “Acordos MEC-USAID”, das décadas de 1960-1970, geraram muitos questionamentos ideológicos e debates no Brasil. Para Márcio Moreira Alves (1968, p. 33),

os Acôrdos pelos quais os governos Castelo Branco e Costa e Silva entregaram o planejamento do ensino brasileiro aos Estados Unidos abrangem os setores de ensino primário, médio e superior. A reação da juventude universitária contra este crime de lesa-pátria tornou objeto de controvérsia aguda os acordos referentes às universidades.

Nesse sentido, foram também beneficiadas as Escolas Agrotécnicas Federais, que funcionavam, à época, seguindo o modelo de Escola-Fazenda, mantidas pelo Ministério da Educação, com a administração centralizada em uma Coordenação Nacional de Ensino Agrícola. Essas escolas, em função dos resultados obtidos, vieram a conquistar a autonomia de Autarquia educacional pela Lei nº 8.731³⁷ de 16 de novembro de 1993.

O advento da tomada de consciência pela sociedade brasileira sobre a necessidade da universalização da educação básica, decorrente também das exigências do meio empresarial de uma formação mínima de ensino médio, para pessoas jovens com pretensão de ingressar no mercado de trabalho formal, é um fato. Na modalidade do ensino médio, coube às Escolas Técnicas Federais a vanguarda da qualidade do ensino público por todo o Brasil durante as últimas décadas. Essa situação lhes rendeu prestígio por parte da sociedade e críticas por parte de alguns “especialistas em educação” quanto às ambiguidades do currículo de integração de conhecimentos do segundo grau com os relativos à formação

37 Publicada no Diário Oficial da União de 17/11/1993.

técnica. Logicamente, a base crítica desses estudiosos tem referencial na legislação de profissionalização compulsória generalizada do 2º grau, cuja prática, nas redes estaduais, foi um fracasso em todo o país. Vale salientar que o fato ocorreu numa fase histórica nacional quando a educação não era tratada com prioridade pelo Estado. Isso fica mais claro quando essas mesmas autoridades, em face dos resultados obtidos pelas escolas técnicas federais, procuravam defini-las como “ilhas de excelência”, ou seja, exceções à regra.

Resgatando alguns momentos vivenciados pela rede federal no Rio Grande do Norte durante as décadas 1960-1970, indubitavelmente, o da autarquização concedida pela Lei nº 3.552/1959 representou um largo diferencial de avanço para a então Escola Industrial de Natal. Nesse sentido, veio a autonomia administrativa, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, que viabilizou a ampliação da estrutura organizacional para contemplar a proposta de crescimento institucional e uma administração dinâmica, a partir de 15 de fevereiro de 1961, tendo à frente um Colegiado (o Conselho de Representantes) representativo da comunidade, constituído dos seguintes membros: 2 (dois) industriais, 2 (dois) educadores (um do quadro de professores da Escola e o outro estranho aos quadros da Escola), 1 (um) representante do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura e 1 (um) de indicação do Ministério da Educação.

Na teoria, as mudanças, embora tragam melhorias, normalmente não são passivamente aceitas pelas pessoas que fazem as organizações, fato também acontecido nesse caso, conforme Medeiros (2011, p. 81) expõe:

Uma das maiores repercussões da Lei 3.552/59 dizia respeito à instalação de um colegiado superior, formado por representantes da comunidade externa, que ficaria responsável pela administração do estabelecimento escolar, cabendo ao diretor uma função estritamente executiva.

O debate em torno dessa mudança geraria uma mobilização por parte dos funcionários estáveis da Rede, que discordavam do novo mecanismo de contratação de pessoal, a ser nomeado pelo colegiado, por prazo não superior a três anos, sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Já no segundo ano de atividades, o Conselho de Representantes aprovou a criação dos 2 (dois) primeiros cursos técnicos em nível médio da Escola: Mineração e Estradas, cuja implantação e funcionamento ocorreram no início de 1963. Para Galvão (1974, p. 9):

Era o passo decisivo para transformação de Escola de nível ginásial em estabelecimento formador de técnicos de grau médio. Nessa época o governo federal adotava as primeiras medidas para a implantação da Lei 4.024/61, oferecendo maior flexibilidade pedagógico-didática ao sistema de educação nacional.

Reportando-se à época de ingresso como professor, em 1963, na Escola Industrial de Natal, Ferreira Neto³⁸

38 Entre 1º/3/1968 e 28/3/1971, o professor João Faustino

(2008, p. 44) explica:

No decorrer do dia eram ministradas oito horas de aula, quatro de iniciação profissional e quatro de conhecimentos gerais. Ensinava-se português, matemática, desenho, ciências, educação cívica, canto orfeônico, geografia, história e religião.

Era uma Escola quase perfeita, de tempo integral. Os alunos que por ela passavam se diferenciavam dos demais jovens de sua geração. Normalmente se dirigiam para lá alunos de classes menos favorecidas. Dificilmente um jovem de classe alta ou média alta se submetia ao aprendizado de um ofício ou mesmo das artes industriais.

As fotos 1, 2 e 3 – das décadas de 1950-1960 – são registros do grupo musical, banda marcial e coral, respectivamente, que integravam as ações acadêmicas da então Escola Industrial de Natal, fato que demonstra, já à época, a preocupação da unidade escolar de ensino do ginásio industrial com a formação integral do estudante. Não se tem conhecimento de outro estabelecimento escolar no Rio Grande do Norte que tenha, anteriormente, desenvolvido, com seus estudantes, grupos de coral e musical, tampouco banda marcial.

Ferreira Neto ocupou o cargo de Diretor da então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte e como Deputado Federal, em 1994, foi o relator do projeto de Lei que transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.



Foto 1. Grupo Musical da Escola Industrial de Natal. Década de 1960.
Fonte: Medeiros (2011, p. 45).



Foto 2. Desfile da Banda Marcial da Escola Industrial de Natal por ocasião da Semana da Pátria, 1958.
Fonte: Medeiros (2011, p. 48).



Foto 3. Aula de Canto Coral na Escola Industrial de Natal.

Fonte: Medeiros (2011, p. 50).

Em 20 de agosto de 1965, por força da Lei nº 4.759³⁹, a organização passa a denominar-se Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte, nome que permaneceu até 1968 quando, em decorrência da reforma administrativa realizada na Administração Federal pelo Decreto-lei nº 200/1967⁴⁰, teve a qualificação Industrial substituída por Técnica, modificando a titulação para Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), pela Portaria⁴¹ do Ministério da Educação e Cultura nº 331, de 6 de junho de 1968. Sobre o aumento gradativo de cursos técnicos na ETFRN, Elisângela Meireles (2006, p. 69) registra a implantação, em 1969, dos cursos

39 Publicada no Diário Oficial da União de 24/8/1965.

40 Publicado no Diário Oficial da União - Suplemento, de 27/2/1967, com retificações publicadas no Diário Oficial da União de: 8/3/1967, 30/3/1967 e 17/7/1967.

41 Publicada no Diário Oficial da União de 17/6/1968.

de Eletromecânica e de Edificações, sendo o primeiro desmembrado em 1970, em Eletrotécnica e Mecânica. *Pari passu*, articula-se a desativação dos cursos oriundos do Ginásio Industrial. Surgem, ainda, no auge do Milagre Econômico, os cursos de Geologia e Saneamento, e, ainda, instala-se na ETRN o Serviço de Integração Escola-Empresa.

Ainda em 1969, o Conselho de Representantes decide pela extinção gradativa do ginásio industrial, enquanto a matrícula nos cursos técnicos cresceu, anualmente, a taxas superiores a 100% (cem por cento) entre 1970 e 1974. Os técnicos em nível médio egressos da ETRN deram suporte a diversas empresas que foram incentivadas com financiamento da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), órgão federal criado em 1959 para fomento ao desenvolvimento da região Nordeste. Também foram beneficiárias, com expressiva quantidade de técnicos formados pela Escola, a Petrobras, a Mineradora Vale do Rio Doce, as companhias regionais concessionárias de água e esgoto, energia elétrica e telecomunicações, além de outras empresas em todo o território nacional⁴². Nas tabelas 5 e 6, respectivamente, estão demonstrados os quantitativos de alunos concluintes por Curso Técnico no período de 1965 a 1973 e a localização nacional dos estagiários da ETRN, no ano de 1974, por Estado da federação.

42 Por ser o Rio Grande do Norte pouco industrializado e, em função do reconhecimento da qualidade do técnico formado na ETRN, o Estado passou a ser “exportador” de profissionais capacitados para as demais regiões do país.

ANO	NÚMERO DE CONCLUINTE POR CURSO					TOTAL
	EDIFICA- ÇÕES	ELETRO- -TÉCNICA	ESTRA- -DAS	MECÂNICA	MINERAÇÃO	
1965	0	0	14	0	17	31
1966	0	0	8	0	15	23
1967	0	0	22	0	14	36
1968	0	0	14	0	3	17
1969	0	0	14	0	6	20
1970	0	0	20	0	14	34
1971	29	28	23	0	21	101
1972	27	38	42	12	40	159
1973	57	59	40	28	73	257
SOMA	113	125	197	40	203	678

Tabela 5. Número de alunos concluintes por Curso Técnico na ETFRN no período de 1965 a 1973.

Fonte: Galvão (1974, p. 28).

ESTADO	CURSOS					TO- TALZ
	EDIFI- CAÇÕES	ELETRO- -TÉCNICA	ESTRA- -DAS	MECÂ- -NICA	MINE- -RAÇÃO	
RN	31	27	15	6	7	86
BA	0	3	0	1	10	14
PE	3	2	2	3	3	13
CE	0	2	0	1	0	3
AL	1	0	5	0	0	6
PA	0	0	0	0	13	13
DF	2	0	0	0	10	12
MG	0	2	0	0	1	3
GO	0	0	0	0	8	8
MG	0	0	0	0	1	1

ESTADO	CURSOS					TO-TALZ
	EDIFI-CAÇÕES	ELETRO-TÉCNICA	ESTRA-DAS	MECÂNICA	MINE-RAÇÃO	
PB	0	0	4	0	0	4
SE	0	0	0	0	2	2
SC	0	1	6	1	0	8
SP	0	2	0	3	0	5
RJ	7	0	0	9	2	18
AM	0	0	0	0	1	1
RO	1	0	0	0	4	5
SOMA	45	39	32	24	62	202

Tabela 6. Quantitativo dos estagiários da ETFRN, no ano de 1974, por Estado de localização das empresas de realização da atividade curricular.

Fonte: Galvão (1974, p. 30).

A relação comparativa entre os dados constantes das tabelas 5 e 6 indica que 78,6% (setenta e oito vírgula seis por cento) do número de concluintes de 1973 ingressaram em estágio em 1974, com vistas à obtenção do diploma de técnico em nível médio, o que também pode significar que 21,4% (55 entre os 257 concluintes) optaram pela continuidade de estudos no ensino superior. Entre os cursos técnicos, aquele com maior percentual de estudantes nessa condição foi o de Eletrotécnica (33,9%), enquanto os alunos do curso técnico de Mecânica foram os que demonstraram mais interesse pela efetivação do estágio, tendo apenas 4 (14,3%), entre os 28 concluintes, procurado, imediatamente, a alternativa do ensino superior.

Considerando a sua realidade, a ETFRN sempre se preocupou em imprimir significado educacional às políticas governamentais, mesmo que isso represen-

tasse uma conexão frágil com as diretrizes emanadas dos órgãos centrais, inclusive, preservando o currículo e, sobretudo, privilegiando a formação dos estudantes para a vida. Nesse contexto, integrados aos conteúdos instrumentais da educação profissional, os estudantes também desenvolviam atividades curriculares teóricas e práticas nas áreas das Artes, compreendendo, entre outras, aulas de arte cênica, dança, escultura, música e pintura.

Em 1974, a ETFRN passou a receber alunas e alunos de Colégios conveniados à capital para atividades de formação profissional e para ensino de intercomplementaridade, em consonância com a Lei nº 5.692/1971, sinalizando, evidentemente, um avanço, haja vista a quebra do paradigma de estabelecimento de ensino direcionado ao sexo masculino, situação discriminatória vivenciada desde sua criação em 1909. No ano seguinte, conforme Pegado (2006, p. 41), “é matriculada a primeira aluna – Nelma S. Marinho de Bastos – na ETFRN, no curso de Edificações”, ou seja, em 1975, a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte recebe a primeira mulher em um dos seus cursos regulares, fato que desencadeou, a partir de 1976, a abertura de vagas para ambos os sexos nos diversos cursos ofertados. Assim, somente 33 (trinta e três) anos depois, o estabelecimento cumpre o quinto princípio fundamental, estabelecido no art. 5º da “Lei Orgânica do Ensino Industrial”:

o direito de ingressar nos cursos industriais é igual para homens e mulheres. A estas, porém, não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino industrial, traba-

lho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado. (BRASIL,1942b).

Antes de avançar no exame do ensino profissional no Brasil, numa que poderia ser considerada terceira fase, a do ingresso no nível do ensino superior, é importante fazer referência aos outros quatro princípios fundamentais, previstos no art. 5º da “Lei Orgânica do Ensino Industrial” (Decreto-lei nº 4.073/1942):

1. Os ofícios e técnicas deverão ser ensinados, nos cursos de formação profissional, com os processos de sua exata execução prática, e também com os conhecimentos teóricos que lhes sejam relativos. Ensino prático e ensino teórico apoiar-se-ão sempre um no outro;

2. A adaptabilidade profissional futura dos trabalhadores deverá ser salvaguardada, para o que se evitará, na formação profissional, a especialização prematura ou excessiva;

3. No currículo de toda formação profissional, incluir-se-ão disciplinas de cultura geral e práticas educativas, que concorram para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador;

4. Os estabelecimentos de ensino industrial deverão oferecer aos trabalhadores, tenham eles ou não recebido formação profissional, possibilidade de desenvolver seus conhecimentos técnicos ou de adquirir uma qualificação profissional conveniente. (BRASIL,1942b).

A essência desses princípios, tanto na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte quanto nas demais escolas da rede federal, considerando os significados de registros e testemunhos das suas comunidades docentes e, especialmente, dos discentes, foi assumida como função social de preparação de seus alunos para a vida, para o exercício da cidadania. Assim, no tocante ao princípio número 1 que preconiza que ensino prático e teórico “apoiar-se-ão sempre um no outro”, encontra-se sintonia nos projetos pedagógicos das Escolas com disciplinas cujas práticas, normalmente, são realizadas visando à comprovação de teorias prévias, numa concepção de que a competência prática é reflexo do conhecimento teórico. Na proposta curricular da ETFRN elaborada em 1994, Fernandes (1995, p. 17) ressalta:

O século XXI – que está iminente – não pode mais aceitar a dicotomia educação geral/formação especial. É fundamental, portanto, oferecer ao homem uma educação que lhe possibilite um desenvolvimento integral, capaz de prepará-lo para enfrentar os desafios do futuro, assumindo uma nova performance numa perspectiva de omnilateralidade.

A preocupação com a “especialização prematura ou excessiva”, conforme alerta constante do princípio número 2, também é condição que sempre foi exaltada pela defesa da oferta dos conteúdos técnicos específicos com base numa respectiva área profissional de conhecimentos, viabilizando a formação de um profis-

sional mais generalista no campo que irá atuar, além de preparado para dar continuidade aos estudos para níveis mais avançados do itinerário educacional. Seguindo essa linha de raciocínio, as escolas vislumbram que a formação de habilidades para o desempenho de rotinas operacionais e/ou tarefas específicas, no ambiente de trabalho, é responsabilidade da empresa e deve ser desenvolvida mediante formações oferecidas aos seus empregados. Meireles (2007, p. 127) enfatiza que “a concepção de que o desenvolvimento de múltiplas habilidades favoreceria a adaptação mais fácil às mudanças do mundo do trabalho manifesta-se presente em muitos documentos institucionais”.

O terceiro princípio básico da Lei, da inclusão, em todos os currículos de formação profissional, de “disciplinas de cultura geral e práticas educativas”, foi sempre assumido como prática pelas escolas técnicas federais, onde o objetivo da formação integral dos estudantes sempre funcionou como elo entre as culturas geral e técnica. Para Meireles (2007, p. 127):

Técnica e humanismo sempre foram palavras associadas na linguagem escolar e usadas como slogan na Escola. A preocupação com a formação geral do estudante, proporcionando-lhe atividades de integração, culturais e de lazer, pode ser observada pela criação e manutenção de diversos grupos denominados extraclasse.

Pertinente ao quarto princípio, de os estabelecimentos de ensino industrial possibilitarem aos traba-

lhadores o desenvolvimento de “conhecimentos técnicos ou de adquirir uma qualificação profissional conveniente”, a rede federal também o tem assumido, de forma geral, por meio do funcionamento do turno noturno, ou seja, disponibilizando oferta de cursos nos três turnos do dia bem como mediante programas e projetos especiais tais como o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (PIPMOI), criado no âmbito do Ministério da Educação, pelo Decreto nº 53.324⁴³, de 18 de dezembro de 1963, com o objetivo de capacitar trabalhadores para uso de novas tecnologias que estavam sendo incorporadas ao setor industrial. Determina o art. 1º do referido Decreto que o programa

será realizado com a participação das escolas de ensino técnico-industrial, de associações estudantis de empresas industriais, de entidades públicas e de entidades classistas de empregados e empregadores. (BRASIL, 1963).

Sobre o início do PIPMOI no Rio Grande do Norte, Galvão (1974, p. 14) comenta:

Em 1965 instalávamos o então Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial e nesse mesmo ano treinávamos 555 pessoas através de convênio direto com a Escola.

43 Publicado no Diário Oficial da União de 19/12/1963.

Durante os anos de 1965 a 1974 a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte treinou, com recursos do PIPMOI, 2.618 profissionais, num investimento total de Cr\$ 268.598,45 (duzentos e sessenta e oito mil, quinhentos e noventa e oito cruzeiros e quarenta e cinco centavos).

Nos tempos atuais, de forma complementar à sua função social, o Estabelecimento está atuando no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado e instituído pelo Governo Federal, em 2011, nos termos da Lei nº 12.513⁴⁴, de 26 de outubro de 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país.

Sem deixar de reconhecer a existência de dualidades, dificuldades teóricas, contradições e desconexões entre embasamento burocrático e vivência das organizações educativas no campo do ensino profissional no Brasil, parece que, ao longo do século XX, duas correntes coexistiram: uma seguindo o ideário das políticas econômicas e de financiamento dos Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento, numa concepção de formação para o trabalho, modelo bem desenvolvido pelo Sistema S⁴⁵; e a outra corrente, vinculada às organizações escolares da rede federal, com concepção da necessidade de formação integral

44 Publicada no Diário Oficial da União de 27/10/2011.

45 Algumas políticas educacionais que vêm sendo implantadas pelo Sistema S, neste século XXI, como o abandono pelos cursos aligeirados e a incorporação de conhecimentos de educação geral em programas de cursos de formação profissional, indicam uma mudança de direção entre treinamento e qualificação bem como compromissos com a oferta de cursos profissionalizantes de elevação da escolaridade.

dos educandos, às vezes, até, resistindo e contrariando as diretrizes governamentais. Sendo verdadeira essa avaliação, ao tratar de educação profissional no país, é importante esclarecer qual a concepção em análise para não nivelar desiguais.

CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

No cenário do regime autoritário e do pensamento nacional desenvolvimentista das décadas 1960-1970, tendo por base propostas para ofertas de cursos superiores de curta duração e de integração mais efetiva com o mercado de trabalho, é implantada, pela Lei nº 5.540⁴⁶, de 28 de novembro de 1968, a reforma organizacional do ensino superior. Essa reforma fixa, entre outras diretrizes, as “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média”, determinando a referida lei, no seu art. 2º (BRASIL, 1968b), que o ensino superior, “indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado”. Considerando que a reforma universitária foi implementada para resolver a “crise estudantil”, Marilena Chaui (2001, p. 49), referindo-se ao acesso à universidade, entende que a

46 Publicada no Diário Oficial da União de 23/11/1968, com retificação publicada no Diário Oficial da União de 3/12/1968.

unificação do vestibular por região e o ingresso por classificação tiveram a finalidade de permitir o preenchimento de vagas em cursos pouco procurados, forçando o aluno à opção, quando não o força a matricular-se nas escolas particulares que, sem tal recurso, seriam menos procuradas. O curso básico e o vestibular unificado produzem o que a reforma do ensino denomina 'unificação do mercado de ensino universitário'.

Em complemento à Lei nº 5.540/1968, o Governo Federal edita o Decreto-lei nº 547⁴⁷, de 18 de abril de 1969, que determina em seu art. 1º:

As Escolas Técnicas Federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura poderão ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondente às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional. (BRASIL, 1969).

Esse alinhamento vem ao encontro dos compromissos dos acordos internacionais de financiamento das reformas de melhoria do ensino brasileiro, também incentivado pela política da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal)⁴⁸, cuja

47 Publicado no Diário Oficial da União de 22/4/1969.

48 Comissão criada em 1948, pelo Conselho Econômico e

perspectiva, referente aos empréstimos para projetos de apoio ao ensino técnico, tinha como objetivos a expansão, a ampliação e a melhoria das escolas técnicas industriais e escolas agrícolas, além da implantação de cursos pós-secundários, alguns, inclusive, de ensino superior dirigidos à produção, numa condição alternativa aos cursos universitários tradicionais. Quanto à questão da preparação para o trabalho pela universidade, Chaui (2001, p. 55), assim, se expressa:

a difusão e expansão do ensino médio, encarregado inicialmente dessa tarefa, por ter sido acompanhada da ampliação do ensino superior, devida a razões políticas, muito mais do que econômicas, levou a transferir para a universidade uma parcela das atribuições do ciclo médio profissionalizante, pois os empregadores passam a fazer exigências maiores aos candidatos a empregos, não em decorrência de uma necessidade real de instrução avançada, mas simplesmente em virtude da disponibilidade de diplomados. Assim, por bem ou por mal, a universidade está encarregada de um treinamento genérico e prévio que será completado e especializado pelas empresas.

Social das Organizações das Nações Unidas (ONU), com sede em Santiago-Chile, que tem como objetivo monitorar as políticas e assessorar ações para promoção do desenvolvimento econômico, social e sustentável dos países latino-americanos e do Caribe bem como contribuir com as relações econômicas dos países da região, tanto entre si como com as demais nações do mundo.

Nesse sentido, é patente a posição da rede federal de Escolas Técnicas enquanto instrumento de política estratégica governamental em função das necessidades do setor produtivo nacional. Dessa realidade, surge, como desdobramento, a transformação das Escolas Técnicas Federais, que em 1978 já ministravam cursos superiores, em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). Assim, ao mesmo tempo que transforma as Escolas Técnicas Federais Celso Suckow da Fonseca, de Minas Gerais e do Paraná, em Cefet, respectivamente, com sedes nas cidades do Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Curitiba, a Lei nº 6.545⁴⁹, de 30 de junho de 1978, cria uma organização educativa no país, com regime jurídico e autonomia similar à de universidade federal, mas peculiar pela amplitude em termos de oferta, pela atuação nos níveis de ensino superior e do 2º grau, com a formação técnica, conforme estabelece o art. 2º da referida Lei nº 6.545/1978:

Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm os seguintes objetivos:

I - ministrar ensino em grau superior:

a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;

b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de for-

49

Publicada no Diário Oficial da União de 4/7/1978.

mação de tecnólogos;

II - ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;

III - promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;

IV - realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (BRASIL, 1978).

Considerando que os imperativos modernos impostos pelo desenvolvimento tecnológico já contribuíram para mudanças e inúmeras reformas no ensino superior em diversos países, João Augusto Bastos (1997, p. 48) assim se expressa:

A implantação do 'modelo CEFET', na realidade educacional brasileira, insere-se no quadro mais amplo de busca de alternativas de educação tecnológica para o atendimento do desenvolvimento sócio-econômico verificado em escala mundial, numa tentativa que buscou preservar peculiaridades e respeitar tendências verificadas no nosso meio e nossa cultura.

Os fatos indicam que o Cefet se constituiu em um modelo organizacional alternativo ao ensino universitário baseado na formação de 3º grau em graduação ple-

na, teoricamente em coerência com as políticas econômicas neoliberais de redução de custos do Estado com a educação, na medida em que, entre os seus objetivos, visava formar profissionais em engenharia industrial e tecnólogos, por meio de cursos com currículos de maior flexibilidade, mais adequados às demandas do mercado.

Nesse contexto, Luzimar Silva (2012, p. 342) destaca que, na perspectiva das políticas neoliberais, a educação nas agendas do governo, seja no continente americano ou no espaço da União Europeia, pode ser vista sob dois enfoques: “a educação como mecanismo de equalização socioeconômico sendo a mola propulsora do desenvolvimento econômico e social para o mercado volátil e competitivo”, ou a educação “como instrumento de formação continuada para a empregabilidade garantida pelo desenvolvimento constante de competências e habilidades necessárias à condição de sujeito empregável”.

Os cursos superiores de tecnologia (CST) para graduação de tecnólogos tinham concepção curricular mais compacta, mais instrumental para o respectivo campo de atuação e com tempo de formação entre 2 (dois) e 3 (três) anos. Assim, o interesse para oferta de curso superior não universitário, para Domingos Lima Filho (2002, p. 286), decorre porque ele

é de curta duração, baixo custo, centrado no ensino aplicado, dissociado da pesquisa e da extensão, flexível e em conformidade com as demandas imediatas dos setores produtivos. Podemos admitir que a expansão desse modelo de ensino superior - no qual se insere a criação dos

novos CEFETs - contribuirá para a expansão quantitativa das vagas nesse nível de ensino. No entanto, é importante frisar a distinção entre esse modelo e o ensino superior universitário.

O autor ainda considera algumas dificuldades enfrentadas na implantação dos cursos de tecnologia em função da “aceitação social dos referidos cursos” e quanto à insegurança dos estudantes quanto

à possibilidade concreta de restrições à habilitação profissional de tecnólogo, e a expectativa de ampliação das possibilidades de emprego e de acesso a níveis salariais mais elevados na condição de graduado pleno do que como egresso de curso de curta duração. (LIMA FILHO, 2002, p. 288).

Sousa (2013) considera que o expressivo aumento da oferta dos cursos superiores de tecnologia no país ocorre em decorrência de um conjunto de variáveis, algumas internas e outras externas ao sistema brasileiro de educação superior, enfatizando que se deve observar

o fato de os expressivos desafios enfrentados pelos vários países na atualidade mostrarem-se associados às intensas e contínuas transformações sociais que demandam a criação de novos conhecimentos científicos, bem como de novas tecnologias nas mais variadas áreas do conhecimento. Em consequência, esses

conhecimentos gerados exigem sua rápida difusão pelo setor produtivo, em diversas áreas. (SOUSA, 2013, p. 213).

A década de 1980, marcada pela estagnação e crises econômicas vivenciadas pelos países da América Latina, também chamada da “década perdida” em decorrência da grande redução da produção industrial, do aumento da dívida externa, volatilidade de mercados, entre outros maus indicadores, representou, no Brasil, o encerramento da fase denominada de milagre econômico dos anos 1970 e o início do processo de redemocratização, coroado com a promulgação, em 5 de outubro de 1988, da atual Constituição da República Federativa do Brasil.

Estabelecendo a Constituição escala de responsabilidade para o ensino fundamental, médio e superior, respectivamente, para municípios, estados e união, foi gerado para as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais um clima de incertezas, potencializado pelo fato da inclusão, pela bancada parlamentar do Rio de Janeiro, de ressalva na Carta Magna, garantindo a manutenção do Colégio Pedro II⁵⁰ na esfera federal.

Para as dúvidas, não havia respostas por parte das autoridades do Ministério da Educação. No entanto, atuando politicamente junto à Presidência da República e de acordo com as respectivas especificidades, a Escola Técnica Federal do Maranhão foi transformada

50 O Colégio Pedro II, autarquia federal, é uma das mais antigas e tradicionais escolas públicas do Brasil, situada no Rio de Janeiro, tendo sido garantida sua manutenção na órbita do Governo Federal, pelo § 2º do art. 242 do Título IX - Das Disposições Constitucionais Gerais da Constituição Federal de 1988.

em Centro Federal de Educação Tecnológica pela Lei nº 7.863⁵¹, de 31 de outubro de 1989; a Escola Técnica Federal da Bahia, pela Lei nº 8.711⁵², de 28 de setembro de 1993, também foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica, incorporando, ao mesmo tempo, o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (Centec)⁵³.

Com base nesses exemplos, a luta dos dirigentes das Escolas Técnicas da Rede Federal foi intensa em prol da cefetização de todas. Não obstante as inúmeras dificuldades no âmbito do Ministério da Educação, o trabalho foi deslocado para o Congresso Nacional onde foi mobilizada uma Frente Parlamentar de apoio à proposta, redundando os esforços na edição da Lei nº 8.948⁵⁴, de 8 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando as 19 (dezenove) Escolas Técnicas Federais existentes em Cefets e, ainda, viabilizando que as Escolas Agrotécnicas Federais também viessem a ser, posteriormente, transformadas em Centros Federais. Relativamente à Lei nº 8.948/1994, expõe Ferreira Neto (2008, p. 156):

51 Publicada no Diário Oficial da União de 1/11/1989.

52 Publicada no Diário Oficial da União de 29/9/1993, com retificação publicada no Diário Oficial da União de 1/10/1993.

53 Criado pela Lei nº 6.344, de 6 de julho de 1976, no contexto da reforma do ensino superior de 1968, com o objetivo de ofertar cursos de formação de tecnólogos, para atender à grande demanda de mão de obra qualificada necessária ao funcionamento do polo de desenvolvimento do Centro Industrial de Aratu.

54 Publicada no Diário Oficial da União de 9/12/1994.

A chegada do projeto ao Congresso Nacional traduzia um profundo sentimento de realização. Sabia que tendo vencido a primeira etapa tinha pela frente ainda muitos obstáculos a vencer. Procurei ser designado relator da matéria e consegui. Conhecia-o nos seus detalhes, pois havia sido um dos artífices de sua elaboração.

A referida lei ainda determinava que o poder executivo emitisse decreto, no prazo de 60 (sessenta) dias, com sua respectiva regulamentação; contudo, com a mudança de Governo no país em 1º/1/1995, assumindo Fernando Henrique Cardoso a Presidência da República com um projeto de reforma do Estado a ser concretizado, não houve continuidade do estabelecido na Lei nº 8.948/1994 até que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) fosse aprovada, bem como regulamentados⁵⁵ seus dispositivos (§ 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42) que, de forma específica, tratam da educação profissional.

Finalmente, em 27 de novembro de 1997, pelo Decreto nº 2.406⁵⁶, a Lei nº 8.948/1994 foi regulamentada, condicionando a implantação de cada Cefet a decreto específico, após aprovação do respectivo projeto institucional pelo Ministério da Educação. Em janeiro de 1999, daquelas 19 (dezenove) Escolas transforma-

55 O § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996 foram regulamentados, inicialmente, pelo Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Atualmente, a regulamentação está estabelecida pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, tendo o Decreto n.º 2.208/1997 sido totalmente revogado.

56 Publicado no Diário Oficial da União de 28/11/1997.

das, as primeiras – em número de 6 (seis) – foram contempladas com a titulação de Cefet: Campos-RJ, Pará, Pelotas-RS, Pernambuco, Rio Grande do Norte e São Paulo. Posteriormente, as outras 13 (treze) escolas e algumas Agrotécnicas tiveram, também, os seus projetos aprovados.

Vale ressaltar que decorre do referido Decreto nº 2.406/1997, cuja finalidade foi a regulamentação da Lei nº 8.948/1994, a concretização de uma ampla ambiguidade normativa, haja vista o Governo Federal haver optado por criar os “Centros de Educação Tecnológica, públicos ou privados”, numa clara disposição de atender “à expectativa invisível do mercado”, fortalecendo a direção de privatização da educação para atender às políticas de redução do Estado acordadas com o Banco Mundial.

Aliás, no Brasil, a educação profissional, de certa forma, sempre foi vista como formadora de mão de obra para o mercado de trabalho; provavelmente, em parte, pelos objetivos e administração do Sistema S voltado para as finalidades das empresas, e outra parcela pelo fato de a rede federal ter sido beneficiária, desde os meados do século XX, de recursos de acordos internacionais para sua ampliação e/ou melhoria, cujos compromissos exigidos do governo brasileiro obedeceram à diretriz de formação de pessoas para atendimento às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Alguns indícios de realidades das organizações educativas da rede federal deixam transparecer infidelidade, inconsistências e/ou desconexões da ação dessas organizações com as pactuações formais do governo, uma vez que as suas atividades educacio-

nais demonstram uma maior identificação com uma formação numa direção mais politécnica. Para Guy Neave (2001, pp. 142-143):

Sin duda, la convergencia de los objetivos del marco político no implica necesariamente la misma convergencia en la manera como las instituciones individuales lo interpretan, suponiendo que tengan la libertad para hacerlo y puedan idear su propia estrategia de 'posicionamiento en el mercado'. Por consiguiente, es perfectamente posible que en el nivel institucional haya un grado de respuesta divergente del marco político, que es en sí mismo una convergencia de propósitos. Los diferentes intereses no siempre interpretan del mismo modo una determinada política.

Em consonância com essa perspectiva, em 1994, a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) concluiu a elaboração de um projeto pedagógico que incorporava à formação técnica os avanços dos conhecimentos científicos e tecnológicos vivenciados nas atividades produtivas, inserido no contexto de desenvolvimento da sociedade, sinalizando um vínculo entre o homem-cidadão e o técnico-profissional, daí surgindo o enfoque de técnico-cidadão.

Apresentado no II Congresso Internacional de Educação Tecnológica (II Conet), realizado em outubro de 1994, em Curitiba-PR, o projeto pedagógico, por deliberação do II Conet, foi recomendado, por constituir

referência, para ser implantado nas Instituições Federais de Educação Tecnológicas, culminando com a autorização de sua implementação na forma de “projeto piloto” na ETFRN, pela Portaria nº 1.236⁵⁷, de 30 de novembro de 1994, da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto.

Entre alguns avanços que integraram o projeto pedagógico para combater o diagnóstico da elitização da clientela escolar vivenciada nos estabelecimentos escolares da rede federal, foi adotado um sistema de reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas nos processos seletivos para ingresso nos cursos técnicos da Escola destinadas a alunos da rede pública do ensino fundamental, de baixo poder econômico da sociedade, devido a transferência em massa, para as escolas privadas, das pessoas com condição financeira para pagar os estudos, em função da decadência da qualidade do ensino das redes públicas estaduais e municipais nas últimas décadas do século XX.

Essa pioneira abertura, em conflito, à época, com a legislação nacional, serviu de referência aos debates para o estabelecimento pelo Congresso Nacional do atual “sistema de cotas” para ingresso nas universidades e demais estabelecimentos de ensino superior no país. Acerca desse projeto pedagógico, Pegado (2006, pp. 43-44) posiciona-se:

Em 1995, implanta-se na ETFRN um modelo pedagógico baseado na formação do técnico-cidadão, fruto de discussão ampla da comunidade escolar, através

57 Publicada no Diário Oficial da União de 1/12/1994.

de uma pesquisa-ação. Esse projeto causou muita repercussão e alçou a ETRN à condição de referência para a rede federal de educação tecnológica, por sua iniciativa pioneira. A proposta curricular, construída em sintonia com as necessidades do trabalhador contemporâneo, permitia uma visão ampla do processo produtivo e da sociedade com suas nuances tecnológicas e políticas. Estava organizada por áreas de conhecimento.

Diferentemente do que defendiam os especialistas em educação, economistas vinculados a bancos internacionais⁵⁸ financiadores de projetos de reformas educacionais no Brasil, defensores da desvinculação do ensino de educação geral do da formação profissional, o currículo proposto para os cursos técnicos inovava, buscando um arranjo constitutivo de unidade teoria-prática, introduzindo o estudo por áreas de conhecimentos, sustentado pela integração de bases científica e tecnológica, em que a primeira estimularia o desenvolvimento do pensamento criativo e crítico, caracterizando-se pela amplitude do saber; a base tecnológica integraria esses conhecimentos às peculiaridades das formas de organização do trabalho e à instrumentação do mundo produtivo, viabilizando a aplicação desse saber em consonância com sua utilidade e eficácia

58 Ver BASSI, Marina; BUSO, Matias, URZUA, Sérgio e VARGAS, Jaime. Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina, publicação de 2012 do Banco Interamericano de Desenvolvimento, contemplando estudos de especialistas vinculados às áreas executiva, de educação e de pesquisa da organização.

prática. Segundo Bastos (1997, p. 59):

Na verdade, a essência da tecnologia consiste no emprego do saber científico para solução de problemas apresentados pela aplicação das técnicas. Assim, a tecnologia é a simbiose entre o saber teórico da ciência com a técnica, em busca de uma verdade útil.

Dessa maneira, o processo tecnológico é um exercício de aprendizagem, pois altera a maneira de ‘ver’ o mundo, marcado por teorias, métodos e aplicação. É também conhecimento e, por conseguinte, está a agir constantemente o ‘espírito de investigação’ sobre os fatos que são gerados, transferidos e aplicados.

O nível técnico da educação profissional, desenvolvido em integração e com profissionalização respaldada em conhecimentos científicos do ensino regular do nível médio, configura um grau de instrumentalização mais generalista, em áreas definidas, superando a especialização da aprendizagem e, sobretudo, levando em consideração que o formando deverá continuar aprendendo por toda a vida, adaptando-se, com flexibilidade, a novas condições de trabalho ou aperfeiçoamento posteriores, bem como a oportunidades de verticalização de conhecimentos.

Diferentemente da filosofia de educação profissional defendida no projeto pedagógico, elaborado na ETFRN e norteado por princípios humanísticos, o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, separou radical e for-

malmente o ensino técnico da formação geral e básica. As mudanças pretendidas para a educação profissional foram reformas profundas e consideradas equivocadas pela comunidade da rede federal bem como por alguns estudiosos e pesquisadores desse tipo de educação no país, entre os quais Lima Filho (2002), Frigotto (2005) e Moura (2007), em decorrência, entre outras questões, do rigor tecnicista, haja vista os critérios economicistas de submissão às necessidades do mercado e redução de custos para o Estado e, ainda, a lógica capitalista da especialização de funções. Nesse contexto, avaliando as políticas brasileiras para o ensino médio, explicitadas no Parecer n° 15/1998⁵⁹ da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que trata das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, entende Silva Júnior (2002, pp. 91-92) que o parecer

acompanha de forma clara e explícita os documentos produzidos pelas iniciativas da Unesco, em geral com financiamento do Banco Mundial, citando-os em momentos oportunos como argumentos de autoridade. O documento apresenta uma orientação tecnicista, ainda que argumente sobre a necessidade de contextualização da análise, para produção das diretrizes, ignorando toda a complexa transformação e sua forma histórica de realizar-se.

59 Ver a íntegra do Parecer em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso realizado em 15 de fevereiro de 2017.

É válido salientar que, anteriormente à edição do mencionado Decreto nº 2.208/1997, no ano de 1996, o Governo Federal havia encaminhado ao Congresso Nacional um Projeto de Lei, protocolado no Congresso Nacional com o título de PL nº 1.603/96, com uma proposta de reforma da educação profissional e tecnológica que, entre outros objetivos, obrigava a separação curricular entre o ensino médio e a educação profissional em nível técnico. No entendimento de Moura (2007, p. 16), o conteúdo dessa legislação,

encontrou ampla resistência das mais diversas correntes políticas dentro do Congresso Nacional e gerou uma mobilização contrária da comunidade acadêmica, principalmente, dos grupos de investigação do campo educação e trabalho, das ETFs e dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, principalmente das correspondentes entidades sindicais.

Referente ao tema, Lima Filho (2002, p. 296) resalta:

Após a sanção da LDBEN, o que efetivamente veio a ocorrer em 20 de dezembro de 1996, o MEC solicitou, em fevereiro de 1997, a retirada de tramitação no Congresso Nacional do PL nº 1603/96 e em 17 de abril o Presidente da República baixou o Decreto nº 2.208/97, sob argumento de regulamentação da LDBEN, retomando integralmente o PL

nº 1.603/96, cujo teor havia sido rechaçado pela sociedade.

Ainda na opinião do autor:

Efetivamente a implementação da educação profissional de nível básico, técnico e tecnológico - de acordo com o disposto no Decreto n. 2.208/97, na Portaria MEC n. 646/97, na Medida Provisória n. 1.548-28 que enseja a expansão privada da educação profissional mediante transferência e gestão de recursos públicos, e nos critérios de utilização dos recursos do PROEP - está produzindo mudanças substanciais, com efeitos desestruturadores sobre as escolas técnicas federais e CEFET. (LIMA FILHO, 2002, pp. 278-279).

Por sua vez, Frigotto (2005), em análise sobre concepções do ensino médio e das mudanças no mundo do trabalho, a partir das formas históricas que assume nas sociedades de classes, mundialização do capital e o desemprego estrutural, considera que é no

embate de concepções de sociedade e trabalho que se insere a disputa pela educação como uma prática social mediadora do processo de produção, processo político, ideológico e cultural. De forma resumida, podemos afirmar que as reformas educacionais dos anos 1990, mormente a orientação que bali-

zou o Decreto nº 2.208/96 e seus desdobramentos, buscam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente. (FRIGOTTO, 2005, p. 73).

Pelas determinações do Decreto nº 2.208/1996, a formação técnica deveria ser estruturada e curricularmente fundamentada em competências a serem trabalhadas em módulos de conhecimentos sumativos que, individualmente, poderiam ser certificados como alternativas intermediárias para o exercício da atividade de trabalho. Pertinente a essa reforma, comenta Meireles (2007, p. 92):

A adaptação forçada veio de encontro a arraigadas convicções sobre a conveniência de um currículo integrado, no qual as disciplinas, ou outras atividades de caráter profissionalizante, devem ser desenvolvidas conjuntamente com as de educação geral, de forma a propiciar uma formação integral ao estudante.

Na realidade, as regras da reforma da educação profissional haviam sido elaboradas em comum acordo e com a assessoria de consultores do Banco Mundial, com o qual o governo brasileiro pactuou o Convênio de financiamento para execução do que foi chamado Programa de Expansão da Educação Pro-

fissional (Proep). A agenda do Banco Mundial, apresentada ao país há mais de 20 (vinte) anos, retornava com força política. O mundo havia passado por grandes transformações, a base eletromecânica tinha sido substituída, nos meios de produção, pela revolução da microeletrônica, informática e telecomunicações, mas, o ideário do Banco continuava firme, inclusive com a permanência de alguns consultores. O Proep financiava projetos nas esferas pública e privada que aderissem aos objetivos da reforma de visão economicista e que apresentassem “planos de negócios” de autossustentação para a manutenção e funcionamento das organizações atendidas com o financiamento, especialmente pela futura captação de recursos mediante parcerias e venda de cursos e/ou serviços.

Conforme informações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC), constantes de relatório diagnóstico do Proep (BRASIL, 2006c), na sua fase final de execução, por meio do Programa, foram investidos, entre 1998 e 2006, o montante de R\$ 612.383.860,93 (seiscentos e doze milhões, trezentos e oitenta e três mil, oitocentos e sessenta reais e noventa e três centavos) no país, para uma oferta de 1.360.186 (um milhão, trezentas e sessenta mil, cento e oitenta e seis) vagas em todos os Estados da federação, conforme demonstrado nas tabelas 7 e 8, respectivamente, a seguir.

SEGMENTO	OBJETO DO CONVÊNIO	Nº DE CONVÊNIOS	INVESTIMENTOS (R\$)
Comunitário	Construção de Escolas Novas	63	166.889.240,80
	Ampliação de Escolas	19	44.030.218,01
	Reforma de Escolas	10	21.925.002,84
	Equipamentos	6	12.440.190,03
	Prestação de Serviços	2	4.760.540,00
	SOMA	100	250.045.191,68
Estadual	Construção de Escolas Novas	51	111.247.874,97
	Ampliação de Escolas	28	57.870.139,37
	Reforma de Escolas	17	36.222.213,05
	Equipamentos	3	6.821.743,58
	Prestação de Serviços	0	0
	SOMA	99	212.161.970,97
Federal	Construção de Escolas Novas	7	19.213.712,46
	Ampliação de Escolas	40	91.944.027,24
	Reforma de Escolas	11	22.434.506,61
	Equipamentos	8	16.584.451,97
	Prestação de Serviços	0	0
	SOMA	66	150.176.698,28
TOTAL		265	612.383.860,93

Tabela 7. Investimentos realizados com recursos do Proep, nos Segmentos Comunitário, Estadual e Federal.

Fonte: BRASIL (2006c, pp. 63-64).

Os dados da tabela 7 indicam que a iniciativa privada (denominada de segmento comunitário no Proep) foi o setor – entre os três segmentos apoiados – mais bem atendido, tanto no número de convênios (100, do total de 265) como no montante de recursos (R\$ 250.045.191,68,

do total de R\$ 612.383.860,93). Também vale distinguir o item que trata da construção de Escolas Novas, no qual, do total de 121 (cento e vinte e um) projetos financiados, obteve 63 (sessenta e três), mais do que a soma (58) das construções dos outros 2 (dois) segmentos: estadual e federal. Outro fator de destaque e que pode ser indicativo das dificuldades ocorridas entre a rede federal e a administração do Proep é o baixo montante de recursos (R\$ 150.176.698,28) recebido pelos estabelecimentos integrantes da rede, representando um percentual inferior a 25% (vinte e cinco por cento) comparado com o valor total investido pelo Programa, enquanto a iniciativa privada ficou acima dos 40% (quarenta por cento) e o segmento estadual em torno de 35% (trinta e cinco por cento).

REGIÃO/ UF	VAGAS		
	NÍVEL BÁSICO	NÍVEL TÉCNICO	NÍVEL TECNO- LÓGICO
Norte	84.887	25.971	1.080
AC	7.572	1.920	0
AM	11.490	4.483	840
AP	8.530	2.208	0
PA	34.990	11.780	240
RO	6.980	1.280	0
RR	4.895	1.720	0
TO	10.430	2.580	0

REGIÃO/ UF	VAGAS		
	NÍVEL BÁSICO	NÍVEL TÉCNICO	NÍVEL TEC- NOLÓGICO
AL	25.750	6.942	180
BA	38.241	11.100	971
CE	53.415	9.475	11.898
MA	16.754	3.860	1.639
PB	10.027	5.372	40
PE	27.359	15.712	820
PI	18.880	7.080	320
RN	25.869	6.232	442
SE	7.640	3.540	255
Sudeste	394.230	94.361	12.203
ES	5.133	5.072	480
MG	139.703	27.501	2.483
RJ	83.987	16.126	6.880
SP	165.407	45.662	2.360
S u l	200.432	66.268	4.318
PR	49.072	20.044	2.900
RS	90.086	29.984	680
SC	61.274	16.240	738
Centro Oeste	135.001	30.862	760
DF	15.394	7.305	0
GO	54.471	15.186	580
MS	12.535	1.836	0
MT	52.601	6.535	180
BRASIL	1.038.485	286.775	34.926

Tabela 8. Quantitativo das vagas de educação profissional ofertadas com recursos do Proep em Cursos Básicos, Técnicos e Tecnológicos.

Fonte: BRASIL (2006c, p. 65).

Os números de vagas na educação profissional em todo o país, expostos na tabela 8, mostram a total prioridade atribuída pelo Programa para os cursos básicos (76,3% de todas as vagas), aqueles de carga horária baixa, direcionados a capacitações e formações específicas. Os cursos em nível técnico atingiram 21,1% (vinte e um vírgula um por cento) e os tecnológicos apenas 2,6% (dois vírgula seis por cento) da oferta de vagas. Das vagas disponibilizadas por região, os 7 (sete) estados que compõem as regiões Sul e Sudeste são responsáveis por cerca de 57% (cinquenta e sete por cento) de todas as vagas, enquanto os outros 43% (quarenta e três por cento) foram distribuídos entre as outras 3 (três) regiões, que congregam 19 (dezenove) Estados mais o Distrito Federal. Essa realidade demonstra as diferenças regionais brasileiras.

Na realidade, a rede federal, também beneficiária dos investimentos da reforma, não se submeteu integralmente às exigências do Programa de Expansão e, conseqüentemente, ao assumir uma posição crítica e de fraca articulação com o Ministério da Educação, conseguiu desconstruir alguns dos paradigmas impostos, como a extinção da oferta do ensino médio, que permaneceu no currículo na condição de matrícula separada.

Os continuados resultados de sucesso obtidos pelos concluintes dos cursos técnicos integrados das Escolas da Rede Federal em vestibulares e concursos com exigência de conhecimentos em nível médio, bem como a preferência nacional pelos seus técnicos formados nos diversos campos de trabalho por parte do empresariado, tornaram vazias as teses do agente financiador de que, ao ministrar a formação geral e técnica, a escola

não cumpre, a contento, sequer, um dos dois objetivos educacionais.

Os dados apresentados no quadro 1, demonstrando o desempenho dos alunos concluintes entre 2008 e 2012 em cursos técnicos no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) no concurso vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), são exemplares para mostrar o resultado positivo do ensino médio ministrado nos diversos *Campi* do IFRN, tomando-se, por base, o referido vestibular como prova de avaliação.

NÚMERO DE ALUNOS CONCLUIN- TES DO IFRN POR ANO E MODALI- DADE DE CURSO TÉCNICO REALI- ZADO					DADOS DOS CONCLUINTE DO IFRN REFERENTES AO CON- CURSO VESTIBULAR E ANO DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE			
Ano	Integrado	Subsequente	Integrado EJA	Soma	Ano	Inscritos	Aprovados	Aprovados/ Inscritos
2008	441	439	24	904	2009	850	416	49 %
2009	336	432	81	849	2010	855	478	56 %
2010	588	528	45	1161	2011	1026	552	54 %
2011	567	865	30	1462	2012	1127	531	47 %
2012	431	432	31	894	2013	1104	342	31 %
Total				5.270	-	4.962	2.319	47 %

Quadro 1. Demonstrativo de inscrições e desempenho dos alunos concluintes de cursos técnicos no IFRN, no período de 2008 a 2012, no concurso vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Elaboração própria.

Fonte: Assessoria de Informações e Dados Institucionais/IFRN (Q-Acadêmico e Relatórios de Gestão, pp. 2008-2012); e Núcleo Permanente de Concursos/UFRN, 2014.

A análise dos números expressos no quadro 1 revela que dos 4.962 (quatro mil, novecentos e sessenta e dois) estudantes concluintes do ensino técnico no IFRN, entre 2008 e 2012, independentemente da modalidade cursada (integrado, subsequente ou EJA), que se submeteram ao vestibular da UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2.319 (dois mil, trezentos e dezenove) obtiveram êxito na aprovação, o que corresponde a uma média geral de 47% (quarenta e sete por cento) de ingresso daqueles que concorreram, percentual que representou, nesses anos, uma vanguarda do IFRN, se comparado às outras instituições educacionais cujos alunos também disputaram vagas no referido vestibular.

POLÍTICA DE REORGANIZAÇÃO DA REDE FEDERAL

As diretrizes e bases da educação nacional estabelecidas pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deixaram a educação profissional numa condição de complementaridade⁶⁰, desvinculada dos 2 (dois) níveis definidos para a composição da educação escolar: a educação básica e a educação superior. A educação básica compreendendo a educação infantil, cujo objetivo é o desenvolvimento integral da criança até 6 (seis) anos de idade; o ensino fundamental – com duração de 9 (nove) anos - visando a formação básica do cidadão em suas atitudes e valores - obrigatório e gratuito nas escolas públicas; e o ensino médio, anteriormente chamado de 2º grau, a etapa final da educação básica, estruturado em 3 (três) anos com duração mínima de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como objetivo a consolidação e o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação para o ingresso no mercado de trabalho e nos

60 Também receberam tratamento destacado na LDB, como modalidade escolar não componente do sistema regular de ensino, a educação especial, o ensino militar e a educação indígena.

níveis superiores de ensino e, ainda, o aprimoramento do educando como cidadão. A educação superior, por sua vez, abrangendo cursos sequenciais por campo de saber, de graduação, de pós-graduação e de extensão. A LDB de 1996, coerente com o princípio expresso no art. 209 da Constituição Brasileira de 1988, de que “o ensino é livre à iniciativa privada”, seguiu a liberalidade do fundamento da prestação de serviços, garantindo a atuação livre da iniciativa privada em todos os níveis e modalidades da educação nacional.

Numa aparente situação de descompromisso do Estado para com a educação profissional, esta foi contemplada num capítulo (artigos 39, 40, 41 e 42) da referida lei, sem identificação com a instância governamental a que estaria vinculada, apenas garantindo a possibilidade de acesso a estudante matriculado ou egresso da educação básica e/ou da educação superior, bem como a trabalhadores, e com previsão de que seria desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes formas de educação continuada. Preconiza o caput do art. 39, da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que a “educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Os artigos 40 e 41 ampliam o conceito da educação profissional, levando seu desenvolvimento para condições além da escolaridade formal e da escola, na medida em que estabelecem que todo o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de

estudos, enquanto o art. 42 (BRASIL, 1996) determina:

As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Em primeiro plano, esses dispositivos da LDB foram regulamentados pelo Decreto nº 2.208⁶¹, de 17 de abril de 1997, posteriormente revogado, conforme já referenciado. Essa norma, entretanto, teve como atributo positivo colocar a educação profissional em evidência nacional, a ponto de ser incluída como pauta no debate da campanha presidencial acontecida em 2002 e reconhecida sua importância pelos dois principais candidatos. Na verdade, os trabalhos desenvolvidos pelos estabelecimentos da rede federal não eram alvo de influente exposição em termos da mídia nacional. Essa falta de visibilidade, provavelmente, contribuiu para o julgamento de que desenvolviam formação de pessoas na lógica do mercado de trabalho, sob os imperativos dos interesses dos setores produtivos; por outro lado, pode ter representado salvaguardas de liberdade e autonomia para que, mantidos pelo Estado, desenvolvessem, por meio dos seus projetos pedagógicos, ações educacionais comprometidas com a formação integral dos educandos, mesmo caracterizando, em alguns momentos, uma situação de infidelidade política aos programas de governo.

61 Publicado no Diário Oficial da União de 18/4/1997.

A esquerda, ao assumir, em 2003, o poder no Brasil e tendo como base uma proposta de governo, propugnada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que era de ampliar as responsabilidades e ações do Estado, visando assegurar a redução das desigualdades sociais e, ainda, fomentar planos com o objetivo de promoção do desenvolvimento socioeconômico regional, viabilizou a retomada do debate acerca da política pública para a educação profissional no país. Nesse sentido, a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, entre maio e junho de 2003, promoveu dois seminários em Brasília-DF para debater e construir, com representações da sociedade, pactuações sobre políticas públicas para o ensino médio e a educação profissional.

O Seminário Nacional sobre “Ensino Médio: Construção Política”, realizado no período de 19 a 21 de maio de 2003, reuniu representantes do Governo Federal, das Secretarias Estaduais de Educação e de entidades científicas, além de pesquisadores nacionais. Posteriormente, entre 16 e 18 de junho de 2003, aconteceu o Seminário Nacional “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, no qual participaram mais de 1.000 (mil) pessoas representando entidades da sociedade vinculadas à educação profissional e tecnológica, órgãos do governo e organizações sindicais.

Como resultado dos estudos, das discussões e das propostas que ocorreram nesses Seminários, o Ministério da Educação publicou, em 2003, os Anais do Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas (BRASIL,

2003) e, em 2004, o documento Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2004e). Nos referidos Anais, estava explícita a necessidade de um novo ordenamento político, econômico e educacional capaz de colaborar no enfrentamento da vulnerabilidade de parcelas da sociedade e subentendida a compreensão da educação profissional como política pública de importância para o Estado, a ser desenvolvida em articulação com outras políticas públicas como as de tecnologias e de desenvolvimento. Assim, entre seus princípios, devem predominar múltiplas ideias e concepções pedagógicas, a gestão democrática, a valorização dos profissionais do ensino e a preservação de padrões de qualidade; a sua evolução, porém, deve ocorrer integrada com os avanços da ciência e do conhecimento tecnológico bem como com a pluralidade cultural do país. Na apresentação da referida publicação, o então Ministro de Estado da Educação, Cristóvam Buarque, enfatiza que o

documento traduz o anseio daqueles que com participação e espírito de cidadania acreditam na Educação Básica e na Educação Profissional, inseridas em um novo contexto tecnológico, como grande vetor capaz de romper com os preconceitos, com a dependência e com a exclusão social, males que precisam ser eliminados para vencermos o desafio de construir um Brasil mais eficiente e mais justo. (BRASIL, 2003).

Os estudos e trabalhos efetivados em 2003 começam a gerar efeitos com a modificação de algumas conceituações no início de 2004, com a alteração organizacional da estrutura da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, pela retirada da finalidade de coordenação do ensino médio e, simultaneamente, a incorporação de algumas funções vinculadas ao ensino superior, passando a uma nova denominação: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Assim, fica implícito um processo de imprimir novo significado às áreas de formação técnica e tecnológica, numa concepção de educação profissional e tecnológica, posteriormente determinado no Decreto nº 5.154⁶², de 23 de julho de 2004.

Pertinente ao documento das propostas de “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, essa publicação - resultante das análises dos Seminários e elaborada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - salienta:

a educação profissional e tecnológica tem de ter, necessariamente, a intencionalidade estratégica do desenvolvimento, recusando, pois, reduzir o seu alcance a mera adaptação da formação escolar e paraescolar a necessidades dos empregadores, das forças vivas, do mercado de trabalho, sempre imprecisamente esclarcidas, o que vem a ser, em regra, definido em função do estado conjuntural de diversas relações de força. Avanços substantivos poderão ser possíveis no

esclarecimento da questão, levando-se em conta que o sistema educativo, não constituindo apenas um subproduto da estrutura social, antes um campo de forças nela atuante, deverá estar atento à organização social do trabalho, sob pena de os mesmos progressos educativos desencadearem efeitos sociais perversos. (BRASIL, 2004e, pp. 5-6).

Vale ressaltar algumas considerações expostas no referido documento de políticas do Ministério da Educação (MEC) e organizadas conforme os itens apresentados a seguir:

a) Concepções – entendimento de educação como formação geral e desenvolvimento integral do ser humano com base em valores éticos, políticos e sociais e educação profissional não entendida de forma restrita como atividades de formação profissional, vinculadas aos objetivos do mercado e controle de métodos e técnicas.

A característica fundamental da educação tecnológica é registrar, sistematizar, compreender e utilizar o conceito de tecnologia, historicamente e socialmente construído, para dele fazer elemento de ensino, pesquisa e extensão numa dimensão que ultrapasse concretamente os limites das aplicações técnicas, como instrumento de inovação e transformação das atividades econômicas em benefício do cidadão, do trabalhador e do País. (BRASIL, 2004e, p. 15).

b) Princípios gerais - os princípios estão centrados na percepção da educação profissional e tecnológica como situação estratégica para o desenvolvimento do Brasil e, nessas circunstâncias, deve: comprometer-se com a redução das desigualdades sociais encontradas no país através de planos de desenvolvimentos sustentáveis, democráticos e apropriados, comprometendo-se com as necessidades reais da sociedade; assumir que o desenvolvimento econômico é fundamental para minimizar as desigualdades extremas e estabelecer condições de soberania compatíveis com a recuperação dos setores produtivos nacionais, inclusive a produção de tecnologia e conhecimentos; incorporar a educação básica como um direito para uma formação humanística e científica de cidadãos criativos através de oferta de acesso e condições de permanência dos estudantes em escola pública de qualidade.

c) Pressupostos específicos – algumas condições específicas são essenciais para embasar teoria e ações da educação profissional e tecnológica, como exemplo: articular a educação profissional e tecnológica com a educação básica visando à formação integral do educando, ultrapassando as barreiras de separação política da educação propedêutica da profissionalizante; e comprometer-se com a formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica.

Há urgência na formulação de uma política global de formação dos profissionais da educação que articule formação inicial e continuada, plano de carreira e

salários condignos, ouvidas as entidades destes profissionais.

A formação de professores para a educação profissional e tecnológica necessita ser discutida em termos de legislação a ser aplicada e de seu efetivo controle na prática das instituições públicas e privadas. (BRASIL, 2004e, p. 25).

d) Quadro descritivo – a oferta de educação profissional e tecnológica, nos níveis básico, técnico e tecnológico, é realizada no país por organizações educacionais públicas (redes federal, estadual e municipal) e privadas: Sistema S, universidades e escolas mantidas por sindicatos, fundações e organizações não governamentais de caráter religioso e/ou comunitário. A tabela 9 mostra as matrículas e concluintes no ano de 1999, por dependência administrativa, nos três níveis da educação profissional, conforme dados do Censo de Educação Profissional do Ministério da Educação.

NÍVEL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	CURSOS		MATRÍCULA		CONCLUINTEs 1º SEMESTRE	
		TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
Básico	Federal	1.541	5,6	72.966	3,6	59.757	3,8
	Estadual	889	3,2	120.999	5,9	62.577	4,0
	Municipal	936	3,4	79.790	3,9	56.496	3,6
	Privada	24.189	87,8	1.771.479	86,6	1.389.058	88,6
	Total	27.555	100	2.045.234	100	1.567.888	100

NÍVEL	DEPEN- DÊNCIA ADMINIS- TRATIVA	CURSOS		MATRÍCULA		CONCLUINTE 1º SEMESTRE	
		TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
Técnico	Federal	594	11,9	101.015	14,1	8.821	9,7
	Estadual	1.448	28,9	265.777	37,1	37.339	40,9
	Municipal	268	5,3	37.150	5,2	5.103	5,5
	Privada	2.708	53,9	312.720	43,6	40.095	43,9
	Total	5.018	100	716.662	100	91.358	100
Tecnológico	Federal	74	17,1	10.410	10,7	656	4,7
	Estadual	63	14,6	26.580	27,4	3.680	26,2
	Municipal	7	1,6	988	1,0	135	1,0
	Privada	289	66,7	59.271	60,9	9.542	68,1
	Total	433	100	97.249	100	14.013	100

Tabela 9. Número de matrículas e concluintes no ano de 1999, por dependência administrativa, nos três níveis da educação profissional no Brasil, de acordo com dados do Censo de Educação Profissional do Ministério da Educação.

Fonte: BRASIL (2004e, p. 29).

Pelas informações constantes na tabela 9, é notório o avanço da privatização do ensino profissional no país. A matrícula da rede privada em cursos (tradicionalmente de carga horária baixa) do nível básico dessa educação superou os 86% (oitenta e seis por cento), ficando a rede pública responsável por atendimento inferior aos 14% (quatorze por cento). Também em nível tecnológico, a rede privada apresenta vantagem sobre a pública com, aproximadamente, 61% (sessenta e um por cento) das matrículas. Em nível técnico, entretanto, aquele financeiramente menos atrativo, a rede pública supera o

ensino particular, registrando, em 1999, uma matrícula da ordem de 56% (cinquenta e seis por cento) contra, aproximadamente, 44% (quarenta e quatro por cento) da rede privada. Quanto ao quadro de concluintes, a situação permanece idêntica, observando-se que a rede privada consegue ainda elevar um pouco seus percentuais, considerando os índices da educação pública.

e) Conjuntura – considerada num contexto de dificuldades em 2004, em função da estruturação definida pelo Decreto nº 2.208/1997, a proposta de mudança política passa pela reforma do Decreto nº 2.208/1997; pela articulação entre níveis educacionais e esferas governamentais visando à superação da desarticulação no tocante às ações públicas, nos setores federal, estadual e municipal, inclusive entre Ministérios no plano federal, especialmente da Ciência e Tecnologia e Educação e Trabalho; e pela gestão democrática da educação profissional e tecnológica como meta de superação do individualismo e do poder autoritário estabelecido nas realidades educacionais bem como a democratização do acesso aos ambientes escolares pelas pessoas que necessitam.

Assim, a primeira pergunta que se coloca é como democratizar o acesso à educação profissional e tecnológica com a manutenção dos exames seletivos, sobretudo nas escolas públicas. O acesso é limitado, bem como a participação nas decisões. É preciso rever a constituição e as deliberações dos conselhos diretores, em especial nas instituições federais. (BRASIL, 2004e, p. 36).

f) Linhas estratégicas – a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) definiu 11 (onze) linhas de políticas estratégicas para a educação profissional e tecnológica: educação profissional e tecnológica como política pública; articulação dos diversos níveis educacionais e esferas governamentais; organização da educação profissional e tecnológica; financiamento, competências e responsabilidades; formação de docentes de educação profissional e tecnológica; certificação de conhecimentos e de competências; gestão democrática da educação profissional e tecnológica; avaliação e divulgação de informações; Educação de Jovens e Adultos (EJA); resgate de experiências; e criação de Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. A essas diretrizes foram associadas, pela Setec, proposições de ações executivas para cada estratégia, formando um conjunto teórico de sustentação para a educação profissional e tecnológica como política pública do Governo Lula.

Afinal, cabe ressaltar a importância desse documento de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, elaborado pelo Ministério da Educação, como instrumento gerador de significativas mudanças acontecidas no país, a partir do ano de 2005, em prol da expansão da rede federal e da oferta de uma educação profissional e tecnológica de qualidade, numa concepção de formação de pessoas para o exercício da cidadania.

Como um dos primeiros resultados efetivos dessa nova política, o Governo Federal, em 23 de julho de 2004, editou o Decreto nº 5.154, revogando integralmente o Decreto nº 2.208/1997, estabelecendo

nova regulamentação para o § 2º do art. 36 e para os arts. 39 a 41 da LDB, cabendo, inicialmente, ressaltar os termos dos arts. 1º e 2º do referido Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a):

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

O art. 1º acima destacado apresenta nova conceitualização para os antigos e segmentados níveis básico, técnico e tecnológico da revogada estruturação da educação profissional, promovendo o seu desenvolvimen-

to mediante cursos e programas de terminologia afim com os níveis escolares da educação nacional (básica e superior) conforme definido na LDB. Além disso, encontra-se, nos arts. 1º e 2º, a base da nomenclatura “educação profissional e tecnológica” assumida pelo Ministério da Educação.

Outro importante marco da nova regulamentação dos arts. 39 a 41 da LDB - alvo da luta da rede federal e de pesquisadores da educação - foi a viabilidade da oferta⁶³ do ensino médio integrado à educação profissional, devidamente estabelecida no inciso I do § 1º do art. 4º do Decreto nº 5.154/2004:

§ 1º A articulação entre a 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. (BRASIL, 2004a).

Por outro lado, além das formas integrada e subsequente, a manutenção da opção da oferta da educação profissional técnica em nível médio na forma de

63 De acordo com os incisos II e III do § 1º do art. 4º da Lei 5.154/2004, a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio também pode ser realizada nas formas concomitante ou subsequente (para quem já tenha concluído o ensino médio).

concomitância com o ensino médio, similar à condição preconizada pelo revogado Decreto nº 2.208/1997, também foi alvo de críticas quanto à regulamentação do Decreto nº 5.154/2004. Como exemplo, Ramos (2005, p. 125), se posiciona contra

a compreensão de que a Educação Profissional Técnica de nível médio deva ser oferecida simultaneamente e ao longo do Ensino Médio. A proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Este último princípio está de acordo com o da independência entre os cursos. Não foi isto que se buscou instituir com o Decreto nº 5.154/2004.

Pelo Decreto nº 5.840⁶⁴, de 13 de julho de 2006, o Governo Federal instituiu, no âmbito federal, o Proeja - Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O decreto ainda prevê que os cursos e programas do Proeja também poderão ser adotados por estabelecimentos educacionais dos sistemas públicos de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas vinculadas ao Sistema S, desde que vinculados a “projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais” (BRASIL, 2006).

Quanto à abrangência de cursos e programas, as definições são estabelecidas pelos §§ 1º e 2º do art. 1º

64 Publicado no Diário Oficial da União de 14/7/2006.

do referido Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006b), que determinam:

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004; e

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto no 5.154, de 2004.

Em consonância com uma das linhas de políticas estratégicas do documento das propostas de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, elaborado em 2003, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica realizou entre 5 e 8 de novembro de 2006, em Brasília-DF, a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, que teve como

tema “Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social”, da qual participaram mais de 2.000 (duas mil) pessoas entre delegados, educadores, gestores e outros representantes da sociedade interessados na educação profissional.

A Conferência Nacional foi organizada em torno de 5 (cinco) eixos temáticos, com os resultados de debates e votações explicitados por meio de dezenas de propostas aprovadas. Seguem, pois, relacionados os eixos temáticos, associando a cada um deles uma diretriz de política aprovada (BRASIL, 2007c):

- a. Eixo Temático I - O Papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social
 - Democratizar e assegurar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica, possibilitando acesso e permanência aos cursos e programas (formação inicial e continuada dos trabalhadores/ Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-graduação) para todos os segmentos sociais.
- b. Eixo Temático II - Financiamento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)
 - Mobilizar esforços para a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, constituído pela manutenção das atuais fontes de financiamento e de outras extraídas de fundos e programas já existentes, de modo que municípios, estados e União possam investir em até 5% do orçamento destinado à educação em EPT, ou de outras que

venham a ser criadas, respeitando os dispositivos constitucionais vigentes, com ampla divulgação e discussão junto aos gestores das atuais fontes de recursos, fundos e programas, organizações da sociedade civil e outros segmentos interessados.

- c. Eixo Temático III - A Organização institucional e papel das instâncias de governo e da sociedade civil
 - Promover e assegurar a articulação entre os diversos segmentos institucionais, instâncias de governo (federal, estadual e municipal), da sociedade civil organizada e instituições ofertantes de EPT, com vistas à integração das políticas públicas em prol da EPT, bem como de sua adequação às peculiaridades de âmbito local, regional, nacional e mundial.
- d. Eixo Temático IV - Estratégias operacionais de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica
 1. Sistema de administração
 - Estabelecer, por meio de instâncias colegiadas, como conselhos e fóruns, e órgãos governamentais, tais como Controladoria Geral da União e Tribunal de Contas da União, mecanismos de planejamento participativo, acompanhamento e controle das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica nas três esferas de governo, nas instituições públicas e privadas bem como em organizações sindicais, organizações comunitárias e não-governamentais, possibilitando a participação democrática dos atores envolvidos.

2. Proposta Pedagógica

- Elaborar currículos para as diferentes formas de articulação da educação profissional com os diversos níveis educacionais, priorizando o trabalho como princípio educativo, articulando ciência, tecnologia e cultura, considerando a realidade do mundo do trabalho.

3. Educação a Distância (EAD)

- Expandir, incentivar e democratizar o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação, objetivando a ampliação da capacidade de inovação no âmbito da EAD, promovendo a inclusão digital e a atualização permanente dos recursos humanos e equipamentos dos espaços institucionais gratuitos.
- e. Eixo Temático V - A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da educação básica
- Compete aos sistemas públicos de ensino estimular, em seus sistemas e redes, a criação, a implantação, a implementação e a expansão da Educação Profissional e Tecnológica integrada à Educação de Jovens e Adultos, por meio de políticas públicas específicas, observada a realidade de cada Estado e, preferencialmente, o nível de ensino que melhor responda às necessidades locais/regionais.

Avançando na questão do Financiamento para a Educação Profissional e Tecnológica, na diretriz da criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, o então deputado federal

Átila Lira⁶⁵, com base em Moção⁶⁶ aprovada na 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, apresentou, com o apoio do Ministério da Educação, o Projeto de Lei (PL) que, na Câmara dos Deputados, recebeu o nº 1.754/2007, propondo a retirada de percentual correspondente, no mínimo, a 30% (trinta por cento) dos recursos originários das contribuições compulsórias sobre a folha de salários dos empregadores (recursos de financiamento do Sistema S) para aplicação na oferta de vagas gratuitas pelos sistemas públicos de educação profissional e tecnológica.

O PL, conforme esperado, foi duramente criticado e combatido especialmente pelas Confederações Nacionais da Indústria e do Comércio, entidades beneficiárias da maior parcela dos recursos em disputa. As dificuldades de aprovação do projeto no Congresso Nacional e as ameaças de redimensionamento do financiamento público ao Sistema S (de administração privada) projetado na década de 1940, numa realidade social totalmente diversa da vivenciada no Brasil do século XXI, fizeram com que governo e confederações de empresários de-

65 Átila Freitas Lira ocupou o cargo de Secretário de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação no primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998).

66 Os delegados presentes à plenária final da Conferência aprovaram Moção para ser encaminhada ao Congresso Nacional do Brasil, ao Poder Executivo e aos dirigentes do Sistema S, apelando “no sentido de que esse Sistema reforce seu papel de executor de políticas públicas de desenvolvimento e inclusão socioeducativa de adolescentes, jovens e adultos destinando vagas aos alunos dos sistemas e redes públicas de ensino em um percentual que corresponda, no mínimo, a 30% dos seus recursos orçamentários”. Ver MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2007c).

senhovessem demoradas negociações e encontrassem um acordo, tendo o Ministério da Educação desistido da proposta de criação do Fundo Nacional de Formação Técnica e Profissional, enquanto as Confederações de Empregadores, mediante os Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial (Senai) e Comercial (Senac) e os Serviços Sociais da Indústria (Sesi) e do Comércio (Sesc), passariam a investir percentual de suas receitas líquidas da contribuição compulsória em educação básica, formação inicial e continuada e ações educativas, ofertando gratuidade de vagas para estudantes de baixa renda, trabalhadores e seus dependentes.

Pelo pacto acordado⁶⁷, os referidos Serviços, a partir de 2009, passam a comprometer, anualmente, os percentuais constantes na tabela 10, das respectivas receitas de contribuição compulsória líquida com programação de gratuidade.

ENTIDADE	2009	2010	2011	2012	2013	A PARTIR DE 2014
Senac	20%	25%	35%	45%	55%	66,67%
Senai	50%	53%	56%	59%	62%	66,66%
Sesc	5%	7,5%	10%	12,5%	15%	16,67%
Sesi	6%	7%	10%	12%	14%	16,67%

Tabela 10. Percentual das respectivas receitas líquidas de contribuição compulsória que Senac, Senai, Sesc e Sesi, anualmente, têm de investir em programa de gratuidade com oferta de vagas para estudantes de baixa renda, trabalhadores e seus dependentes.

Elaboração própria.

Fonte: Decretos de n°s 6.632/2008, 6.633/2008, 6.635/2008 e 6.637/2008.

⁶⁷ Os Decretos de n°s 6.632/2008, 6.633/2008, 6.635/2008 e 6.637/2008 foram publicados no Diário Oficial da União de 6/11/2008.

Cabe, ainda, esclarecer que nos casos dos Serviços Sociais do Comércio e da Indústria, os percentuais vinculados ao desenvolvimento de ações educacionais gratuitas, relacionados na tabela 10, representam 50% (cinquenta por cento) do valor anual que terão de aplicar nos programas de educação.

Pelas estimativas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) - fundação pública vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República -, o acordo entre o Ministério da Educação e as Confederações do Comércio e da Indústria representa, a partir de 2014, aplicação dos referidos percentuais sobre recursos da ordem de R\$ 3,2 bilhões⁶⁸ anuais, para financiamento de educação gratuita para a população.

Como arremate das mudanças efetivadas pelos Decretos n^{os} 5.154/2004 e 5.840/2006, o Congresso Nacional aprovou a Lei n^o 11.741⁶⁹, de 16 de julho de 2008, alterando dispositivos da Lei no 9.394/1996, visando incorporar as políticas educacionais, estabelecidas nos referidos Decretos, à LDB “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, 2008e).

Nesse contexto de políticas, parece configurada uma perspectiva de a educação profissional e tecnológica, no país, haver superado a completa submissão

68 Para maiores informações, consultar LULA, edla. Sistema ‘S’ – Com mais de 60 anos é hora de reformar – Revista Desafios do desenvolvimento – ISSN 1806-9363, ano 5, n.44. Brasília, 2008.

69 Publicada no Diário Oficial da União de 17/7/2008.

à lógica do capital vivenciada no governo de Fernando Henrique Cardoso, passando a se constituir num modelo próprio próximo da concepção de ensino politécnico. Entretanto, cabe considerar a realidade desenvolvida com base num regime de governo capitalista, com a intencionalidade de integrar bases de conhecimentos gerais científicas e tecnológicas e valorizar as relações humanas na perspectiva de ultrapassar constrangimentos burocráticos e de mercado para formar profissionais visando ao exercício da cidadania. No entendimento de Frigotto (2005, p. 77):

Considerando-se a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserve sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica.

Analisando as possibilidades e a realidade da educação profissional e tecnológica no sistema educacional brasileiro, Ciavatta (2005, p. 98) considera que “o primeiro pressuposto da formação integrada é a existência de um projeto de sociedade” com o compromisso de romper com a percepção básica e simplista de formação para o mercado de trabalho, observando, no entanto, que se a educação

de jovens e adultos não pode ser reduzida às necessidades estritas do mercado de trabalho, ela não pode ser alheia às suas necessidades de sobrevivência e às exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. Em consequência, os estudos locais, a identificação das oportunidades ocupacionais não é um dado desprezível, pelo contrário, é parte do processo educativo. (CIAVATTA, 2005, pp. 89-90).

Por fim, o que se observa, claramente, é uma conjuntura de dificuldades, atinentes à atuação da educação profissional e tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social. Isso, sem dúvida, concorre para desafios na reconstrução de diálogos, exigindo competência e compromissos das diversas esferas governamentais e de segmentos econômicos da sociedade na produção e evolução de políticas públicas, estratégias e fontes de financiamento de recursos por meio de fundos e programas, situações ainda imprecisas no contexto e perspectivas da educação profissional e tecnológica brasileira.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL DE 2003 A 2014

Para viabilizar a proposta assumida de política pública de expansão da rede federal, visando a democratização do acesso da educação profissional e tecnológica à população de todo o território nacional, numa perspectiva de diminuição das desigualdades regionais e de um desenvolvimento social sustentável, o Ministério da Educação elaborou um projeto de ampliação para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, compreendendo a construção de Escolas Técnicas nos estados onde ainda não dispunham dessas organizações educativas bem como nas periferias de grandes cidades e municípios do interior, distantes das capitais, com potencialidades estratégicas para a oferta de uma educação de excelência, pública e gratuita para pessoas de menor condição econômica. É perceptível nessa ideia - quase cem anos depois - a concepção pioneira de Nilo Peçanha, referente à preocupação com a amplitude geográfica na oferta de oportunidades de formação técnica, em consonância com os arranjos econômicos e de produção locais.

Entretanto, havia um grande obstáculo a superar, a proibição, expressa no § 5º do art. 3º da Lei nº

8.948/1994, de que 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 Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1994a).

Convém esclarecer que o referido parágrafo foi incluído na Lei nº 8.948/1994 pela Lei nº 9.649⁷⁰, de 27 de maio de 1998, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, apoiado nas orientações neoliberais e acordos de submissão ao capital internacional, especialmente no já anteriormente relatado Convênio de Financiamento do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).

Não obtendo apoio no Congresso Nacional para a simples revogação da Lei nº 9.649/1998, o Ministério da Educação (MEC) conseguiu, pela Lei nº 11.195⁷¹, de 18 de novembro de 2005, que fosse dada uma nova redação para o referido § 5º, com a substituição da expressão “somente poderá ocorrer em parceria com Estados” por “ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados” (BRASIL, 2005c) no corpo do texto.

70 Publicada no Diário Oficial de 28/5/1998, com retificação publicada no Diário Oficial da União de 5/6/1998. Ver BRASIL (1998b).

71 Publicada no Diário Oficial da União de 18/11/2005 - Edição extra.

Assim, vencida a pendência jurídica e estando a União em condições para investir na instalação e manutenção de novas unidades educacionais federais, ainda no final do ano de 2005 o Ministério da Educação fez o lançamento da chamada fase 1 do projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, objetivando a implantação de 64 (sessenta e quatro) Unidades Escolares, compreendendo a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas, a construção de Unidades de Ensino Descentralizadas e a federalização de escolas não pertencentes à rede federal.

O plano foi concebido para atender às “23 Unidades da Federação com a instalação de, pelo menos, uma Instituição Federal de Educação Tecnológica” (BRASIL, 2005d), com abrangência de atendimento à população de, aproximadamente, 1.500 municípios do país. Com referência a novos ingressos e aos investimentos na educação profissional e tecnológica, a previsão contemplava a criação de

74.136 novas vagas em cursos técnicos de nível médio e superiores de tecnologia. [...] na geração de 5.513 novos postos de trabalho, dos quais 2.110 são de cargos de professor, e no aporte de R\$ 99,5 milhões para edificação (ou adaptação de estruturas já existentes) e equipagem das novas unidades de ensino. (BRASIL, 2005d, p. 7).

Na realidade, concomitante ao lançamento do projeto, foi divulgada a relação de cidades a serem contempladas com as Escolas, uma vez que, paralelamente ao

tempo do trabalho de mudança na legislação, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC avaliava e selecionava os municípios que seriam atendidos em função do preenchimento de critérios sociais e da garantia mínima de terreno em condições de iniciar a construção da unidade educacional como contrapartida de infraestrutura por parte das prefeituras.

Numa abordagem pedagógica, os projetos educacionais deveriam ser alinhados com a política governamental de consolidar a relação entre educação básica e educação profissional, na busca de uma formação integral, para a cidadania, estímulo à iniciação científica e desenvolvimento da inovação tecnológica e de abertura para os programas da Educação de Jovens e Adultos, voltadas ao atendimento das respectivas comunidades.

Pela repercussão positiva junto à sociedade brasileira, o projeto de expansão da rede federal cresceu de prioridade no segundo mandato (2007 a 2010) do Presidente Lula, que solicitou ao Ministério da Educação a instalação de “uma escola técnica em cada cidade polo do país”. Para o atendimento a essa política governamental, a Setec do Ministério da Educação estruturou um plano denominado de fase 2 do projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, compreendendo a implantação de 150 (cento e cinquenta) unidades educacionais, prioritariamente em cidades polo de mesorregiões nos Estados, buscando observar uma distribuição geográfica equilibrada entre essas cidades bem como fatores sociais e econômicos decorrentes de arranjos produtivos locais, além de possíveis parcerias municipais de investimento na futura Escola. Para tanto, em 24 de abril de 2007, o Ministério

da Educação publicou o edital de Chamada Pública⁷² MEC/Setec nº 001/2007, contextualizando que seria uma iniciativa do Governo Federal a implantação, em 4 (quatro) anos, de 150 (cento e cinquenta) novas Unidades Escolares em municípios pré-selecionados distribuídos nos 26 (vinte e seis) Estados da federação e no Distrito Federal, oferecendo ao país condições favoráveis à formação e à qualificação profissional como suporte ao desenvolvimento da atividade produtiva, oportunidades de geração e disseminação de conhecimentos científicos e tecnológicos e estímulo ao desenvolvimento socioeconômico em níveis local e regional. Ademais, o plano visava à interiorização da oferta pública de educação profissional e de ensino superior.

Por outro lado, determinava prazos para que o Distrito Federal e as Prefeituras dos municípios contemplados pelo edital apresentassem projetos de adesão e as respectivas propostas de contrapartidas obrigatórias e complementares - condição necessária à definição dos encaminhamentos dos processos de implantação das escolas em suas respectivas localidades.

A meta do Presidente Lula de concluir o segundo mandato, em 31 de dezembro de 2010, deixando o Brasil com 354 (trezentas e cinquenta e quatro) escolas de educação profissional e tecnológica instaladas foi, de fato, cumprida. Conforme posicionamento do Ministério da Educação (BRASIL, 2013a):

72 Edital disponibilizado em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/edital_chamadapublica_fase2.pdf. Recuperado em 15 de fevereiro de 2017.

A rede federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população as 214 previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional. Além disso, outras escolas foram federalizadas.

O MEC está investindo mais de R\$ 1,1 bilhão na expansão da educação profissional. Atualmente, são 354 unidades e mais de 400 mil vagas em todo o país.

Os dados da expansão e reestruturação da rede federal relativos à matrícula em educação profissional de nível técnico integrado ao ensino médio, de educação profissional de nível técnico Proeja e de ensino superior, no período de 2003 a 2010, que constam na tabela 11, indicam que a política implementada pelo Ministério da Educação fez mais do que duplicar o atendimento da rede federal em apenas 7 (sete) anos.

ANO / ESPECI- FICAÇÃO	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Nível superior	33,8	35,7	39,4	43,6	47,3	53,4	81,1	103,5
Nível médio e Proeja	79,8	82,6	89,5	94,2	115,4	133,7	159,6	178,6
Soma	113,6	118,4	129,0	137,9	162,8	187,2	240,7	282,1

Tabela 11. Números (em milhares) da matrícula da rede federal em educação profissional de nível técnico integrado ao ensino médio, de educação profissional de nível técnico Proeja e de ensino superior no período de 2003 a 2010.

Elaboração própria.

Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2011c, p. 76).

Com relação à política pública, é pertinente, ainda, mencionar a criação, em 2007, do programa Brasil Profissionalizado, através do qual o Governo Federal apoia as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, com financiamento de recursos para construção e melhoria de unidades escolares, mediante a celebração de convênios com os Estados. Entre 2008 e 2010, foram transferidos recursos no montante de R\$ 1.508,8 milhões para atender projetos de construção de 176 (cento e setenta e seis) novas escolas e de reformas/ampliações em 543 (quinhentas e quarenta e três) outras escolas (BRASIL, 2011c, p. 78).

Também em 2007, visando ampliar a oferta de cursos técnicos em nível médio públicos no Brasil, foi lançado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – Rede

e-Tec Brasil para, através da modalidade de educação a distância, levar cursos técnicos a regiões distantes e às periferias de áreas metropolitanas em regime de colaboração com estados e municípios. Até o ano de 2010, 291 (duzentos e noventa e um) polos da Rede e-Tec haviam sido implantados em 20 (vinte) estados da federação, registrando o sistema, em 2010, uma matrícula de 28.744 estudantes distribuídos em 38 (trinta e oito) cursos em execução (BRASIL, 2011c, p. 81).

Provavelmente, como consequência do processo de renovadas mudanças nas políticas educacionais em curtos espaços de tempo, da diversidade de organizações profissionais e tecnológicas em ação (dois grupos de Centros Federais de Educação Tecnológica com autonomias diferenciadas, especialmente quanto à atuação no ensino superior; Escolas Técnicas e Agrotécnicas criadas como autarquias, e outras como Unidades de Ensino Descentralizadas sem autonomia administrativa; além de Escolas ou Colégios Técnicos subordinados a Universidades) e maximização pelo célere projeto de ampliação, começaram a surgir conflitos dentro do conjunto dessas organizações expondo relações frouxas, não articuladas, vivenciadas no contexto organizacional da rede federal em questão.

Em termos panorâmicos, 3 (três) centros de tensões aconteciam. Um, das Unidades de Ensino Descentralizadas e Colégios Técnicos vinculados às Universidades, que pretendiam dispor de maior autonomia, o que lhes negavam as autarquias às quais estavam subordinados e faltava poder ao Ministério da Educação para equacionar a questão. Outro, das autarquias federais, Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas, que se sen-

tiam em condições e pretendiam alcançar a titulação de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), mas não obtinham o respaldo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. O terceiro núcleo de tensões concentrava-se no debate entre os Cefets sobre a definição de um padrão de referência de Universidade Tecnológica com base no modelo Cefet, além do debate entre os Cefets e o Ministério da Educação que não concordava com a discussão política do tema.

Inconformados com o posicionamento do Ministério da Educação, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná, passaram a atuar junto a parlamentares no Congresso Nacional, buscando uma solução para o pleito, tendo obtido sucesso o Cefet Paraná, transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná pela Lei nº 11.184⁷³ de 7 de outubro de 2005.

De certa forma, em reação às apreensões e constrangimentos, o Ministério da Educação coloca em debate uma proposta de reestruturação organizacional da rede federal de educação profissional e tecnológica numa concepção de integração regional das Unidades Escolares para constituição de uma nova organização, a ser denominada de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

A configuração organizacional sugerida apresentava acentuada semelhança com a política de “agrupamento de escolas”, com origem em Portugal há mais

73 Publicada no Diário Oficial da União de 10/10/2005.

de uma década, detalhado em texto⁷⁴ apresentado por Lima (2011a). De acordo com o art. 5º do “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, aprovado em Portugal e publicado como anexo do Decreto-lei n.º 115-A/98⁷⁵, de 4 de maio de 1998:

O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum. (PORTUGAL, 1998).

Analisando a crise da Escola pública portuguesa, Almerindo Afonso (2005, p. 13) diz que os processos

de constituição dos agrupamentos de escolas não parecem iniciar em consequência de decisões políticas informadas e induzidas por um impulso de democratização social e educacional da escola pública. Ao contrário, mesmo que alguns actores individuais e colectivos deles se tenham apropriado com intencionalidades diversas, eles parecem ser sobretudo resultado de medidas administrativas neoliberais que esfacelam a centralidade e identidade da Escola pública.

74 Ver “O agrupamento de escolas como novo escalão da administração centralizada”. In Lima, Licínio C. Administração Escolar: Estudos. Porto: Porto Editora, 2011.

75 Ver Diário da República nº 102, Série I, Parte A, de 4/5/1998, Suplemento 1 - Portugal.

Na conclusão do trabalho de investigação realizado num agrupamento vertical constituído por 21 (vinte e um) estabelecimentos portugueses de ensino, Manuel Flores (2005, p. 235) relata:

o que encontramos foi a confirmação da tradição fortemente centralizadora do Estado (e das estruturas desconcentradas da Administração Central), cuja influência continua a ser determinante porque condicionadora e limitadora dos processos e práticas de decisão e governação das escolas.

Constatamos, ainda, que a operacionalização da proposta prevista no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, ficou marcada por um processo eminentemente hierárquico em que prevaleceu a lógica da imposição administrativa a partir do centro do 'sistema educativo', e também da indução política local/autárquica, em detrimento de uma dinâmica dos próprios actores.

Ainda sobre o agrupamento de escolas estudado, Flores (2005, p. 241) conclui:

não se regista uma efectiva mudança de paradigma da administração do 'sistema educativo' e das escolas, prevalecendo lógicas centralistas e critérios economicistas em detrimento de processos democráticos e participativos.

Sobre os atuais agrupamentos de escolas em Portugal, Lima (2011a, p. 111), assim, se posiciona:

difícilmente poderão vir a constituir-se em redes, e muito menos de tipo policêntrico. Uma rede de escolas, agrupadas ou não agrupadas, só poderá vir a alcançar uma organização de tipo policêntrico se as escolas singulares forem minimamente centrais do ponto de vista não apenas educativo e pedagógico, mas também do ponto de vista das políticas educativas e da administração.

O contexto aponta que o clima vivenciado, à época, na rede federal era característico de falta de clareza dos objetivos da proposta de reforma, ambiguidades em função de procedimentos não claros e/ou não partilhados e jogo de interesses. Visando acabar com as desarticulações, no uso da força do poder legal, o Governo Federal editou o Decreto nº 6.095⁷⁶, de 24 de abril de 2007, estabelecendo “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”.

Estabeleceu o art. 1º do referido Decreto nº 6.095/2007 (BRASIL, 2007a):

76 Publicado no Diário Oficial da União de 25/4/2007.

O Ministério da Educação estimulará o processo de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica, a fim de que atuem de forma integrada regionalmente, nos termos deste Decreto.

§ 1º A reorganização referida no caput pautar-se-á pelo modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, definido por este Decreto, com natureza jurídica de autarquia, detentores de autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar, respeitadas as vinculações nele previstas.

§ 2º Os projetos de lei de criação dos IFETs considerarão cada instituto como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, nos termos do modelo estabelecido neste Decreto e das respectivas leis de criação.

§ 3º Os projetos de lei de criação dos IFETs tratarão de sua organização em bases territoriais definidas, compreendidas na dimensão geográfica de um Estado, do Distrito Federal ou de uma ou mais mesorregiões dentro de um mesmo Estado, caracterizadas por identidades históricas, culturais, sociais e econômicas.

Ademais, determinava o decreto que a criação de outras instituições de educação profissional e a expansão das instituições federais de educação profissional e tecnológica obedeceriam preferencialmente ao modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Dessa forma, buscava o Ministério da Educação encerrar qualquer discussão relativa ao projeto de implantação de Universidade Tecnológica a partir da transformação de Centro Federal de Educação Tecnológica, conforme aconteceu com o ex-Cefet Paraná.

A surpresa do autoritarismo da edição do Decreto nº 6.095/2007, num governo de viés democrático, em vez de reduzir o campo das discussões ocorridas principalmente no âmbito do Conselho de dirigentes dos Cefets (Concefet) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), proporcionou visibilidade e intensidade aos debates, conduzidos de várias formas no interior das organizações educativas da rede federal, ao mesmo tempo que era levado além das fronteiras do executivo para parlamentares do Congresso Nacional.

O fato de o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia ser uma entidade organizacional educativa incipiente, sem referência na legislação nacional, fez com que a resistência ao novo prosperasse motivada pelas incertezas conceituais do modelo, e, também, do que estaria invisível no projeto em termos políticos, em face do fantasma das políticas neoliberais. Naturalmente, conforme as visões das pessoas e das culturas organizacionais, as concepções geravam constantes ambientes de debates no âmbito da Setec. Contudo, a expressiva capacidade de diálogo e de negociação demonstrada pelo Ministério da Educação superou, paulatinamente,

as resistências e viabilizou a adesão de quase todos os Estabelecimentos ao projeto de reordenamento, exce- tuando-se os Centros Federais de Educação Tecnológi- ca de Minas Gerais e Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro, cujas decisões foram voltadas para a manu- tenção da proposta de transformação em Universidade Tecnológica.

Decorridos 20 (vinte) meses da publicação do Decre- to nº 6.095/2007, em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892⁷⁷ foi sancionada, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnoló- gica no âmbito do sistema federal de ensino.

Enquanto o Governo Lula concentrou investimen- tos na área da educação profissional e tecnológica no projeto de expansão (fases 1 e 2) da Rede Federal, o pro- grama da Presidente Dilma Rousseff considera a fase 3 do projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como uma das metas do Pro- grama Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outu- bro de 2011, por meio do qual espera disponibilizar em escolas públicas federais, estaduais e municipais, nas unidades de ensino do Sistema S⁷⁸ e em estabelecimen-

77 Publicada no Diário Oficial da União de 30/12/2008.

78 De acordo com o art. 20 da lei, os “serviços nacionais de aprendizagem passam a integrar o sistema federal de ensino, com autonomia para a criação e oferta de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, mediante autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entida- de, resguardada a competência de supervisão e avaliação da União prevista no inciso IX do art. 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (BRASIL, 2011b).

tos privados de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio uma oferta de 8 (oito) milhões de matrículas nos 4 (quatro) anos do seu Governo, por meio de cursos técnicos, com duração de no mínimo um ano, para quem concluiu o ensino médio ou para quem está matriculado no ensino médio, e de cursos com duração mínima de dois meses de qualificação profissional ou formação inicial e continuada para estudantes de ensino médio, trabalhadores e beneficiários de programas federais de transferência de renda. No entendimento de Santos e Rodrigues (2013, p. 295), o programa Pronatec representa:

a Teoria do Capital Humano, resgatada em suas bases, reafirmando o tecnicismo na busca por superar a defasagem entre os avanços tecnológicos e a capacidade dos trabalhadores em lidar com eles, origem de um suposto ‘apagão’ de mão de obra. A educação profissional torna-se, então, uma ferramenta central para suplantar essa defasagem e, ao mesmo tempo, relega para o âmbito da iniciativa pessoal a busca por qualificar-se para a inserção no mercado de trabalho.

Com relação aos planos de aumento de vagas e da expansão (fase 3) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a meta estabelecida foi para implantação de 208 (duzentas e oito) novas escolas até o ano de 2014, que somadas às 354 (trezentas e cinquenta e quatro) deixadas pelo Governo Lula permitirá que a Rede Federal fique constituída de 562 (quinhentas

e sessenta e duas) Unidades Educacionais, localizadas em 512 (quinhentos e doze) municípios.

Semelhantemente aos critérios da etapa anterior, também para definição dos municípios a serem atendidos na fase 3, foram considerados os critérios geográfico e populacional, indicadores sociais e econômicos, arranjos produtivos locais e regiões de abrangência do programa Territórios da Cidadania. A meta de implantação de novas escolas pelo Governo Dilma Rousseff é muito próxima das que foram colocadas em funcionamento, 214 (duzentas e quatorze), pelo Governo anterior, o que indica uma continuidade de política para a Rede Federal.

Em dezembro de 2014, ao final do mandato 2011-2014 do Governo Dilma Rousseff, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica estava planejada com 562 (quinhentas e sessenta e duas) Unidades Escolares, das quais 520 (quinhentas e vinte) na condição de *Campi* dos Institutos Federais com a perspectiva de que, quando essas Unidades Escolares alcançarem suas capacidades instaladas em funcionamento pleno, a referida rede federal disporá de um patamar da ordem de novecentos mil estudantes matriculados em cursos regulares da educação básica e superior.

A política central de concepção do programa Pronatec, contudo, é questionada e considerada, por alguns, um retorno aos objetivos preconizados pelo programa Proep, executado no Governo Fernando Henrique Cardoso, da formação para o trabalho, visando ao atendimento dos interesses da economia capitalista, com foco na acumulação de competências direcionadas ao mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, uma forma de transferência de consideráveis montantes de recur-

dos públicos para a iniciativa privada, especialmente por meio da remuneração do Sistema S para realizar a oferta de vagas em cursos para os quais existe financiamento de contribuições compulsórias.

Tratando das diretrizes e parâmetros curriculares do Pronatec, Silva Júnior, Lucena e Ferreira (2012, pp. 80-81) consideram que

atendem às recomendações de organismos internacionais, tal qual demonstrado através das recomendações da Cepal, bem como às reivindicações empresariais da qualificação de trabalhadores para o exercício da função, em um cenário de constantes transformações tecnológicas na produção industrial.

As políticas compensatórias ganharam eco, legitimadas pelo alto índice de analfabetos funcionais e pela histórica baixa escolaridade brasileira. A qualificação profissional é utilizada como mecanismo para responder aos anseios de inclusão social dos trabalhadores no Brasil. O entendimento do desemprego como um processo conjuntural e não estrutural acabou por legitimar discursos cuja aparência é transformadora, mas a essência, conservadora. Ao mesmo tempo, essas políticas compensatórias acabaram por materializar um processo de privatização da educação no Brasil.

Conforme dados levantados pelo Tribunal de Contas da União, como resultado de auditoria⁷⁹ operacional rea-

79 Ver ACÓRDÃO N° 506/2013 - TCU - Plenário, publicado no Diário Oficial da União de 18/3/2013 (BRASIL, 2013b). Tribunal de Contas da União. Relatório, Voto e Acórdão n° 506/2013 - TCU - Plenário.

lizada nas ações da Rede Federal de Educação Profissional, os indicadores a seguir representam a realidade da referida rede no país em termos de alunos que ingressaram no período de 2004 a 2011 e quanto às instalações escolares, em função do projeto de expansão, no intervalo de tempo entre 2003 e 2014.

A tabela 12 apresenta o quantitativo de estudantes que ingressaram na Rede Federal entre 2 de fevereiro de 2004 e 1º de setembro de 2011 por tipo de curso.

TIPO DE CURSO	TOTAL DE ALUNOS POR TIPO DE CURSO	PERCENTUAL DE ALUNOS POR TIPO DE CURSO
Formação Continuada	70.931	10,8%
Formação Inicial	19.855	3,0%
Ensino Médio e Técnico	413.362	62,7%
Bacharelado	28.745	4,4%
Licenciatura	39.458	6,0%
Tecnólogo	69.453	10,5%
Especialização (Lato Sensu)	15.988	2,4%
Mestrado	808	0,1%
Mestrado Profissional	269	0,04%
Total	658.869	100%

Tabela 12. Alunos que ingressaram na Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica entre 2/2/2004 e 1/9/2011.

Fonte: BRASIL (2013b, p. 6).

Os números da tabela 12 revelam que, entre 2004 e 2011, o grande contingente de estudantes que ingressou nos estabelecimentos escolares da rede federal de educação profissional e tecnológica ocorreu em cursos técnicos de nível médio, atingindo o percentual de

62,7% (sessenta e dois vírgula sete por cento) do total das vagas ocupadas. Por outro lado, foi insignificante o ingresso de alunos em cursos de mestrado, apenas 0,14% (zero vírgula quatorze por cento).

A tabela 13 apresenta matriz de localização, por Região e etapa de implantação, das Unidades Educativas que compõem a Rede Federal, especialmente referenciando o período de 2003 a 2014.

REGIÃO / FASE	NOR-TE	NOR-DESTE	CEN-TRO-OESTE	SU-DESTE	SUL	SOMA
Preexistentes	13	49	11	39	28	140
2003-2010	18	68	21	66	41	214
2011-2012	8	25	18	18	19	88
2013-2014	14	52	14	23	17	120
Total	53	194	64	146	105	562

Tabela 13. Quantitativo de Unidades Escolares da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por Região e fase do projeto de expansão, entre 2003 e 2014.

Fonte: BRASIL (2013b, p. 10).

Por outro lado, a figura 1 revela uma visão panorâmica e geográfica da presença dos estabelecimentos escolares da Rede Federal no Brasil, contemplando as situações antes e após o ano de 2003.

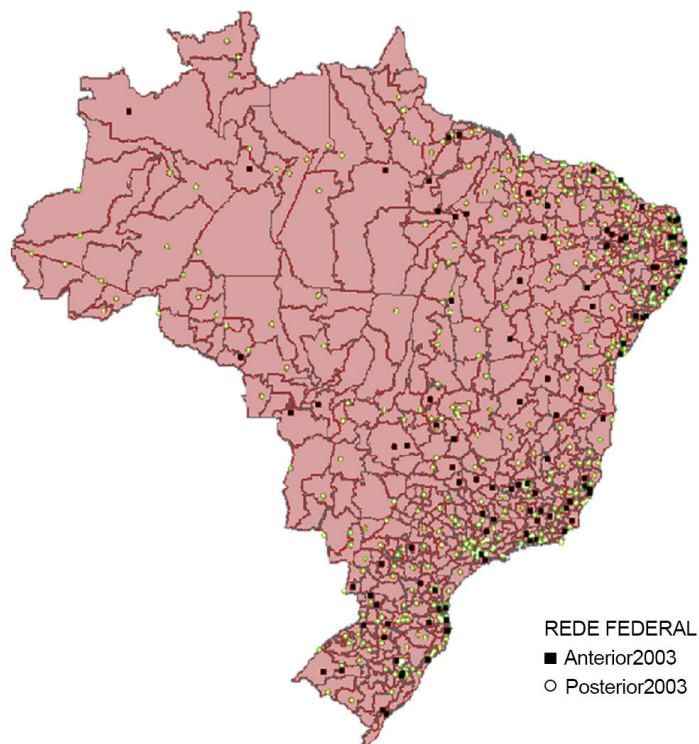


Figura 1. Vista da situação geográfica de distribuição dos estabelecimentos escolares da Rede Federal no Brasil, contemplando as situações anterior e posterior ao ano de 2003.

Fonte: BRASIL (2013b, p. 9).

Os quantitativos constantes na tabela 13 indicam, na totalidade, que o projeto de expansão da Rede Federal, entre 2003 e 2014, eleva em aproximadamente 400% (quatrocentos por cento) o número de estabelecimentos escolares dessa rede, tomando-se por base a condição preexistente (pré-expansão). Observa-se que esse percentual é aproximado em quase todas as regiões, com discreta queda nas regiões Sudeste e Sul.

No entanto, ocorreu destacado crescimento, 581% (quinhentos e oitenta e um por cento), nos quantitativos da região Centro-Oeste. A região Nordeste que congrega o maior número de Estados foi contemplada com o maior quantitativo de Unidades Escolares (145) enquanto a região Norte foi a que menos recebeu (40).

Em síntese, informações e dados demonstram a existência de uma política federal continuada entre os anos de 2003 e 2014, de expansão da educação profissional e tecnológica no Brasil, mesmo que algumas concepções e perspectivas de base, no Governo Dilma Rousseff (de 2011 a 2014), tenham apresentado características ambíguas e diferenciadas da política originária do governo anterior. Por outro lado, esse amplo processo expansionista realizado em reduzido espaço de tempo concorreu para certas heterogeneidades das instituições de educação profissional e tecnológica nas diversas regiões do país, o que vincula seu nível de sucesso, especialmente, a uma maior homogeneidade de rede nacional e a ações e políticas dependentes ainda dos atuais e até futuros governantes.

OS INSTITUTOS FEDERAIS (IFs)

A vertiginosa ampliação do número de estabelecimentos de educação profissional e tecnológica no país, em decorrência da implantação do projeto de expansão da rede federal, bem como a efetiva diversidade organizacional desses estabelecimentos levaram o Ministério da Educação a promover um reordenamento dessas organizações educativas, tomando por base um padrão designado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, concebido por especialistas do referido Ministério, seguindo, como manifestavam, referências de modelos de sucesso, tais como o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) no Brasil e de outros Institutos internacionais, como, por exemplo, o Massachusetts Institute of Technology nos Estados Unidos e os Instituts Universitaires de Technologie na França.

Ocorre, no entanto, que a proposta de organização educativa denominada de Instituto Federal, criada no Brasil, tem concepção diversa do ITA e dos Institutos Tecnológicos de outros países, como Estados Unidos e França, e envolve especificidades e variáveis não encontradas em outros estabelecimentos educacionais no país ou fora dele, uma vez que incorpora aos fins dessa nova organização educativa variadas dificuldades en-

frentadas pela educação brasileira, especialmente nas áreas das ciências. Concretamente, o modelo IF foi estruturado com base na eficiente capacidade de respostas dos Centros Federais de Educação Tecnológica à formação profissional técnica e tecnológica, com ampliação para o ensino das ciências e das humanidades e desenvolvimento de competências na investigação científica, visando integrar ensino com pesquisa e extensão. Considerando que a educação, em qualquer nível, apresenta-se sempre como ambiente de interpretações favorável a conflitos, Dias Sobrinho (2003, p. 185), assim, se posiciona:

Os sistemas educativos – e obviamente suas instituições – são atravessados por contradições de todo tipo. São sistemas de alta complexidade, que implicam políticas, valores, agentes, normas e papéis sociais, conhecimentos e muitas outras dimensões que têm a ver com as configurações presentes e futuras dos homens singulares e da vida humana em geral. As interações que nesse campo se produzem são, muitas vezes carregadas de conflitos.

A abrangência de objetivos delineados para os IFs preliminarmente parece representar um conjunto muito alargado de atribuições para uma única organização educativa. Some-se a isso a inexistência de professores capacitados no país para lecionar, simultaneamente, nos ensinos médio e técnico, na educação superior e

de jovens e adultos, além de desenvolver projetos de pesquisa e extensão.

Nesse caso, visando ampliar a compreensão dessa realidade, é oportuno recorrer à análise específica sobre a educação superior e complexidade de tarefas das universidades, feita por Dias Sobrinho (2005, p. 37):

É muito complicado a uma única instituição formar, em toda extensão e com elevada qualidade, tanto os pesquisadores e profissionais de ponta, como fornecer a simples capacitação de mão-de-obra para postos de trabalho menos exigentes. É muito difícil responder a tantas e tão contraditórias demandas, que lhe chegam em estado bruto: desenvolver a mais avançada e inovadora pesquisa e, ao mesmo tempo, o conhecimento de pronta aplicação, conciliar os valores gerais e permanentes da sociedade democrática com os interesses imediatos e pragmáticos das empresas.

A princípio, em termos de cenário institucional, parece que se está diante de um inédito desafio organizacional - os Institutos Federais foram legalmente constituídos para dar respostas a conflitantes demandas multiníveis da educação nacional, situação multifacetada, de hibridismo, assumida através de uma atuação *multicampi*, ou seja, numa aparente perspectiva de ambiguidades em que o formal burocrático aparentemente embasa uma articulação débil e/ou frouxa, concorrendo para uma divisão de trabalho em cada Campus.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, como instrumento máximo de ordenação desse processo de expansão, instituiu a Rede Federal⁸⁰ de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino, constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG), todos com natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar, e pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

As perspectivas conceituais pensadas para os Institutos Federais eram de uma organização em bases territoriais definidas por região, prioritariamente compreendidas na dimensão geográfica dos Estados e do Distrito Federal; essa situação avançou até espaços de mesorregiões dentro de um mesmo Estado, atendidas características históricas, econômicas, culturais e sociais, em função do clima de disputa política estabelecido naqueles Estados onde já detinham 2 (dois) ou mais estabelecimentos federais de relevância na educação profissional.

80 Em 25 de junho de 2012, através da Lei nº 12.677, o Colégio Pedro II foi incorporado à Rede Federal como instituição federal de ensino, pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas bem como equiparado aos Institutos Federais para efeitos de autonomia e utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior.

Dessa forma, houve a criação de 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme detalhado na tabela 14, mediante transformação de 15 (quinze) e integração de 63 (sessenta e três) organizações educacionais, sendo 77 (setenta e sete) autarquias (31 Centros Federais de Educação Tecnológica, 39 Escolas Agrotécnicas Federais e 7 Escolas Técnicas Federais) e 1 (uma) Escola Técnica vinculada a uma Universidade Federal. A mudança proporcionou ao Governo Federal uma forte racionalização, reduzindo de 77 (setenta e sete) para 38 (trinta e oito) o número de autarquias federais da rede de educação profissional e tecnológica responsáveis pela administração das 354 (trezentas e cinquenta e quatro) Unidades de Ensino existentes ou em processo de implantação. Cada unidade foi convertida, de forma automática, independentemente do tamanho da Escola, em Campus de um dos Institutos Federais criados (BRASIL, 2008f).

Nº	IF	ORIGEM	SEDE DA REITORIA
1	Instituto Federal do Acre	Transformação da Escola Técnica Federal do Acre	Rio Branco
2	Instituto Federal de Alagoas	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba	Maceió
3	Instituto Federal do Amapá	Transformação da Escola Técnica Federal do Amapá	Macapá
4	Instituto Federal do Amazonas	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira	Manaus

Nº	IF	ORIGEM	SEDE DA REITORIA
5	Instituto Federal da Bahia	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia	Salvador
6	Instituto Federal Baiano	Integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim	Salvador
7	Instituto Federal de Brasília	Transformação da Escola Técnica Federal de Brasília	Brasília
8	Instituto Federal do Ceará	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu	Fortaleza
9	Instituto Federal do Espírito Santo	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa	Vitória
10	Instituto Federal de Goiás	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás	Goiânia
11	Instituto Federal Goiano	Integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutai, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres	Goiânia
12	Instituto Federal do Maranhão	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras	São Luís
13	Instituto Federal de Minas Gerais	Integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista	Belo Horizonte

Nº	IF	ORIGEM	SEDE DA REITORIA
14	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas	Montes Claros
15	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena	Juiz de Fora
16	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	Integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho	Pouso Alegre
17	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia	Uberaba
18	Instituto Federal de Mato Grosso	Integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres	Cuiabá
19	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina	Campo Grande
20	Instituto Federal do Pará	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá	Belém
21	Instituto Federal da Paraíba	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa	João Pessoa
22	Instituto Federal de Pernambuco	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão	Recife

Nº	IF	ORIGEM	SEDE DA REITORIA
23	Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina	Petrolina
24	Instituto Federal do Piauí	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí	Teresina
25	Instituto Federal do Paraná	Transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná	Curitiba
26	Instituto Federal do Rio de Janeiro	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis	Rio de Janeiro
27	Instituto Federal Fluminense	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos	Campos dos Goytacazes
28	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte	Natal
29	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão	Bento Gonçalves
30	Instituto Federal Farroupilha	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete	Santa Maria
31	Instituto Federal Sul-rio-grandense	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas	Pelotas
32	Instituto Federal de Rondônia	Integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste	Porto Velho

Nº	IF	ORIGEM	SEDE DA REITORIA
33	Instituto Federal de Roraima	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima	Boa Vista
34	Instituto Federal de Santa Catarina	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina	Florianópolis
35	Instituto Federal Catarinense	Integração das Escolas Agrícolas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio	Blumenau
36	Instituto Federal de São Paulo	Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo	São Paulo
37	Instituto Federal de Sergipe	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão	Aracaju
38	Instituto Federal do Tocantins	Integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguaínas	Palmas

Tabela 14. Relação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criados pela Lei nº 11.892/2008, pela transformação e/ou integração de Cefets e Escolas Federais de educação profissional e tecnológica, e as respectivas cidades-sede das Reitorias.

Elaboração própria.

Fonte: BRASIL (2008f).

Com efeito, a organização Instituto Federal foi estruturada pela criação de uma Reitoria como unidade executiva integradora e reguladora de um conjunto de unidades escolares (*Campi*). Além do reitor, o texto legal determina que a Reitoria seja composta com mais 5 (cinco) pró-reitores com atuação a ser definida estatutariamente e propostas, politicamente, em nível da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

(Setec) do Ministério da Educação. Eles devem atuar em dimensões sistêmicas nas áreas de administração (compreendendo gestão administrativa e de pessoas), desenvolvimento institucional (compreendendo plano de desenvolvimento institucional, planejamento e gestão das tecnologias da informação), ensino (compreendendo oferta e apoio às atividades estudantis), extensão e pesquisa. Na figura 2, segue a representação do Organograma para um Instituto Federal, levando em consideração as orientações provenientes da Setec do Ministério da Educação.

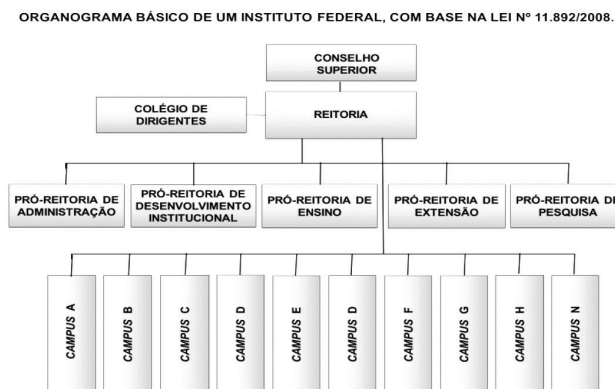


Figura 2. Organograma de um Instituto Federal, de acordo com os termos da Lei nº 11.892/2008.

Elaboração própria.

Após análises e estudos realizados, um grupo de trabalho, integrado ao Sistema de Informação da Educação Profissional (SIEP) estruturado pela Setec/MEC, entre o segundo semestre de 2008 e primeiro semestre de 2009, com a finalidade de apresentar propostas no tocante à administração dos Institutos Federais (IFs),

concluiu pela necessidade da superação do constrangimento da legislação de que apenas 5 (cinco) dimensões sistêmicas fossem estatutariamente estabelecidas nos IFs para contemplar toda a administração com os *Campi*, sugerindo a criação de mais 3 (três) diretorias sistêmicas (de assuntos estudantis, gestão de pessoas e gestão de tecnologia da informação) para, integradas na reitoria às 5 (cinco) pró-reitorias anteriormente referidas, comporem matriz com 8 (oito) áreas organizacionais estratégicas sistêmicas.

A figura 3 demonstra a modelagem apresentada por Fernandes (2011) para as áreas/dimensões estratégicas de estruturação da administração superior dos Institutos Federais.

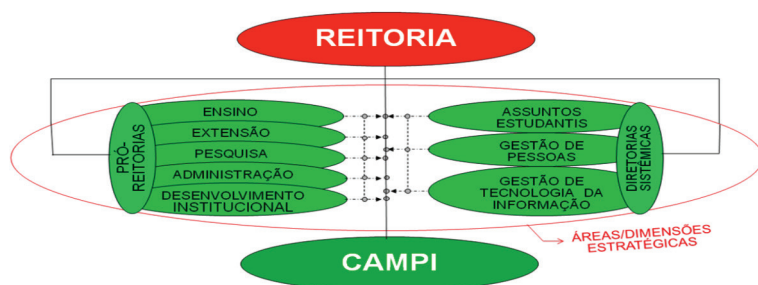


Figura 3. Arranjo organizacional das áreas/dimensões estratégicas propostas para os Institutos Federais.

Fonte: Fernandes (2011, p. 8).

A amplitude de finalidades, as características e os objetivos definidos no âmbito formal-legal para os IFs, de atuação educacional como centro de excelência nas áreas das tecnologias e das ciências, com abrangência que vai de cursos de formação inicial e continuada

de trabalhadores independentemente do nível de escolaridade até cursos de pós-graduação *stricto sensu*, de desenvolvimento de pesquisa e inovação e de atividades de extensão, além da equiparação às universidades federais quanto à supervisão, regulação e avaliação de cursos da educação superior, conduzem à percepção equivocada de que o Instituto Federal é uma organização universitária atuando, também, na educação básica e na educação profissional e tecnológica.

Na realidade, o IF é uma organização de educação superior especializada na oferta de educação profissional e tecnológica com planejamento voltado para o desenvolvimento territorial local e regional através de oferta formativa orientada para a consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, consideradas as potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Por outro lado, quanto à ação acadêmica, a função estratégica do IF é estabelecida pelo art. 8º da Lei nº 11.892/2008 que define, combinado com o inciso I do art. 7º (BRASIL, 2008f) que

o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas” para “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.

O citado art. 8º da lei exige, ainda, que, anualmente, o mínimo de 20% (vinte por cento) de vagas sejam abertas pelo IF para atender

cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. (BRASIL, 2008f).

Acerca da estrutura organizacional e de administração, bem como da consolidação da identidade dos Institutos Federais, entendem Pacheco⁸¹ e Silva (2009, p. 11) que

a gestão de cada instituto e da rede que formam assume um caráter sistêmico que exige o reconhecimento da autonomia de cada unidade, bem como a necessidade de trabalho permanente em prol do equilíbrio estrutural entre os *campi* de um mesmo instituto e entre os institutos. Isso implica um novo modelo de gestão [...]. Com os institutos federais, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação, ousa criar uma institucionalidade absolutamente nova e inovadora capaz de revolucionar a educação

81 Eliezer Moreira Pacheco, como Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, entre outubro de 2005 e fevereiro de 2012, coordenou a execução do projeto de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, iniciado no Governo Lula.

profissional e tecnológica de nosso país. Entretanto, o futuro dos institutos está em aberto, dependendo de nossa ousadia, competência e compromisso político com um país soberano, democrático e justo socialmente.

Conforme prescrito na Lei nº 11.892/2008, cada Instituto Federal tem organização baseada numa estrutura *multicampi*, cabendo a cada Campus, como unidade de gestão administrativa e financeira, as ações acadêmicas de desenvolvimento do projeto pedagógico institucional, este, único. No tocante às atividades e políticas de pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores, as ações desenvolvidas pelos diretores-gerais dos *Campi* são respaldadas em delegação de competência expedida pelo reitor. Essa realidade implica novo arranjo de gestão administrativa, exigindo estruturas organizacionais de conformação horizontalizada e práticas democráticas, além de um eficiente processo de comunicação. No plano territorial, a abordagem de rede de cada IF caracteriza-se pelo posicionamento central da Reitoria, superintendendo um conjunto de *Campi* interdependentes, detentores de autonomia administrativa e financeira, conforme esquema gráfico apresentado na figura 4.

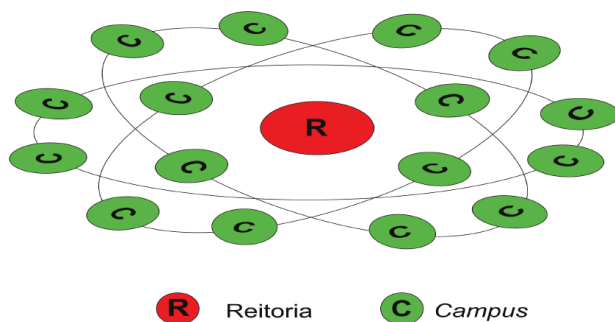


Figura 4. Representação gráfica da estruturação organizacional do Instituto Federal.

Essa realidade, que passa pela demarcação dos espaços de autonomia entre a administração da Reitoria e dos *Campi*, parece ser, no entanto, o principal fator gerador de dúvidas e conflitos, em função das ambiguidades quanto ao exercício do poder e das responsabilidades dentro da organização Instituto Federal, além dos limites de competências.

Essa situação não se restringe à comunidade interna, visto que, frequentemente, atores da sociedade levam à reitoria questões de autoridade da autonomia dos *Campi*, numa clara indicação de desconhecimento da estruturação organizacional do IF. Tratando da questão da autonomia nos Institutos federais, Pacheco (2011, p. 30) expõe que o

conceito de autonomia pressupõe a liberdade de agir ou, em outras palavras, a possibilidade de autogestão, autogoverno, autonormatização. Exprime também certo grau de relatividade, pois se é

autônomo sempre em relação a outrem. Observa-se, então, que a autonomia ocorre em sistemas relacionais, em contextos de interdependência.

O autor e outros ainda alertam para o enfoque *multicampi*, previsto nas determinações da Lei nº 11.892/2008:

A lei estabelece uma estrutura *multicampi*, reafirmando a vocação regional dos Institutos Federais e dotando os *campi* de um grau de autonomia mais ampla do que aquela gozada por seus congêneres das universidades. Entretanto, cabe recordar que os institutos não são uma federação de *campi*, concepção que dificultaria a concretização de seu projeto político-pedagógico. (PACHECO, SILVA E VIDOR, 2011, p. 94).

A concepção *multicampi* do Instituto Federal é articulada em termos da administração superior por 2 (dois) órgãos colegiados: o Conselho Superior, de caráter deliberativo e consultivo, e o Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo. Castro (2007) entende a estrutura de colegiados como instrumentos organizacionais de importância

para uma gestão democrática que envolva todos que, direta ou indiretamente, atuam no processo educacional. Essa forma mais aberta e flexível de conceber a gestão da escola possibilitaria a aproximação não só entre os segmentos internos da escola, mas também entre a escola e a comunidade escolar. (CASTRO, 2007, p. 136).

No âmbito de suas autonomias, caberá aos *Campi* a estruturação de seus órgãos colegiados, tais como Conselho Escolar, Colegiado de Diretoria Acadêmica, Colegiado de Cursos e Conselho de Classe.

Os cargos de reitor e de diretores-gerais dos *Campi* devem ser ocupados, respectivamente, por docente pertencente ao quadro de pessoal ativo do Instituto e por docente ou servidor de nível superior da carreira dos técnico-administrativos, em efetivo exercício, de instituição federal de educação profissional e tecnológica; os servidores devem ser eleitos para mandatos de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, em processo de consulta à comunidade escolar do Instituto (no caso de reitor) e do respectivo Campus (no caso de diretor-geral), atribuído o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação de cada um dos segmentos docente, técnico-administrativo e discente. Segundo Chauí (2011, p. 79), eleições significam muito mais

do que a mera rotatividade de governos ou a alternância no poder. Simbolizam o essencial da democracia: que o poder não se identifica com os ocupantes do governo, não lhes pertence, mas é sempre um lugar vazio que os cidadãos, periodicamente, preenchem com um representante, e podem revogar seu mandato se não cumprir o que lhe foi delegado para representar.

Com efeito, com o estabelecimento de uma renovação política para a educação profissional e tecnológica, num processo de “contrarreforma”, o Governo Lula define, como diretriz para o fortalecimento da educação profissional e tecnológica no país, a expansão e interiorização da rede federal de escolas ofertantes dessa educação. Esse expressivo plano exigiu do Ministério

da Educação um projeto de reordenamento da rede federal de educação profissional e tecnológica, o que foi efetivado com a criação de 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A constituição dos Institutos Federais é estruturada na perspectiva de uma nova cultura organizacional, com características híbridas, a partir das questões identitárias do Centro Federal de Educação Tecnológica e aproximação de padrões da Universidade que, no entendimento de Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2012, p. 23):

terão na formação profissional, nas práticas científicas e tecnológicas e na inserção territorial os principais aspectos definidores de sua existência. Traços que as aproximam e, ao mesmo tempo, as distanciam das universidades.

Essa nova cultura organizacional envolve uma amplitude de objetivos e propósitos muito grande, com tendência e características de universalidade acadêmica. Essa realidade, por outro lado, também pode representar, para alguns segmentos desses Institutos, uma imagem da Universidade como objeto de desejo.

Transcorridos alguns anos de funcionamento da organização educativa Instituto Federal implantada com suporte numa legislação especialmente definida, fundamentada em estruturação teórica, voltada para uma administração pautada na descentralização de poder, por meio de um processo de autonomia *multi-campi*, com concepção sistêmica de rede, muitas dúvi-

das e/ou incertezas estão presentes no cotidiano social e político da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída no âmbito do sistema federal de ensino, com vinculação ao Ministério da Educação cuja representatividade, aproximações e abordagem histórica de singularidades, conexões e desconexões dos primeiros 105 (cento e cinco) anos da educação profissional no Brasil, de certa forma, devem se constituir em imagens de referência para o atual momento brasileiro de governo pós-impeachment, no segundo mandato de Dilma Rousseff. Assim, vislumbra-se a possibilidade de novas reformas na educação nacional, alicerçadas em discursos de concepção neoliberal, não sendo prudente, no momento, fazer exercício de resultados que somente o futuro revelará.

Apesar de não integrar a finalidade deste livro – provavelmente fará parte de uma outra obra –, é pertinente registrar a relevância conceitual das características, dinâmica organizacional e funcionamento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – no campo teórico, organização educativa multifacetada, criada no Brasil como sucessão e “instituição síntese” das instituições federais de educação profissional e tecnológica e, ao mesmo tempo, “modelo” para a expansão dessas instituições já existentes, observando parâmetros de estruturação peculiar, conforme alguns detalhes aqui apresentados.

No próximo e último capítulo, como situação panorâmica relevante, são analisados alguns registros e considerações acerca da educação superior, suas interfaces na Europa e no Brasil, bem como cenários e políticas, cabendo certa prerrogativa de importância

para as situações vivenciadas na última década do século XX e nos primeiros 14 (quatorze) anos deste século, além de algumas aproximações de interação com a educação profissional e tecnológica.

EDUCAÇÃO SUPERIOR: CENÁRIOS E POLÍTICAS

O ensino superior no Brasil, com bases construídas no início do século XX, influenciado pelo modelo napoleônico desenvolvido na França, tem como seu maior destaque a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, com uma proposta estruturada no tripé ensino, pesquisa e extensão, pelo decreto de Armando de Salles Oliveira, então Interventor Federal no Estado de São Paulo, respaldado em política de modernização do país, desenvolvida na denominada “Era Vargas” (1930 a 1945). De acordo com Maria Fávero (1998, p. 196),

em 1931, em decorrência do contexto em que foram promulgadas as reformas Francisco Campos, um ponto bastante acentuado é a concessão da autonomia relativa à universidade, como preparação para a autonomia plena.

Limitando a questão no âmbito do ensino universitário, Fávero (2000) considera importante entender a autonomia numa perspectiva de propriedade da universidade, em função de suas próprias características,

pelas quais o direito deve ser atribuído à organização como um todo. Isso é corroborado nestas suas palavras:

Nessa perspectiva, podemos entender também que a autonomia da universidade deve se basear na unidade da instituição e não na unicidade do governo, expressa 'pela vontade monárquica do reitor, ou oligárquica do Conselho Universitário, tomando esses termos na sua acepção técnica e não pejorativa'. (FÁVERO, 2000, p. 181).

Em avaliação comparativa sobre a evolução das universidades na América Latina e da opção do Brasil por uma universidade regional, pública, laica e não-autônoma, contrariamente ao modelo dominante na América espanhola, de universidade nacional, laica e autônoma, Hélió Trindade (2002, p. 21) reconhece que existe

uma nítida diferença entre o modelo brasileiro e o dos países hispânicos. De um lado, desde o início da República, são propostos diversos projetos de universidades regionais, mas aquele que se tornará o modelo de referência de uma universidade moderna é o da Universidade de São Paulo, fundada em 1934. Nessa mesma época, as universidades das repúblicas de língua espanhola sofreram a influência do Movimento da Reforma Universitária (MRU) de Córdoba, influência que se traduz na substituição de uma universidade republicana, em antioligárquica e politizada.

Em 1961, com a criação da Universidade de Brasília (UNB), inspirada pelo antropólogo Darcy Ribeiro e com o projeto pedagógico do educador Anísio Teixeira, era iniciado um processo de debates visando “reinventar” o ensino superior do país. A UNB, concebida com inspiração no modelo das universidades norte-americanas, organizada como Fundação Pública autônoma, tinha como objetivo se libertar da burocracia governamental, ser mais flexível para integrar as várias formas do saber e, ainda, formar pessoas vinculadas ao processo de transformação do Brasil, representando uma opção alternativa ao padrão de universidade existente, considerada, por alguns críticos, segmentada em face da justaposição de vários cursos e com docência não aberta à possibilidade de mudanças. De fato, a questão da autonomia universitária, ainda hoje, constitui tema de discussão no país.

Ainda ancorado no regime militar, surge a denominada reforma organizacional do ensino superior, estabelecida pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que, para alguns, era uma tentativa de conciliar princípios de competição, flexibilidade e descentralização do modelo norte-americano com a estabilidade de normas e hierarquias constituídas com base nos padrões do sistema francês, visando delimitar um espaço conceitual, favorável ao desenvolvimento do ensino universitário no país. Sobre algumas reformas da educação superior acontecidas no continente latino-americano, Cabral Neto e Rodriguez (2007, p. 14) consideram que

Elas são resultados de políticas que, aparentemente, possuem perfil nacional, mas têm, de fato, uma base regional. As reformas ocorrem dentro de um determinado período histórico e são sustentadas por sistemas de idéias comuns a uma mesma região e circulam em várias áreas e em algumas mais perceptíveis (como atualmente na economia).

Em face de abertura da referida Lei nº 5.540/1968 para a instalação de cursos superiores de curta duração, durante a década de 1970, foram implantados vários cursos de tecnologia em faculdades, universidades públicas e privadas, bem como em algumas escolas técnicas federais, como a Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro e as de Minas Gerais e do Paraná, posteriormente alçadas à condição dos 3 (três) primeiros Cefets do Brasil. No plano estadual, sobressai o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, criado em 1969 pelo Governo do Estado de São Paulo, para ministrar cursos de tecnologia em várias especialidades. Procedendo à análise sobre a popularização do ensino superior no país, Oliveira e Catani (2011, p. 27) argumentam:

A massificação da educação superior e da universidade, em particular, na sociedade contemporânea, é outra área impactante para as mudanças nesse nível de ensino e na universidade pública. Como resolver a disparidade entre crescimento da demanda e número efetivo de vagas nas universidades? A reforma da educação superior

no Brasil optou pela expansão do sistema por intermédio da diversificação e da diferenciação institucional, pelo crescimento do setor privado, pela interiorização e ampliação das vagas.

Na realidade, as medidas estabelecidas pela reforma universitária de 1968 foram alvo de intensas críticas pelas comunidades de pesquisadores, professores e estudantes das Instituições de Ensino Superior (IES), provavelmente devido às suas origens autoritárias. No entanto, vários trabalhos posteriores de comissões e estudos levados a efeito junto ao Ministério da Educação resultaram, apenas, em alterações com o poder de instituir normas complementares à política estabelecida pela referida reforma que, efetivamente, veio a ser revogada pela Lei nº 9.394/1996, após o país já haver resgatado os caminhos da democracia.

Apesar disso, sob a ótica avaliativa de Cunha (2002, p. 61), “para quem esperava por diretrizes e bases para o ensino superior, o desfecho do projeto legislativo da lei 9.394/96 foi uma grande frustração”. Esclarecendo a crítica com a observação de que, “apesar das inovações introduzidas, ela omite aspectos e dimensões da maior importância para as IES, os estudantes e os professores, o ensino e a pesquisa”. Em idêntico raciocínio crítico, Catani e Oliveira (2000) enfatizam que a legislação complementar à Lei 9.394/1996 “tornou a configuração organizacional do ensino superior ainda mais heterogênea e diversificada, relativamente ao período anterior ao governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)”.

A não existência, no país, de um Sistema Nacional de Educação formal, estabelecendo organicamente padrões

e limites institucionais, dificulta, muitas vezes, a definição de parâmetros educacionais integradores das diversas esferas governamentais. Como item em defesa da criação desse sistema, justifica Cunha (2013, p. 926) que a inversão das relações de poder entre o MEC e o Conselho Nacional de Educação “é um desses elementos. Outro é o fim da fúria legisferante de parlamentares federais, estaduais e municipais sobre matéria curricular”.

Conforme dados constantes na tabela 15, nos anos do período de 1970 a 1990, houve um considerável aumento de matrícula no ensino superior no Brasil, passando, aproximadamente, de 430.473 (quatrocentos e trinta mil, quatrocentos e setenta e três) para 1.570.860 (um milhão, quinhentos e setenta mil, oitocentos e sessenta) estudantes, o que corresponde a uma taxa de crescimento de 365% (trezentos e sessenta e cinco por cento) no período. No entanto, no que tange a outros 4 (quatro) importantes países da América Latina (Argentina, Chile, Colômbia e México), os números demonstram que o país ficou à frente apenas do Chile, que obteve 324% (trezentos e vinte e quatro por cento) de crescimento em sua matrícula de ensino superior no mesmo período, perdendo, na forma crescente, para a Argentina, Colômbia e México; esse último com índice de 573% (quinhentos e setenta e três por cento), superando em 157% (cento e cinquenta e sete por cento) o escore de crescimento ocorrido no Brasil.

PAÍS	1970	1981/1982	1989/1991
Argentina	274.634(100)	550.556 (200)	1.077.212 (393)
Brasil	430.473 (100)	1.345.000 (312)	1.570.860 (365)
Chile	76.979 (100)	118.978 (155)	249.482 (324)
Colômbia	85.560 (100)	306.269 (358)	474.787 (555)
México	188.011 (100)	785.419 (418)	1.078.190 (573)

Tabela 15. Evolução do número total de matrículas no ensino superior e taxa de crescimento, entre 1970 e 1990, em alguns países da América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México.

Fonte: Trindade (2002, p. 25).

As reformas em desenvolvimento pelo governo brasileiro vão ao encontro das políticas de interesse do capitalismo mundial, acompanhadas de alterações significativas em diferentes aspectos para a vida das pessoas, compreendendo Silva Júnior e Sguissardi (2001, p. 261) que no “centro delas encontra-se, face à crise mesma do capital, sua própria racionalidade e seu corolário: a negação da dignidade humana por meio da negação da igualdade entre todos”. Para os autores:

As políticas públicas para a educação superior brasileira e as reações dos diferentes setores (público e privado), realizadas de formas distintas, acabam por promover um reordenamento nesse espaço social em uma mesma direção: a do fortalecimento do processo de mercantilização de tal esfera e a transformação das identidades das IES pública e privadas, segundo a mesma lógica - com maior explicitação nas privadas,

uma vez que tal processo acentua sua natureza. (SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2001, p. 267).

Na essência, a expansão da educação superior no país é resultante da associação dos setores público e privado. De acordo com Cabral Neto e Joseneide Pessoa (2010, pp. 29-30):

Somente a partir de 1988, alargam-se no país os horizontes de uma política de cobertura educacional. No entanto, em termos práticos, ela não chegou a se traduzir como uma medida de alcance para o ensino superior, o qual permanece, em sua execução, assumido notadamente pelos setores privados que cada vez mais ocupam os mercados que foram se formando progressivamente nas últimas décadas do século XX e se consolidaram no início do século XXI.

A iniciativa privada passa a ser concebida, no âmbito da política educacional do país relativa ao ensino superior, como a parte complementar da ação do setor público, propiciando, desse modo, espaços significativos ao mercado empresarial-educacional que atua de forma mercantil ou ‘quase mercantil’.

No final do século XX, o processo de globalização que avançou no rastro do capitalismo e do neoliberalismo encontrou espaço propício na área da educação superior no Brasil, em função dos interesses políticos e econômicos favoráveis à concepção de educação

como negócio e/ou serviço, uma vez que existia, no país, uma política de Estado mínimo, condição conveniente para a oferta de ensino privado. Para Carlos Estêvão (2012), referenciar globalização requer o entendimento do significado que a sua relação com a desigualdade e o bem-estar das pessoas não é linear, apesar da tendência dos debates para simplificá-lo:

quer por omitirem as diferentes concepções e modos discrepantes de medir a desigualdade; quer por esquecerem que a melhoria do modo de vida dos cidadãos é muito desigual consoante os países; quer por passarem ao lado das novas desigualdades inter e intra-países; quer por ignorarem a capacidade de veto dos poderosos sobre a vida dos mais débeis e vulneráveis; quer ainda, por silenciarem o peso diferenciado do global na explicação das decisões políticas nacionais. (ESTÊVÃO, 2012, p. 17).

No entendimento de Azevedo (2008, p. 251), a educação superior é o espaço de divulgação e de criação da ciência que, em sua essência, “não se permite ficar circunscrita em fronteiras nacionais. A ciência e seus produtos caracterizam-se pela dinâmica, ou seja, são criações humanas, logo históricas, destinadas à circulação internacional”. Acerca dos defensores do modelo de internacionalização que trata a educação como mercadoria, commodity, a análise que o autor faz é que

o ‘mercado’ de Educação Superior está dividido em três grandes ‘espaços acadêmicos’ mundiais. O primeiro é liderado pelos Estados Unidos da América; o segundo, pela Austrália, na Oceania, atraindo principalmente os alunos asiáticos; e o terceiro, pelo Reino Unido, na Europa. Esses grandes líderes de conquista de estudantes de Educação Superior têm em comum a língua inglesa como idioma oficial. (AZEVEDO, 2008, p. 259).

Avaliando a visão da educação superior na direção de políticas internacionais, em face do sistema de globalização da economia, Boaventura Sousa Santos (2010) entende que a globalização neoliberal assenta na destruição sistemática dos projetos nacionais muitas vezes estruturados com a cooperação das universidades públicas, o que conduz a perspectiva de desacreditá-las. No entanto, também chama a atenção para

o que está em causa não é isolar a universidade pública das pressões da globalização neoliberal, o que, além de ser impossível, podia dar a impressão de que a universidade tem estado relativamente isolada dessas pressões. Ora tal não é o caso, e, aliás, pode mesmo dizer-se que parte da crise da universidade resulta de ela se ter já deixado cooptar pela globalização hegemônica. O que está em causa é uma resposta ativa à cooptação, em nome de uma globalização contra-hegemônica. (SANTOS, 2010, p. 58).

Com o propósito de conseguir um espaço no mercado internacional de ensino universitário, a comunidade europeia, reunida em Bolonha, assumiu a reforma da educação superior na Europa nos termos da sistematização de um tratado cujos principais indicadores merecem ser observados.

8.1. O tratado de Bolonha

Sem dúvida, entre as várias mudanças ocorridas e vivenciadas pelas nações nas últimas décadas, encontra-se a Declaração de Bolonha firmada em 1999 como instrumento novo e catalizador de profundas reformas da educação superior na Europa. Para Susan Robertson (2010, p. 124), “a realização do sistema europeu de Educação Superior constitui uma dramática mudança na paisagem política e econômica da região”. Por outro lado, conforme Lima, Azevedo e Catani (2008, pp. 46-47), a União Europeia (UE) “vem se revelando um autêntico locus supranacional de definição de políticas educacionais de caráter transnacional, com particular destaque, atualmente, para a educação superior”.

O denominado Processo de Bolonha representa um programa supranacional da União Europeia com o objetivo de tornar harmônicos e comparáveis os sistemas de ensino superior dos diferentes países europeus, aumentar a mobilidade de pesquisadores e estudantes e otimizar a posição estratégica da educação do continente europeu, mediante uma educação superior capaz de oportunizar bases de inovação, competitividade e produtividade, com relação aos países e blocos econômicos, especialmente aos Estados Unidos

da América. No tocante à questão da mobilidade, com base em estudos efetuados na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Lucídio Bianchetti e Valéria Mattos (2011, p. 83) consideram que a propalada mobilidade como mote

para a ampliação do ensino superior europeu busca, ao mesmo tempo, imprimir forte concorrência frente aos índices dos Estados Unidos, no que tange o público juvenil internacional presente nas universidades da UE ou daquilo que se denomina de internacionalização das universidades. Porém, para além do discurso oficial, ela encobre, por vezes, questões políticas de ordem macrosocial relacionadas às determinações de organismos internacionais que causam impactos diferenciados nos países que compõem a UE.

Após essas observações de conceitos mais globais, retornando à análise para a realidade do Processo de Bolonha, é dedutível o diagnóstico de que se trata de um projeto muito complexo. No entanto, como síntese, é possível destacar que visa à criação de um espaço Europeu de Educação Superior, sobressaindo as culturas nacionais e as autonomias específicas das instituições estabelecidas. Eis alguns dos seus principais objetivos: o estabelecimento de um sistema geral de créditos que viabilize comparabilidade, transferência e transparência entre os diversos países; a homogeneização de um sistema curricular comparável para ti-

tulações e graus nos países membros, organizado, de forma geral, em dois ciclos: um bacharelado de 3 (três) anos (180 créditos), seguido de 2 (dois) anos de mestrado (120 créditos) e mais 3 (três) anos de doutorado. “Bolonha também pode reforçar a posição de que o sistema binário na Europa reflete a diferenciação de missão apropriada entre os sistemas universitário e não universitário.” (MACHADO, FERREIRA, SANTIAGO e TAYLOR, 2008, p. 257); e a promoção de cooperação entre instituições e mobilidade de estudantes, pesquisadores, professores e pessoal técnico-administrativo. Isso, provavelmente, facilitaria o desenvolvimento de programas de estudo em redes institucionais transnacionais.

Nessa estruturação, com apenas 8 (oito) anos de educação superior, o estudante na Europa está apto a ingressar no mercado de trabalho, aumentando, assim, as condições de competitividade dos países europeus na economia global. Essa perspectiva de união desses países vai além das suas tradicionais diferenças históricas e culturais em prol de um planejamento tecnológico e econômico em que “la formación profesional es pues una condición necesaria para que aparezca una tecnología. La política pública ha consagrado la universidad a este fin” (NEAVE, 2001, p. 156). Contudo, para os estudantes do referido continente, o Processo de Bolonha também tem gerado dificuldades, especialmente quanto a questões financeiras para pagamento de taxas cobradas pelas universidades, cada vez mais gerenciadas por modelos empresariais com visão de mercado, em decorrência de redução do financiamento público com origem nos orçamentos governamentais.

Tratando das mudanças educacionais na Europa, com foco no período de 1997/8-2010, acerca da agenda da dimensão pedagógica e curricular, Fátima Antunes (2012) constata que essa dimensão pedagógica e curricular surge nas reformas como questão secundária enquanto objetivos estratégicos declarados; por outro lado, nos relatórios do final da década, assume grande centralidade como dimensão de ação política, expondo que, na verdade, assiste-se, desde meados da década,

à apologia de uma mudança paradigmática, de sistemas focados no ensino (ou no professor) para sistemas focados na aprendizagem (ou no estudante/aprendente) e de currículos baseados em conteúdos ou disciplinas para currículos baseados em resultados de aprendizagem, para além de outras alterações, como a modularização ou a atribuição de créditos a ‘unidades curriculares’, com base no suposto ‘volume de trabalho’ despendido pelo aluno e medido em horas. (ANTUNES, 2012, p. 188).

Lima (2012b) considera que o Processo de Bolonha, “na educação superior europeia, tem sido bastante analisado em termos de alta racionalização”, desde o protagonismo da racionalidade

a priori que se manifesta na seleção de ‘resultados da aprendizagem’ e no recurso a princípios típicos das pedagogias científicas e por objetivos, à conta-

bilização rigorosa e estandardizada de créditos, passando pela arquitetura do sistema de ciclos conferentes de graus acadêmicos, bem como pelos sistemas de acreditação e avaliação reconhecidos à escala europeia. (LIMA, 2012b, p. 149).

A tendência desse processo é influenciar outras regiões do mundo, especialmente os países da América Latina, historicamente seguidores de políticas educacionais disseminadas na Europa, atraindo, para as diversas universidades europeias, um expressivo número de intercâmbios com instituições das diversas regiões do planeta.

Na prática, examinar alguns aspectos do Processo de Bolonha requer projetar o olhar nos avanços do neoliberalismo sobre o campo educacional, onde o espaço de atuação das universidades é caracterizado como oportunidade econômica de mercado. Essa situação vem acompanhada da redução da responsabilidade social do Estado com a educação superior e da necessidade da implementação de ferramentas de gestão empresarial por parte das instituições de ensino, especialmente na busca de novas fontes de financiamento. Quanto às estratégias da busca de modelo de mais eficácia e qualidade na administração de organizações públicas, Lima (1997, pp. 52-53) salienta que

na educação, os discursos gerencialistas têm vindo a ocupar a posição outrora assumida pelas teorias educacionais e pelo pensamento pedagógico, construindo narrativas de tipo gestor que legiti-

mam uma nova ordem racional baseada no mercado, nos setores privado e produtivo, na competitividade econômica e na gestão centrada no cliente.

Lima (2011b, p. 11) destaca ainda que

apresentado e legitimado como uma alternativa de tipo pós-burocrático, o gerencialismo revela-se, com frequência, mais gestão para menos democracia, sendo responsável por um aumento exponencial de certas dimensões da burocracia racional estudada por Max Weber, mas também mesmo de dimensões menos racionais e mais coincidentes com a aceção pejorativa e de senso comum.

A busca da eficiência administrativa e da sustentabilidade financeira, exigindo dos dirigentes criatividade e habilidades para o desenvolvimento de serviços de qualidade, caracteriza a implementação do processo de reforma gerencial nas instituições públicas, passando, pois, a conviver com a crise entre o estatal e o mercado. Outrossim, Magalhães (2004, p. 43) alerta para o fato de que, desde as suas origens medievais – e mesmo antes na Grécia –, “a educação superior é considerada como estando em crise, como se a sua preocupação com a melhor forma para produzir, transmitir e desenvolver conhecimento trouxesse consigo inevitavelmente um projecto reformista”. Para Santiago, Maria Leite, Sarrico, Denise Leite e Polidori (2003, p. 87), o gerencialismo emerge no contexto

das sucessivas tentativas das políticas governamentais de criar um mercado (ou quase-mercado) na educação superior. Estas tentativas são bastante reais, provocando respostas que não são neutras quanto aos padrões de acção na gestão académica, às micro-políticas desenvolvidas nas instituições e às próprias resistências à ideia de mercado.

As mudanças, decorrentes das pressões externas, quanto à forma de produção de conhecimento científico efetivado pelas instituições de educação superior, conduzem a uma multiversidade (AMARAL, 2011) de sua atuação, muitas vezes, de difícil articulação. No entendimento de Magalhães (2004, p. 36):

De facto, a educação superior parece estar a assumir simultaneamente múltiplos e diversos selos: ensino universitário, ensino terciário, ensino pós-secundário, educação politécnica/vocacionalizante, educação fundada na investigação, etc. Estes diferentes tipos de identidade ocasionam, por sua vez, tipos institucionais confusos.

Quanto ao desenvolvimento de atividades empresariais por parte da universidade, o autor enfatiza que

numa altura em que a universidade se vê compelida a desempenhar um papel crescente na prestação de serviços e na procura de fontes de financiamento

alternativo pode justificar-se uma visão externa, da sociedade civil, por forma a escrutinar quais as actividades que, sendo embora apetecivelmente lucrativas, não se inserem nos valores superiores da instituição. (MAGALHÃES, 2004, p. 363).

Rui Santiago e Teresa Carvalho (2012) argumentam que as reformas estabelecidas na atualidade nos modos de regulação e nas concepções do estado, associadas às transformações no contexto da produção e divulgação do conhecimento, adotam uma perspectiva global diferente das reformas liberais tradicionais e a existência de uma “governamentalidade” (FOUCAULT, 2008) fortemente interventora na composição, regulação e ampliação do mercado no setor público. Nesse sentido, Santiago e Carvalho (2012, p. 29) esclarecem que

as reformas que, desde o início dos anos 1980, têm sido introduzidas no sector público, em especial nos sistemas de ensino superior e da saúde, sustentam-se numa nova racionalidade governamental, que rompeu com a racionalidade dominante no Estado-providência. Um dos seus traços estruturantes é o facto de entender o princípio de mercado e a lógica do pensamento económico a áreas e comportamentos sociais, não económicos.

Analisando os cenários institucionais com relação ao novo modo de governo e as lógicas burocrática e profissional de reconfiguração das organizações públicas,

os autores deixam explícita a compreensão de que as “organizações públicas são induzidas a mudar o seu *modus operandi* e as suas formas burocráticas tradicionais para um *modus operandi* e formas empresariais/empreendedoras.” (SANTIAGO e CARVALHO, 2012, p. 33).

Em face da relevância da questão do surgimento do *managerialismo*⁸² (termo preferido por alguns autores, em vez de gerencialismo), é importante destacar algumas considerações sobre a introdução desse *managerialismo* na administração pública, concebendo-o como programa de reformas voltado para a reconfiguração das relações funcionais hierárquicas e de autonomia entre o Estado e as organizações públicas e seus profissionais, baseado em mecanismos de regulação, além da reestruturação organizacional das instituições numa perspectiva de gestão empresarial, especialmente com ênfase em padrões de eficiência, através de flexibilização burocrática e prestação de serviços de qualidade.

Com base em estudos empíricos, Santiago, Magalhães e Carvalho (2005, p. 38) firmaram a compreensão que, conceitualmente, a gestão manageralista é

suportada pelas ideologias e teorias neoliberais que a tendem a transformar no seu ‘braço armado’ e que a configuram de acordo com os mecanismos de decisão do mercado na economia. A decisão dos gestores, no caso das instituições de ensino

82 De acordo com Rui Santiago, Antônio Magalhães e Teresa Carvalho (2005, p. 36): “por *managerialismo* entender-se-á a conceptualização dos problemas de um dado sistema de organizações ou mesmo de uma organização como sendo essencialmente de teor técnico”.

superior, obedece aos mesmos mecanismos da decisão de mercado na economia:

- i. a unidade molecular da concepção de gestão é o indivíduo;
- ii. a responsabilidade individual associada à contratação individual;
- iii. a eficiência é perspectivada como um fim em si, e sai do campo económico e/ou administrativo para se estender ao campo social e político.

Entre as conclusões do referido estudo, destacaram que

os discursos mais marcados pelo *managerialismo* colocaram a ênfase na necessidade de a gestão das instituições ser ‘profissionalizada’. A substituição da ideia de um reitor-académico por um reitor-gestor é ela própria inspirada nos modelos empresariais que, desde o período entre guerras, separaram a propriedade das firmas da sua gestão. (SANTIAGO, MAGALHÃES e CARVALHO, 2005, p. 89).

Efetivamente, o Processo de Bolonha passou a ser referencial de estudo e avaliação no tocante à reforma universitária no século XXI em todos os países do planeta. Nesse contexto, o Brasil se inclui, por meio da implantação em algumas universidades, entre elas a do Rio Grande do Norte, em uma reforma no projeto académico de alguns cursos, passando a ter estruturação

curricular de 3 (três) ciclos: no 1º Ciclo (seis semestres), um Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia, com a finalidade de formar generalistas aptos a atuar na sociedade e mercado de trabalho bem como habilitar egressos para continuidade de estudos num segundo ciclo; 2º Ciclo, de Formação Profissional especializada; e o 3º Ciclo, direcionado à Pós-Graduação.

8.2. O modelo de educação superior no Brasil em face das reformas europeias

A experiência brasileira em implantação nas universidades, no entanto, não assume as bases da proposta do Processo de Bolonha e ainda considera princípios de referência norte-americana, tendo como perspectiva a definição de um modelo adequado e de qualidade para a educação superior dos países do hemisfério sul que também contemple a promoção da inclusão social. De acordo com Estêvão (2013, p. 19), “a retórica da qualidade tem encontrado na educação um terreno particularmente fértil para se expandir, quer ao nível dos discursos, dos normativos, das iniciativas e dos projectos”.

No Brasil, a década de 1990 ficou marcada pela reforma e/ou reconstrução do Estado, tendo em vista que anteriores mudanças econômicas neoliberais realizadas na direção apenas do estabelecimento do Estado mínimo não lograram êxito, sendo, pois, necessário reestruturá-lo na perspectiva de desenvolver as funções de garantia de contratos e da propriedade, além de promotor da competitividade e dos direitos sociais.

Esses princípios deram suporte, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, à elaboração do chamado Plano Diretor da Reforma do Estado, utilizado, à

época, para implementação das políticas governamentais no país. Um dos idealizadores do Plano, o Ministro e economista Bresser-Pereira (1998, p. 60), propõe quatro princípios para a reforma, visando à construção do “Estado Social-Liberal do Século XXI”:

(a) a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e “publicização” (este último processo implicando na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta);

(b) a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país a nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional;

(c) o aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que devolve autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática), e a separação, dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução; e,

(d) o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta.

As perspectivas governamentais de delimitação das funções do Estado, por meio de transferência de serviços para o setor público chamado não-estatal, em alguns casos denominados de “*economia social, economia solidária, sector voluntário, organizações não-governamentais, empreendedorismo social*” ou, ainda, para usar uma forma mais abrangente e fluida, terceiro sector” (LIMA e AFONSO, 2006, p. 209), começaram a ser instituídas, no Brasil, para as áreas relacionadas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, sob a designação de organizações sociais, pela Lei nº 9.637⁸³ (BRASIL, 1998a), de 15 de maio de 1998, que criou o Programa Nacional de Publicização.

Tratando das propostas de Bresser-Pereira sobre o estabelecimento, no país, de uma estrutura de administração pública gerencial, Silva Júnior (2002, p. 63) comenta:

83 Publicada no Diário Oficial da União de 18/5/1998, com retificação publicada no Diário Oficial da União de 25/5/1998.

Além das organizações sociais, o ministro propõe a criação de agências executivas e profissionalização dos servidores (do núcleo burocrático do Estado).

O grande obstáculo para os projetos de reforma propostos seria a rigidez burocrática imposta pela Constituição de 1988, daí a necessidade de sua urgente reforma para maior flexibilização da administração (maior eficiência e qualidade) e mudança do sistema de previdência do funcionalismo (menor custo e maior isonomia com o setor privado).

Acerca da capacidade de o governo (governança do Estado) tornar efetivas as decisões que viessem ao encontro de uma administração pública gerencial, vale salientar que não se concretizou o êxito pretendido na implantação das organizações sociais previstas no programa de publicização criado por lei, especialmente nas áreas relacionadas ao ensino, pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico, em face da forte resistência à proposta, desencadeada com maior expressividade pela comunidade universitária. Por outro lado, até os dias atuais, cada vez avançando mais, são implementados os contratos das parcerias público-privadas. Segundo Vera Peroni (2013, p. 30), “com a parceria público-privada e o fortalecimento do terceiro setor, o privado acaba influenciando ou definindo o público, não mais apenas na agenda, mas na execução das políticas”.

Magalhães (2010, p. 57) considera uma atitude ingênua quem não percebe que “a introdução de novas formas de governo do sistema e das instituições

de ensino superior não tem consequências para aquilo que constitui a substância dessas instituições, isto é, desenvolver educação superior” e que essas mudanças não são específicas das instituições de ensino superior, elas fazem parte de complexos processos políticos e de amplos ajustamentos de dimensões transnacionais da economia. E, assim, conclui:

Sem pretender traçar linhas fáceis de causalidade entre os novos modos de governo e de governação e a transformação da vida interna das instituições educativas e, em particular, das instituições de ensino superior, é possível dizer que esses modos de regulação articulam a transformação das relações entre o Estado, a sociedade, as instituições e os indivíduos que o mundo ocidental, designadamente a Europa, está a viver. (MAGALHÃES, 2010, p. 61).

No quadro do Plano Diretor da Reforma do Estado do Governo Fernando Henrique Cardoso, de princípios flexíveis da gestão pública, descentralização de funções e de controle de resultados, Sousa Junior (2011, p. 39) expressa:

Nesse modelo, as áreas de atuação do Estado são agora subdivididas em atividades exclusivas deste, serviços sociais e científicos são considerados não-exclusivos e produção de bens e serviços para o mercado. As atividades exclusivas são as atividades monopolistas que envolvem

unicamente o poder do Estado: poder de definir as leis, impor a justiça, a lei e a ordem, arrecadar impostos etc., enfim, funções típicas do Estado liberal clássico.

Ainda tratando do contexto da reforma do Estado brasileiro dos anos 1990, coerentemente com a ênfase na função de Estado avaliador (LIMA, 2012a), começaram a ser definidos mecanismos de regulação dos sistemas de ensino. Nesse cenário, o Congresso Nacional aprovou pela Lei nº 9.131⁸⁴, de 24 de novembro de 1995, a criação do Conselho Nacional de Educação, com atribuições na área da educação superior, para, entre outras:

a) emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação;

b) deliberar sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação;

c) deliberar sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias;

d) deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades.

Essa regulação para o ensino superior no país, vinculada a conceitos neoliberais de globalização, segundo Castro (2011, p. 25), é uma forma de

84 Publicada no Diário Oficial da União de 25/11/1995 - edição extra.

reforçar a capacidade de governabilidade do Estado por intermédio da transição programada de um tipo de administração pública, burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para urna administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania.

É importante considerar que ao tratar de critérios de regulação na educação, invariavelmente, as pessoas passam a associá-los a um contexto de estabelecimento de rankings definidos por padrões de avaliação, geralmente estabelecidos em normas e/ou regulamentos. No item seguinte, apresentam-se algumas considerações sobre as diretrizes e bases do ensino superior e imagens do sistema de avaliação no Brasil.

8.3. A LDB e o Sistema Nacional de Avaliação

Contemplada no Brasil no Capítulo IV (constituído dos arts. 43 a 57) da LDB (Lei nº 9.394/1996), a educação superior, com abrangência para ofertar programas e cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação (aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado) e de extensão tem por finalidade, nos termos do art. 43 (BRASIL, 1996):

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a in-

serção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Ademais, determina a mencionada lei que a educação superior deve ser ministrada em instituições de ensino superior pública ou privada e que as instituições públicas deverão obedecer ao princípio da gestão democrática. De acordo com Sander (2014, p. 33), no Brasil, “a participação como estratégia de ação humana de setores progressistas da sociedade política, da sociedade civil e dos movimentos sindicais deu origem ao conceito de *gestão democrática*, consagrado na Constituição Republicana de 1988”.

Por outro lado, a LDB não apresenta maior caracterização para as instituições de ensino superior já referidas, exceto quanto às universidades, a quem dedica 5 (cinco) artigos tratando de critérios para seleção e admissão de estudantes, da formação dos quadros profissionais, da autonomia, do regime jurídico, organização e financiamento. Ademais, as universidades são contempladas com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A falta de determinação legal da exigência de vinculação do ensino com a pesquisa em todos os estabelecimentos de atuação, na oferta da educação superior, é criticada por Catani (2012, p. 49) que acredita que é “praticamente impossível a existência de ensino sem pesquisa, quer em nível de graduação e, principalmente, de pós-graduação”.

Acerca do ordenamento jurídico da educação no Brasil, especialmente quanto ao capítulo referente à educação superior da LDB, Silva Júnior (2005, p. 75) enfatiza que depois

de anos tramitando no Congresso Nacional com base em um projeto com origem na sociedade civil e discutido primeiramente na Câmara, e outro com origem no Executivo e discutido primeiramente no Senado, nossa Lei Maior para a educação reduziu-se a um guarda-chuva genérico de natureza jurídica para dar guarida às ações do Ministério da Educação, seguindo as orientações contidas no documento que realmente orientou a reforma educacional no Brasil de FHC: o Planejamento político-estratégico do MEC (1995-1998).

Outra observação que merece registro, em função da ambiguidade contida, é o teor do art. 63, fora do capítulo IV que aborda a educação superior, enunciado no título VI da LDB, que trata dos profissionais da educação e, ainda, define:

Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

O Governo Federal, posteriormente, pelo Decreto no 3.276⁸⁵, de 6 de dezembro de 1999, definiu o regulamento, com base nos arts. 61 a 63 da LDB, para a formação em nível superior de professores com vistas a atuar na educação básica, abordando, entre outras questões, a forma de organização dos cursos e estabelecimentos que poderão ministrá-los: institutos superiores de educação (constituídos como unidades acadêmicas específicas), universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior (legalmente credenciadas).

Quanto à organização e prerrogativas acadêmicas, as Instituições de Ensino Superior (IES) do Sistema Federal de Ensino, nos termos do Decreto nº 5.773⁸⁶, de 9 de maio de 2006, foram categorizadas como faculdades, centros universitários e universidades.

As faculdades se caracterizam pelo vínculo com um só mantenedor, sem autonomia para criação de cursos, com propostas curriculares voltadas, normalmente, para um restrito número de áreas do conhecimento, também podendo ser especializadas, oferecendo cursos em diferentes níveis, desde a graduação até os de pós-graduação, incluindo cursos sequenciais, administrada por um diretor-geral. Em obediência à hierarquia da legislação, as instituições de ensino superior devem ser credenciadas, originalmente, como faculdades.

Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais

85 Publicado no Diário Oficial da União de 7/12/1999.

86 Publicado no Diário Oficial da União de 10/5/2006.

áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecido à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior.

As universidades, que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se distinguem por produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, regional e nacionalmente, do ponto de vista científico e cultural. Também caracterizam-se por possuírem, no mínimo, um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de trabalho de tempo integral. A legislação ainda prevê a possibilidade da criação de universidades especializadas por campo do saber.

Como legislação aditiva, o Decreto nº 5.773/2006 estabeleceu que os Centros Federais de Educação Tecnológica, com organização disciplinada pelo Decreto nº 5.224⁸⁷, de 1º de outubro de 2004, “são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica” (BRASIL, 2006a), poden-

87 Publicado no Diário Oficial da União de 4/10/2004.

do usufruir da autonomia universitária definida no ato de seus credenciamentos.

Posteriormente, de forma complementar à LDB e à organização das IES definida pelo decreto anteriormente mencionado, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou os Institutos Federais como instituições de educação superior, básica e profissional, *multicampi*, com características próprias, para atuação multiníveis e em diferentes modalidades (presencial, semipresencial e a distância) da educação, o que estabelece uma situação de hibridismo, por ofertas acadêmicas simultâneas, cada nível regido por um modelo de política educacional própria, conforme níveis definidos na legislação da educação nacional. Na prática, cabe ao projeto político-pedagógico dos Institutos Federais a estruturação dessa diversidade curricular, buscando formar uma identidade acadêmica a partir dos modelos de políticas para educação profissional técnica de nível médio⁸⁸, educação superior de graduação, educação superior de pós-graduação, formação inicial e continuada e certificação profissional.

Conforme dados detalhados no quadro 2, em 2012, existiam no Brasil 2.416 (duas mil, quatrocentas e dezesseis) Instituições de Educação Superior, entre as quais: 193 (cento e noventa e três) Universidades; 139 (cento e trinta e nove) Centros Universitários; 2.044 (duas mil e quarenta e quatro) Faculdades e 40 (quarenta) Institutos Federais e/ou Cefets.

88 De acordo com a Meta de nº 11 do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, no próximo decênio as matrículas da educação profissional técnica de nível médio no Brasil deverão ser triplicadas, sendo a oferta de pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão, no segmento público (BRASIL, 2014).

ANO	INSTITUIÇÕES								
	TOTAL	UNIVERSIDADES		CENTROS UNIVER-SITÁRIOS		FACULDADES		IFS E CEFETS	
		PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICO	PRIVADO
2001	1.391	71	85	2	64	84	1.059	26	-
2002	1.637	78	84	3	74	83	1.284	31	-
2003	1.859	79	84	3	78	86	1.490	39	-
2004	2.013	83	86	3	104	104	1.599	34	-
2005	2.165	90	86	3	111	105	1.737	33	-
2006	2.270	92	86	4	115	119	1.821	33	-
2007	2.281	96	87	4	116	116	1.829	33	-
2008	2.252	97	86	5	119	100	1.811	34	-
2009	2.314	100	86	7	120	103	1.863	35	-
2010	2.378	101	89	7	119	133	1.892	37	-
2011	2.365	102	88	7	124	135	1.869	40	-
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	-

Quadro 2. Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa, existentes no Brasil – período de 2001 a 2012.

Fonte: Mec/Finep. Tabela elaborada por Inep/Deep. Recuperado em 20 fevereiro de 2017 de <http://inep.gov.br/web/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>.

Considerando por categoria administrativa, dessas instituições, apenas 304 (trezentas e quatro) são públicas, enquanto 2.112 (duas mil, cento e doze) são organizações privadas, representando uma relação média de 1 : 6,95 (uma instituição de ensino superior pública

para seis vírgula noventa e cinco privadas), relação que, no ano de 2001, era de 1 : 6,60 (uma para seis vírgula sessenta). Dos quantitativos constantes no quadro 2, é possível, também, ressaltar as taxas numéricas de crescimento das instituições no período de 2001 a 2012, tendo as públicas atingido 166% (cento e sessenta e seis por cento), enquanto as privadas cresceram 175% (cento e setenta e cinco por cento). Procedendo às correlações entre as diversas médias, encontra-se, no período, uma variação positiva nos números de crescimento em favor das instituições privadas da ordem de 5% (cinco por cento).

No tocante à avaliação do ensino superior, atualmente regulada por decreto, vale destacar as ações de autoavaliação iniciadas no âmbito de algumas universidades federais visando a criação de um sistema de avaliação para o ensino superior, contemplando, especialmente, a graduação, uma vez que os cursos de pós-graduação, desde 1976, já eram submetidos ao Sistema de Avaliação da Pós-Graduação, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O resultado desse esforço culminou, em 1993, na instituição, pelo Ministério da Educação, do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), visando subsidiar o aperfeiçoamento do desempenho acadêmico de cada Universidade como instrumento para o planejamento da administração educacional. O Paiub estabelecia etapas de autoavaliação das universidades e de avaliação externa como fator de equilíbrio e correção de possíveis falhas detectadas na avaliação interna, além de consequente etapa de reavaliação desses procedimentos.

Por outro lado, o Governo Federal aproveitou a referida Lei nº 9.131/1995 para estabelecer um sistema de avaliação para o ensino superior, impondo aos estudantes, no ano de conclusão dos respectivos cursos de graduação, a submissão a exames nacionais de aferição dos conhecimentos e competências adquiridos. A perspectiva dos Exames Nacionais de Cursos⁸⁹ deslocava o foco da avaliação, anteriormente proposta no Paiub, do campo institucional para a dimensão individual. A mecânica desses exames foi revogada pela implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) pela Lei nº 10.861⁹⁰, de 14 de abril de 2004. Procedendo a uma análise acerca do exame nacional de cursos, a avaliação de Dias Sobrinho (2003, p. 79) é a de que esse exame não estava “propriamente a serviço dos educadores, dos docentes e pesquisadores da universidade, nem das aprendizagens, dos estudantes e de sua formação”. Servia, basicamente, às políticas governamentais.

Ao estabelecer novos parâmetros de políticas públicas para a educação, em sintonia com as diretrizes do Governo Lula, o Ministério da Educação também procedeu à revisão dos programas de avaliação e regulação do sistema de ensino superior, oriundos de governos anteriores e criticados por serem fracionados e vinculados a objetivos específicos, inviabilizando, assim, uma visão integral da realidade. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior foi estruturado,

89 Populamente denominados de “Provão”, esses exames foram muito criticados pela comunidade universitária de professores e alunos.

90 Publicada no Diário Oficial da União de 15/4/2004.

incorporando novos instrumentos e entendimentos, com base num conjunto de princípios que valorizam a participação no processo de avaliação dessa educação.

Nos termos da Lei nº 10.861/2004, o Sinaes visa à promoção da melhoria da qualidade da educação superior, à orientação da expansão da sua oferta, ao aumento da eficácia e efetividade acadêmica e social, bem como à promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da promoção de avaliação interna (autoavaliação) e externa in loco (realizada por comissão exterior à instituição, com base em diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior) das Instituições de Ensino Superior (IES), da avaliação dos cursos de graduação (pelas comissões de especialistas externos) e da avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, através da realização periódica de Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Pertinente à autoavaliação, cujo processo deve ser realizado por Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição, esta deve obedecer a procedimentos organizados com base nas seguintes dimensões (BRASIL, 2004d): a missão e o plano de desenvolvimento institucional; a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; a responsabilidade social da instituição; a comunicação com a sociedade; as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo; a organização e administração da instituição; a infraestrutura física; o planejamento e avaliação; as políticas de atendimento aos estudantes; e a sustentabilidade financeira.

Efetivamente, o Decreto nº 5.773/2006 dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, compreendendo esse sistema todas as instituições de educação superior pública e privada. O decreto considera, ainda, que a regulação será efetivada mediante ações administrativas autorizativas quanto ao funcionamento de instituições, cursos de graduação e sequenciais; a supervisão deve zelar pela conformidade da oferta da educação superior, enquanto a avaliação desenvolvida por meio do Sinaes deverá constituir referencial para os processos das referidas funções de regulação e supervisão da educação superior.

Procedendo à análise sobre o sistema de avaliação do ensino superior brasileiro, Castro e Nunes Eussen (2012, p. 312) afirmam que se está ingressando no século XXI com uma proposta “muito ampla e abrangente, que de emancipatória, na sua concepção original, tem sido desvirtuada ao longo dos anos por instrumentos avaliativos técnicos e de caráter burocrático”. As autoras enfatizam, ainda, que, apesar de o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior não ter sido concebido com propósitos para punições e estabelecimento de ranqueamentos,

o *ranking* das instituições e cursos é sempre divulgado logo depois da avaliação promovida pelo Enade, o que fortalece a função meritocrática da avaliação. Nessa concepção de avaliação, [...] os

objetivos mais importantes da avaliação são controlar, hierarquizar, comparar e ranquear. Mesmo assim, esse processo se apresenta como uma política neutra, como se a avaliação estivesse isenta de valores e interesses, como se os números, os índices, fossem a única avaliação e pudessem, por si sós, dar conta da complexidade da avaliação do fenômeno educativo. (CASTRO e NUNES EUSSEN, 2012, pp. 312-313).

Com entendimento de que as avaliações da educação superior no Brasil são predominantemente quantitativas e objetivistas, Dias Sobrinho (2003, pp. 66-67), assim, se expressa:

As avaliações promovidas pelos organismos centrais do poder vêm funcionando como instrumentos da modelação legal do sistema, credenciando ou mesmo descredenciando cursos, da organização da imagem social das instituições, mediante os rankings formais ou informais e a priorização das áreas mais necessárias ao desenvolvimento econômico associado à evolução tecnológica, e da distribuição de recursos financeiros.

É fato que os procedimentos de regulação e avaliação conduzem a classificações que, invariavelmente, estão associadas a conjunturas de financiamento e/ou de (des)estímulo ao desenvolvimento de programas educacionais. No próximo e último subitem deste capí-

tulo, apresentam-se algumas ações e políticas quanto a programas e condições de financiamento assumidos nos últimos anos por parte do governo brasileiro.

8.4. Financiamento e outras políticas nacionais para a educação superior

Na última década, o Governo Federal incorporou 3 (três) relevantes direcionamentos à política da educação superior do país, por intermédio dos Programas Universidade para Todos (Prouni), de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e Ciência sem Fronteiras. Os dois primeiros programas são voltados para o aumento da oferta de vagas visando atingir as metas propostas no Plano Nacional de Educação⁹¹ (PNE) submetido à aprovação do Congresso Nacional⁹² no ano de 2010.

O PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, engloba 20 (vinte) metas a serem cumpridas nos próximos 10 (dez) anos, objetivando a elevação dos índices e indicadores brasileiros em todos os níveis educacionais, cabendo ressaltar as propostas:

- a. de universalização do atendimento escolar: da educação infantil, para crianças de 4 (quatro) a 5

91 Ver BRASIL (2010). CONAE 2010: Conferência Nacional de Educação. Brasília: Secretaria Executiva Adjunta/MEC.

92 Após período de vários anos em tramitação (o que efetivamente pode ser interpretado como falta de uma maior atenção de parlamentares e autoridades governamentais quanto à importância e priorização da educação no Brasil), o Congresso Nacional aprovou o PNE 2014-2023 que, depois da sanção presidencial, foi publicado na forma do Anexo à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (publicada na edição extra do Diário Oficial da União do dia 26/6/2014).

(cinco) anos de idade; do ensino fundamental, de 9 (nove) anos, para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos; e do ensino médio, para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos.

- b. da aplicação de valor equivalente a 10% (dez por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) em educação, conforme especifica a meta 20:

ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2012c).

- c. da abertura de mais vagas no ensino superior, nesse caso, de acordo com o estabelecido na meta 12 do Plano Nacional de Educação, de elevação da taxa bruta de matrícula⁹³ na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida⁹⁴ para 33% (trinta e três por cento), da população entre 18 e 24 anos; percentuais esses no ano de 2011, de 27,8% (vinte e sete vírgula oito por cento) e 14,6% (quatorze vírgula seis por cento), respectivamente (BRASIL, 2012c); e nos termos das metas 13 e 14,

93 Percentual da população na educação superior sobre o universo da população de 18-24 anos.

94 Percentual da população de 18-24 anos na educação superior.

relativamente à elevação gradual de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, para atingir a titulação anual de 25.000 (vinte e cinco mil) doutores e 60.000 (sessenta mil) mestres e a ampliação do percentual de mestres para 75% (setenta e cinco por cento) e de doutores em, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento), do corpo docente em exercício no conjunto do sistema de educação superior, respectivamente.

Direcionado para o aumento de matrícula na educação superior, encontra-se o Programa Universidade para Todos (Prouni), criado por Medida Provisória, em 2004, transformando-se na Lei nº 11.096⁹⁵, de 13 de janeiro de 2005, com o objetivo de conceder a alunos de baixa renda bolsas de estudo integrais e parciais de 50% (cinquenta por cento) da mensalidade em cursos de graduação e sequenciais realizados em instituições privadas de ensino superior, desde que esses estudantes tenham cursado o ensino médio em escolas públicas ou na condição de bolsistas em estabelecimentos privados de ensino ou sejam portadores de deficiência e/ou professores da rede pública de ensino em cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia.

Tratando do Programa Universidade para Todos (Prouni) como destaque da Reforma Universitária ocorrida no Governo Lula, Catani e Gilioli (2005, p. 56) revelam que

95 Publicada no Diário Oficial da União de 14/1/2005.

desde o anúncio oficial de que o Projeto de Lei seria encaminhado ao Parlamento (13.05.2004) até a versão definitiva da Lei 11.096 (13.01.2005), o Programa foi alterado diversas vezes, geralmente atendendo às reivindicações das Instituições de Ensino Superior (IES) particulares e beneficentes.

Na prática, com a proposta do Prouni, o Governo Federal procurou atingir os objetivos de aumento da matrícula por meio da promoção do acesso à educação superior de milhares de estudantes de baixa renda a custos baixos para a União e da ampliação do percentual de jovens entre 18 e 24 anos em cursos de graduação no país, por intermédio da utilização de ociosidade de vagas identificada na rede privada do ensino superior, em atendimento à progressiva demanda do número de concluintes do ensino médio. Outro instrumento democratizante de acesso às universidades federais, instituído no governo de Dilma Rousseff, foi a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas dos concursos seletivos para ingresso nos cursos de graduação destinada a estudantes oriundos de famílias com renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio, criada pela também popularmente denominada “lei das cotas”⁹⁶. De acordo com o entendimento de Oliveira (2013, p. 310), a

96 Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, publicada no Diário Oficial da União de 30/8/2012.

lei de cotas traz certamente uma mudança significativa para o panorama do acesso à educação superior no Brasil, uma vez que procura eliminar parte do elitismo por curso e por área de conhecimento, que historicamente marcou o ingresso na educação superior brasileira. Trata-se de uma mudança que amplia as perspectivas de democratização do acesso, embora devam ser acompanhadas efetivamente de políticas e ações que assegurem a permanência dos estudantes na universidade e com padrão de qualidade acadêmica.

Conforme estudo efetivado por Jayson Guimarães e Nadja Santos (2011), entre 2005 e 2010 foram distribuídas 748.788 (setecentas e quarenta e oito mil, setecentas e oitenta e oito) bolsas Prouni no país, de acordo com a distribuição regional demonstrada no quadro 3.

REGIÃO	NÚMERO DE BOLSAS	PERCENTUAL
Sudeste	390.568	52,16 %
Sul	142.324	19,01 %
Nordeste	110.509	14,76 %
Centro-Oeste	67.518	9,02 %
Norte	37.869	5,05 %
Total	748.788	100,00 %

Quadro 3. Demonstrativo da distribuição de bolsistas contemplados pelo Prouni, por região do país, no período de 2005 a 2010.

Fonte: Guimarães e Santos (2011, p. 69).

Os dados expostos no quadro 3 revelam que mais da metade (52,16%) do total do número das bolsas do Prouni distribuídas no período foram para atendimento a estudantes da Região Sudeste, enquanto dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao Censo 2010 indicam que a citada região, em 2010, detinha 42,1% (quarenta e dois, vírgula um por cento) da população brasileira. Por outro lado, a Região Nordeste, com 27,8% (vinte e sete, vírgula oito por cento) da população do país, foi contemplada, apenas, com 14,76% (quatorze, vírgula setenta e seis por cento) das bolsas. É possível que, entre outros fatores, uma das razões para a não conformidade estatística decorra do nível de concentração das Instituições de Nível Superior privadas instaladas nas respectivas regiões.

As preocupações e críticas iniciais à política do Prouni, visando a um caráter assistencialista, focado em viabilizar o acesso do estudante à educação superior, sem garantia da permanência do aluno até a conclusão do curso nem sempre com qualidade recomendada – a esse propósito, Otranto (2006, p. 50), assim, se expressa: “o mais grave é que o programa não prevê mecanismos de controle sobre a qualidade dos cursos” – deixaram de ser contundentes após decorridos alguns anos de funcionamento do programa, especialmente em função de medidas complementares, tomadas pelo Governo, de apoio aos estudantes quanto à questão da permanência e regulação do sistema bem como pela falta de estudos comprobatórios dos resultados negativos então vislumbrados pelos analistas. Contudo, resta a questão da perspectiva privatista do Prouni, de fortalecimento organizacional e de

aporte financeiro público para as Instituições de Ensino Superior privadas em detrimento do investimento na educação pública. Sobre o aumento das isenções fiscais para as organizações privadas de educação superior, Catani e Gilioli (2005, p. 57) relatam que

a adesão das instituições ao Prouni proporciona isenção do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), da Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e da Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

É consensual o fato de o Prouni viabilizar o acesso de milhares de pessoas ao ensino superior; essa situação era impossível quando não havia o apoio do programa. Outra realidade é que ele também atende aos interesses do modelo econômico contemporâneo no beneficiamento das organizações privadas da área de Educação. Nesse campo, Maria Gohn (2011, pp. 146-147) é de opinião que o Prouni

tem alterado a universidade brasileira, e não apenas do ponto de vista de oportunidades aos alunos carentes, que nunca teriam acesso ao ensino superior, como usualmente ouvimos nos discursos de seus defensores. O Prouni altera a dinâmica da própria universidade, pelas camadas sociais que passam a compor seu quadro discente, assim como altera a so-

cidade, porque estes quadros passam a entrar no mercado de trabalho e a ocupar posições sociais de que antes estavam excluídos.

Ao desenvolver estudos acerca do financiamento de recursos por parte do Governo Federal para a educação superior do país, no período entre 1995 e 2005, Kátia Lima (2006, pp. 40-41) concluiu que o

PROUNI, a lei de inovação tecnológica, o decreto de regulamentação das fundações de direito privado no interior das instituições federais de ensino superior, a compra de pacotes tecnológicos para realização da educação superior a distância e a lei de parceria público-privado, operacionalizam a sistemática diminuição da verba pública para financiamento da educação superior e criam as bases de fundamentação política e jurídica para garantir a remessa do excedente econômico produzido pelos trabalhadores brasileiros para a acumulação do capital internacional, pelo pagamento de parte dos juros da dívida pública, e, simultaneamente, amplia o campo de atuação do empresariado da educação superior em sua dupla face, nacional e internacional.

De acordo com informações constantes no site⁹⁷ do Prouni, nas inscrições realizadas no mês de janei-

97 <http://prouni2014.com/>. Acesso em 14 de janeiro de 2014.

ro, relativas à primeira etapa de 2014 do programa, 1.259.285 (um milhão, duzentas e cinquenta e nove mil, duzentas e oitenta e cinco) pessoas se cadastraram para concorrer a 191,6 mil bolsas de estudos, sendo 131,6 mil bolsas integrais e 60 mil bolsas parciais, distribuídas por 25,9 mil cursos em mais de 1,1 mil instituições de ensino superior.

Direcionado, também, para o aumento da oferta de vagas na educação superior, pelo Decreto nº 6.096⁹⁸, de 24 de abril de 2007, foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). De acordo com o art. 1º do referido decreto, “com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”, foi estabelecida como meta global do Programa,

a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. (BRASIL, 2007b).

Ao aderirem ao Reuni, entre outros compromissos, as universidades se comprometiam com diretrizes de redução de taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas, aumento de vagas de ingresso, ampliação da

98 Publicado no Diário Oficial da União de 25/4/2007.

mobilidade estudantil, revisão da estrutura acadêmica, reorganização dos cursos de graduação buscando constante elevação da qualidade e, ainda, ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.

Conforme expectativas do Ministério da Educação (MEC), além dos recursos de investimentos vinculados às propostas inseridas no respectivo plano de reestruturação, cada universidade federal, ao aderir ao Reuni, receberia um acréscimo de recursos durante 5 (cinco) anos, limitado a 20% (vinte por cento) das despesas de custeio e pessoal do orçamento da instituição do ano de início do referido plano de reestruturação, numa projeção global do Programa, de um valor da ordem de R\$ 2 bilhões de reais. Por outro lado, a projeção do MEC é de dobrar, em 10 (dez) anos, as vagas nas universidades federais, considerando o patamar de 133.000 (cento e trinta e três mil) no ano de 2007 para, em 2017, atingir um número de ingressantes da ordem de 270.000 (duzentos e setenta mil) no conjunto dessas instituições federais.

Ao instituir o Reuni, o Governo Federal foi criticado pela comunidade universitária, especialmente pelos estudantes que promoveram diversos tipos de atos buscando interferir, contrariamente, na adesão das universidades ao Programa, interpretando-o como prejudicial ao ensino da graduação, especialmente no que diz respeito ao incremento da relação de estudantes de 10 (dez) para 18 (dezoito) por professor. Os debates e discussões não convergiam para a tese governamental de que o Reuni visava à melhoria do ensino superior público no país; ao contrário, apontavam na perspectiva de prejuízo para a educação superior, pela priori-

dade dada ao aumento da quantidade em detrimento da qualidade, inclusive pela sobrecarga de trabalho que os docentes supunham que teriam que assumir.

Para Silva Júnior, Lucena e Ferreira (2012, p. 73), esse contexto na educação superior irá comprometer a qualidade do ensino:

Na educação superior, os professores dos cursos de formação de educadores veem-se às voltas com classes numerosas e com a pressão patronal voltada à aprovação do maior número possível de estudantes.

Acrescenta-se que a grande maioria dos cursos que voluntariamente aderiram ao Plano de Apoio à Reestruturação e Expansão da Universidade Federal (Reuni), por dependerem exclusivamente do fundo público para sua manutenção, são compostos pelas licenciaturas. Destaca-se ainda que há norma no Reuni que induz a retenção de menos de 10% dos alunos deste plano.

Apesar de ser majoritária, nos meios acadêmicos, a tese de que a ampliação da quantidade de matrícula universitária deverá comprometer a qualidade da educação ofertada, para não ser caracterizada como uma generalidade no campo das pesquisas, vale registrar a contestação de Carlos Torres (2010, p. 15):

En particular no coincido con el planteo que algunos académicos sostienen acerca de que la masificación de la educación su-

perior trae aparejado el declive académico. Sin embargo, ello es una especie de teoría muy difundida, especialmente entre la gente de la derecha que tienen la nostalgia del pasado y especialmente de ciertos académicos en los EEUU que detestan ver los rostros multiculturales de sus aulas.

Na realidade, os protestos dos alunos não chegaram a sensibilizar os colegiados superiores universitários no sentido da não aprovação à adesão uma vez que, ainda no ano de 2007, 100% (cem por cento) das universidades federais tinham aderido ao Programa e já começavam o ano de 2008 contempladas com recursos do Reuni. No quadro 4, é apresentada uma estatística geral da educação superior no Brasil com base em resultados do Censo da Educação Superior do ano de 2011.

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					Privada
	Total Geral	Pública				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Gradação, Sequencial de Formação Específica e Pós-Gradação						
Matrícula	6.953.300	1.931.537	1.137.814	671.661	122.062	5.021.763
Funções Docentes Total ¹³	378.257	378.257	378.257	378.257	378.257	227.442
Funções Docentes em Exercício ¹³	357.418	139.584	84.408	47.376	7.800	217.834
Razão Matrícula/Funções Docentes em Exercício	19,45	13,84	13,48	14,18	15,65	23,05
Gradação						
Instituições	2.365	284	103	110	71	2.081
Cursos	30.616	9.839	5.695	3.360	784	20.777
Matrículas de Gradação	6.739.689	1.773.315	1.032.936	619.354	121.025	4.966.374
Ingressos (todas as formas)	2.346.695	490.680	308.504	146.049	36.127	1.856.015
Concluintes	1.016.713	218.365	111.157	87.886	19.322	798.348
Cursos Sequenciais de Formação Específica						
Matrícula	25.851	327	78	105	144	25.524
Pós-Gradação						
Matrícula ²	187.760	157.895	104.800	52.202	893	29.865

Fontes: Mec/Inep e Mec/Capes; Quadro elaborado por Inep/Deed

Notas: (1) Corresponde ao número de vínculos de docentes a Instituições de Educação Superior; (2) Considera somente matrícula de mestrado e doutorado em 2011; (3) Não incluem os docentes que atuam exclusivamente na Pós-Gradação *Lato Sensu*.

Quadro 4. Resumo das estatísticas básicas gerais da Educação Superior por Categoria Administrativa com base no Censo da Educação Superior, 2011.

Fonte: BRASIL (2012c, p. 11).

Conforme observado no quadro 4, em 2011, a relação de matrícula por docente em exercício nos cursos de graduação, sequencial e pós-graduação, na esfera administrativa pública federal, era de 13,48, portanto, ainda longe do índice de 18 pactuado no Reuni, enquanto na categoria privada chegava a 23,05, elevando a média nacional para 19,45.

Com relação ao número de matrícula em cursos de graduação no país, em 2011, do total de 6.739.689, as instituições federais foram responsáveis por, apenas, 15,33% (1.032.936) e, somado todo o segmento da categoria pública, chega-se a 26,31% (1.773.315), enquanto a rede privada abrange 73,69% (4.966.374), o que demonstra o absoluto predomínio da rede privada sobre a pública na formação de graduados na educação superior no Brasil. No tocante ao número de concluintes (que atingiu um total de 1.016.713 no ano de 2011) desses cursos, a situação da rede pública federal não melhorou, alcançando, apenas, 10,93% (111.157), enquanto a rede privada obteve índice de 78,52% (798.348), indicando os dados, também, que a eficiência conseguida (relação matriculados/concluintes) pela categoria privada supera com vantagem a da rede pública em 2011.

A análise dos números referentes aos cursos sequenciais de formação específica demonstra uma matrícula de quase totalidade vinculada ao segmento privado, numa explícita indicação de que a comunidade universitária pública não os assume por entender que se trata de cursos voltados ao interesse imediato do mercado de trabalho.

Concernente à oferta de pós-graduação *stricto sensu*, os números de matrículas são plenamente favorá-

veis às instituições da rede pública que alcançam indicador de 84,10% (157.895), enquanto a rede privada de educação superior fica com 15,90% (29.865); esse fato sinaliza a ausência de prioridade dessa rede por ações e projetos na área da pesquisa.

Vislumbrando novas perspectivas no campo da política de internacionalização da educação superior do país, pelo Decreto nº 7.642⁹⁹, de 13 de dezembro de 2011, o Governo Dilma Rousseff instituiu o Programa Ciência sem Fronteiras, cuja finalidade é complementar as atividades de cooperação internacional e de concessão de bolsas no exterior desenvolvidas pelo Ministério da Educação por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, mediante o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Objetivava o Programa formar e capacitar pessoas em universidades e instituições de pesquisa estrangeiras de excelência, visando promover a internacionalização da ciência e da tecnologia nacional, estimulando estudos e pesquisas de brasileiros no exterior bem como o deslocamento de talentos estrangeiros de elevada qualificação para o Brasil em áreas de conhecimento definidas como prioritárias. Na realidade, por intermédio do projeto Ciência sem Fronteiras, o Governo Federal busca promover a internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira, por meio da mobilidade e do intercâmbio. Para Silva Júnior e Catani (2013, pp. 170-171),

99 Publicado no Diário Oficial da União de 14/12/2011.

a face da internacionalização enfatiza a interação mais intensa entre instituições brasileiras e internacionais, objetivando fomentar a ampliação do conhecimento científico, sobretudo em áreas menos desenvolvidas do ponto de vista tecnológico e da inovação. A Capes e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) vêm atuando em parceria, por meio da colaboração e da mobilidade internacional de pesquisadores inseridos em projetos comuns, nas parcerias entre laboratórios virtuais e laboratórios internacionais associados e em pesquisas por meio de parcerias entre investigadores brasileiros, norte-americanos e europeus.

Pertinente aos órgãos de política e fomento à pesquisa, ciência, tecnologia e inovação no Brasil, Sguisardi (2013) admite que os interesses das empresas nacionais e transnacionais, na valorização do capital, provocaram, nos últimos anos, mudanças de orientação das agências, como a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), retirando dos interessados a liberdade de escolha de projetos de pesquisas, uma vez que

cerca de dois terços dos projetos têm suas temáticas direcionadas por editais, ficando os pesquisadores, em sua maioria, sem liberdade de pesquisa (KATO, 2013). Essa nova orientação do CNPq, aliada ao cunho quantitativista do Mo-

delo Capes de Avaliação, está na origem, como já bastante demonstrado, do fenômeno conhecido como *produtivismo* acadêmico. (SGUISSARDI, 2013, p. 951).

O planejamento governamental propunha a liberação de mais de 100 (cem) mil bolsas até o ano de 2015 para que alunos de graduação e pós-graduação cumprissem estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e à inovação. Além disso, oferecia oportunidade para que pesquisadores de empresas recebessem treinamento especializado no exterior, nas áreas de Biodiversidade e Bioprospecção; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Biotecnologia; Ciências do Mar; Ciências Exatas e da Terra; Computação e Tecnologias da Informação; Energias Renováveis; Engenharias e demais áreas tecnológicas; Fármacos; Formação de Tecnólogos; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Nanotecnologia e Novos Materiais; Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Produção Agrícola Sustentável; Tecnologia Aeroespacial; Tecnologia Mineral; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais.

Outro relevante resultado que esse programa de intercâmbio científico poderia tornar realidade, como ação derivada, entre instituições de ensino e pesquisa sediadas em diversos países, seria a consolidação de redes acadêmicas de cooperação. Marília Morosini e

Maria Franco (2001) defendem o esforço de universidades para o estabelecimento de redes acadêmicas. Na América Latina, diversas são as redes que abarcam questões educacionais. Destacam, ainda, que “a inserção numa rede de pesquisa pode significar o diferencial entre participação e exclusão” (MOROSINI e FRANCO, 2001, p. 36).

Não obstante a avaliação extremamente positiva e o apoio da sociedade brasileira, o programa Ciência sem Fronteiras também recebeu críticas, principalmente quanto à ausência de bolsas para estudantes das áreas das ciências humanas e sociais. Outra questão recorrente é que se trata de uma estratégia mais política do que de avanço educacional que, em muitos casos, aumenta a desigualdade, em função de beneficiar a classe média que tem domínio da língua inglesa. Os críticos ainda denunciam a falta de complementaridade e aferição de resultados relativa aos estudos realizados no exterior e às atividades acadêmicas no Brasil bem como a possibilidade de “fuga de cérebros” para o exterior, em função de os melhores estudantes serem convidados a permanecer no exterior em decorrência de, no Brasil, não existirem condições para colocar em prática o que aprenderam no programa.

A análise das reformas vivenciadas na educação superior no Brasil e na Europa indica que a sociedade, no atual século XXI, está preocupada com a educação como fator importante para o desenvolvimento econômico e social das nações e, em especial, para o enfrentamento dos desafios decorrentes dos avan-

ços das tecnologias que inclui e exclui em função das condições de vida e dos conhecimentos acessíveis aos indivíduos.

A expansão, pela interiorização e aumento de matrículas e vagas bem como pela diversidade e diferenciação institucional, foi a política assumida para a educação superior no país, pautada, inclusive, pelo atendimento à população que, em função de questões geográficas e/ou socioeconômicas, encontrava dificuldade para ingressar nas instituições de educação superior. Esse contexto, paralelamente, veio favorecer a ampliação do mercado educacional administrado pela iniciativa privada, esta atuando de forma complementar ao setor público.

Em geral, as instituições de ensino e a sociedade parecem vivenciar um desafio de mudança cultural. A acelerada obsolescência do conhecimento, somada às frequentes mudanças geopolíticas, exige a formação de profissionais para um mundo em constante transformação. A perspectiva é de uma realidade que demandará, crescentemente, capacitados graduados e pós-graduados em tecnologias avançadas e modernos conhecimentos sociais e de informação, ao mesmo tempo que preparados para mudanças profissionais emergentes, num contexto de aprendizagem permanente e de empreender.

REFLEXÃO A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

A demarcação de conjunturas da trajetória da educação profissional, no Brasil do século XX, revela importantes singularidades especialmente marcadas por condições atreladas aos momentos políticos e econômicos vivenciados. Assim, a origem da educação profissional assistencialista, em 1909, voltada para o ensino das artes e ofícios para os filhos de trabalhadores e da população pobre, mediante a oferta de cursos de sapataria, funilaria, alfaiataria, serralharia e marcenaria, foi uma resposta do governo ao aumento populacional nas capitais dos Estados.

Hoje, essa educação é singularmente estruturada no governo federal como uma rede de educação profissional, científica e tecnológica, fundamentalmente constituída com base na concepção organizacional de Instituto Federal – instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de educação nas diferentes modalidades de ensino, com planejamento voltado para o desenvolvimento socioeconômico e cultural territorial local e regional. Na realidade, a abrangência de objetivos delineados para os Institutos Federais, prelimi-

narmente, conduz a uma representação de conjunto muito amplo de encargos, com tendência de universalidade acadêmica.

O contexto geral exposto neste livro, de certa forma, demarca vários cenários e desafios da educação profissional, especialmente marcados por épocas de prevalência e/ou ascendência política e econômica que podem representar espaço de sustentação para perspectivas futuras visando garantir à sociedade brasileira oportunidade de educação de qualidade, trabalho e renda – elementos básicos de cidadania para as pessoas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. Prefácio. In FLORES, Manuel. *Agrupamento de Escolas – indução política e participação*. Coimbra: Almedina, 2005, pp. 11-14.
- AGULHON, Catherine. O ensino profissionalizante na Europa: mudanças e contradições; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. In TRINDADE, Hélió & BLANQUER, Jeab-Michel (orgs). *Os desafios da educação na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2002, pp. 209-218.
- ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.
- AMARAL, Nelson Cardoso. O financiamento da expansão das instituições federais de ensino superior no contexto de um novo Plano Nacional de Educação 2011-2021. In OLIVEIRA, João Ferreira (org). *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, pp. 63-86.
- ANTUNES, Fátima. “Sintonizar” a educação para o mercado na “Europa”? Da reforma ao “chão da fábrica”. In LUCENA, Carlos e SILVA JÚNIOR, J. dos R. (orgs). *Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais*. São Paulo: Xamã, 2012, pp. 179-215.
- AZEVEDO, José Clóvis. A Escola Cidadã: a experiência de Porto Alegre. In TRINDADE, Hélió & BLANQUER, Jeab-Michel (orgs), *Os desafios da educa-*

- ção na América Latina. Petrópolis: Vozes, 2002, pp. 238-253.
- AZEVEDO, Mário L. N. O modelo inglês de educação superior e o Processo de Bolonha: integração, internacionalização ou mercadorização do espaço europeu de educação superior? In AZEVEDO, Mário L. N. (org). *Políticas públicas e educação: debates contemporâneos*. Maringá: Eduem, 2008, pp. 251-269.
- BASSI, Marina; BUSSO, Matias, URZUA, Sérgio e VARGAS, Jaime. *Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina*. Washington, D.C: BID Educação, 2012.
- BASTOS, João Augusto S. L. A. Os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs: Núcleos de Inovação Tecnológica. *Revista Educação & Tecnologia* – ISSN 2179-6122, n.2. Curitiba, 1997, pp. 44-66.
- BEZERRA, Luzia F. C. As Bases da Industrialização Brasileira à Época do Desenvolvimento do Ensino Técnico. In PEGADO, Erika Araújo da Cunha (org), *A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI*. Natal: Editora CEFET-RN, 2006, pp. 12-27.
- BIANCHETTI, Lucídio e MATTOS, Valéria. A expansão da educação superior na Europa: análise de impactos do tratado de Bolonha. In SILVA JÚNIOR, J. dos R.; CATANI, Afrânio Mendes e MENEGHEL, Stela Maria (orgs). *A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimen-*

- to e certificação em massa*. São Paulo: Xamã, 2011, pp. 65-93.
- BRASIL. *Decreto n° 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Recuperado em 10 fevereiro, 2017, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>, 1909.
- _____. *Decreto n° 13.064, de 12 de junho de 1918*. Recuperado em 10 fevereiro, 2017, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-republicacao-95621-pe.html>, 1918.
- _____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934*. Recuperado em 10 fevereiro, 2017, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm, 1934.
- _____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937*. Recuperado em 10 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm, 1937a.
- _____. *Lei n° 378, de 13 de janeiro de 1937*. Recuperado em 10 fevereiro, 2017, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf>, 1937b.
- _____. *Decreto-Lei n° 4.048, de 22 de janeiro de 1942*. Recuperado em 10 fevereiro, 2017, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-norma-pe.html>, 1942a.
- _____. *Decreto-Lei n° 4.073, de 30 de Janeiro de*

1942. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-norma-pe.html>, 1942b.
- _____. *Decreto-Lei n° 4.127, de 25 de fevereiro de 1942*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>, 1942c.
- _____. *Decreto-Lei n° 4.244, de 9 de abril de 1942*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>, 1942d.
- _____. *Decreto-Lei n° 6.141, de 28 de dezembro de 1943*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-133673-pe.html>, 1943.
- _____. *Decreto-Lei n° 8.529, de 2 de janeiro de 1946*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>, 1946a.
- _____. *Decreto-Lei n° 8.530, de 2 de janeiro de 1946*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-norma-pe.html>, 1946b.

- _____. *Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8621-10-janeiro-1946-416555-publicacaooriginal-1-pe.html>, 1946c.
- _____. *Decreto-Lei nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8622-10-janeiro-1946-416558-norma-pe.html>, 1946d.
- _____. *Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>, 1946e.
- _____. *Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L1920.htm, 1953.
- _____. *Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-publicacaooriginal-1-pe.html>, 1959a.
- _____. *Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm, 1959b.
- _____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm, 1961.

- _____. *Decreto nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53324-18-dezembro-1963-393393-publicacaooriginal-1-pe.html>, 1963.
- _____. *Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4759.htm, 1965.
- _____. *Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del0200.htm, 1967.
- _____. *Lei nº 5.524, de 5 de novembro de 1968*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5524.htm, 1968a.
- _____. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm, 1968b.
- _____. *Portaria nº 331, de 6 de junho de 1968*. Ministério da Educação e Cultura. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2922647/pg-22-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-17-06-1968>, 1968c.
- _____. *Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>, 1969.
- _____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Recupe-

- rado em 12 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm, 1971.
- _____. *Decreto nº 75.079, de 12 de dezembro de 1974*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-75079-12-dezembro-1974-423487-publicacaooriginal-1-pe.html>, 1974.
- _____. *Lei nº 6.344, de 6 de julho de 1976*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6344-6-julho-1976-357702-publicacaooriginal-1-pl.html>, 1976.
- _____. *Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6494.htm, 1977.
- _____. *Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm, 1978.
- _____. *Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D87497.htm, 1982a.
- _____. *Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm, 1982b.
- _____. *Decreto nº 90.922, de 6 de fevereiro de 1985*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D90922.htm, 1985.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*

- de 1988*. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm, 1988.
- _____. *Lei nº 7.863, de 31 de outubro de 1989*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7863-31-outubro-1989-365534-norma-pl.html>, 1989.
- _____. *Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8711.htm, 1993a.
- _____. *Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8731.htm, 1993b.
- _____. *Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm, 1994a.
- _____. *Portaria nº 1.236, de 30 de novembro de 1994*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/12/1994&jornal=1&pagina=68&totalArquivos=120>, 1994b.
- _____. *Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm, 1995.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, 1996.

- _____. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Recuperado em 15 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm, 1997a.
- _____. *Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>, 1997b.
- _____. *Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998*. Recuperado em 15 fevereiro, 2017, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9637.htm, 1998a.
- _____. *Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998*. Recuperado em 15 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9649compilado.htm, 1998b.
- _____. *Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999*. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm, 1999.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Anais do Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas*. Setembro, 2003. Brasília: MEC, 2003.
- _____. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Recuperado em 15 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm, 2004a.
- _____. *Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004*. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de <http://>

- www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5224.htm, 2004b.
- _____. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm, 2004c.
- _____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Orientações gerais para o roteiro da Auto-Avaliação das Instituições*. 2004. Brasília, DF, Brasil. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de http://download.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf, 2004d.
- _____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*. Abril, 2004. Brasília: MEC, 2004e.
- _____. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm, 2005a.
- _____. *Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005*. Recuperado em 15 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm, 2005b.
- _____. *Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005*. Recuperado em 15 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm, 2005c.
- _____. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tec-

- nológica. *Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica*. Brasília: SETEC/MEC, 2005d.
- _____. *Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006*. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm, 2006a.
- _____. *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006*. Recuperado em 15 fevereiro, 2017, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm, 2006b.
- _____. *PROEP 2006 - Período: 01.01.2006 a 31.12.2006 (Relatório Anual de Progresso)*. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação, 2006c.
- _____. *Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007*. Recuperado em 13 fevereiro, 2017, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm, 2007a.
- _____. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm, 2007b.
- _____. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília. Recuperado em 13 fevereiro, 2017, de http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/anais_confetec.pdf, 2007c.
- _____. *Decreto nº 6.632, de 5 de novembro de 2008*.

- Recuperado em 13 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6632.htm, 2008a.
- _____. *Decreto nº 6.633, de 5 de novembro de 2008.* Recuperado em 13 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6633.htm, 2008b.
- _____. *Decreto nº 6.635, de 5 de novembro de 2008.* Recuperado em 13 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6635.htm, 2008c.
- _____. *Decreto nº 6.637, de 5 de novembro de 2008.* Recuperado em 13 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6637.htm, 2008d.
- _____. *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.* Recuperado em 13 fevereiro, 2017, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm, 2008e.
- _____. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.* Recuperado em 15 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm, 2008f.
- _____. MEC. Secretaria Executiva. *CONAE 2010: Conferência Nacional de Educação.* Brasília: Secretaria Executiva Adjunta/MEC, 2010.
- _____. *Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011.* Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm, 2011a.

- _____. *Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011*. Recuperado em 12 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm, 2011b.
- _____. *Sinopse das Ações do Ministério da Educação - Edição 2/2011*. Setembro, 2011. Ministério da Educação - Secretaria Executiva. Brasília: MEC, 2011c.
- _____. *Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012*. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm, 2012a.
- _____. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm, 2012b.
- _____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *O Plano Nacional de Educação e a Expansão da Educação Superior*. Brasília, DF, Brasil. Recuperado em 15 fevereiro, 2017, de <http://docplayer.com.br/3059583-O-plano-nacional-de-educacao-e-a-expansao-da-educacao-superior.html>, 2012c.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Expansão da Rede Federal*. Recuperado em 13 fevereiro, 2017, de <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-página-inicial>, 2013a.
- _____. Tribunal de Contas da União. *Relatório, Voto e*

- Acórdão nº 506/2013 – TCU – Plenário*. 2013. Brasília, DF, TCU. Recuperado em 13 fevereiro, 2017, de <https://contas.tcu.gov.br/pesquisa-Jurisprudencia/#/pesquisa/acordao-completo>, 2013b.
- _____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm, 2014.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. A Reforma do Estado nos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle - *Lua Nova: Revista de Cultura e Política* - ISSN 0102-6445, v. 45. São Paulo, 1998, pp. 49-95.
- CABRAL NETO, A. e RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, Proposições e Resultados. In CABRAL NETO, A.; CASTRO, Alda M.D.A.; FRANÇA, Magna e QUEIROZ, Maria Aparecida (orgs). *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília: Liber Livro, 2007, pp. 13-50.
- CABRAL NETO, A. e PESSOA, Joseneide Souza. O público e o privado na educação superior: uma negação da democratização como direito? In CABRAL NETO, A. e VAZ, Piedade Pessoa (orgs). *O ensino superior no Brasil e em Portugal: perspectivas políticas e pedagógicas*. Natal: EDUFRN, 2010, pp. 17-45.
- CAMELO, Gerda L. P. e MOURA, Dante Henrique. Interfaces legais, políticas, pedagógicas e administra-

- tivas na trajetória do CEFET-RN. In PEGADO, Erika Araújo da Cunha (org). *A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI*. Natal: Editora CEFET-RN, 2006, pp. 77-102.
- CASTRO, Alda M.D.A. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In CABRAL NETO, A.; CASTRO, Alda M.D.A.; FRANÇA, Magna e QUEIROZ, Maria Aparecida (orgs). *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília: Liber Livro, 2007, pp. 115-144.
- CASTRO, Alda M.D.A. A expansão e o acesso ao Ensino Superior: os novos desafios da educação brasileira. In SOUSA JUNIOR, Luiz; FRANÇA, Magna e FARIAS, Maria da Salete Barboza (orgs). *Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino*. Brasília: Liber Livro, 2011, pp. 19-36.
- CASTRO, Alda M.D.A. e NUNES EUSSEN, Shirmenia K. A avaliação como estratégia de regulação de políticas para o ensino superior. In CASTRO, A.M.D.A. e FRANÇA, Magna (orgs). *Política Educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira*. Brasília: Liber Livro, 2012, pp. 295-316.
- CATANI, Afrânio Mendes. Esboço de auto-análise: breve trajetória de um professor tupiniquim. In LUCENNA, Carlos e SILVA JÚNIOR, J. dos R. (orgs). *Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais*. São Paulo: Xamã, 2012, pp. 47-63.

- CATANI, Afrânio Mendes e GILIOLI, Renato Porto. O Prouni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização – *Revista Linhas Críticas* - ISSN 1516-4896, v. 11, n. 20. Brasília, 2005, pp. 55-68.
- CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: Alterações no sistema e nas universidades públicas. In SGUISSARDI, Valdemar (org). *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000, pp. 63-81.
- CHAUI, Marilena. *Escritos sobre a universidade* - São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- CHAUI, Marilena. A questão Democrática. In CHAUI, Marilena e OLIVEIRA, Pérsio Santos. *Filosofia e Sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 2011, pp. 79-88.
- CIAVATTA, Maria. Mediações do Mundo do Trabalho: fotografia como fonte histórica. In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís (orgs). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR (Coleção educação contemporânea), 2002, pp. 119-142.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 83-105.

- CUNHA, Luiz Antônio. A nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. In TRINDADE, Hêlgio e BLANQUER, Jean-Michel (orgs). *Os desafios da educação na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2002, pp. 61-93.
- CUNHA, Luiz Antônio. O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. *Revista Educação & Sociedade* – ISSN 0101-7330, v. 34, n. 124. Campinas, 2013, pp. 925-941.
- CURY, Carlos R. J. Os desafios do ensino brasileiro: do ensino fundamental ao ensino profissional. In TRINDADE, Hêlgio & BLANQUER, Jeab-Michel (orgs). *Os desafios da educação na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2002, pp. 201-208.
- DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior* – São Paulo: Cortez, 2003.
- DIAS SOBRINHO, José. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- ESTÊVÃO, Carlos V. *Políticas & valores em educação: Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, 2012.
- ESTÊVÃO, Carlos V. A Qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - ISSN 1678-166X, v. 29, n.1. Recife, 2013, pp. 15-26.

- FÁVERO, Maria L. A. Autonomia Universitária e Educação Superior no Brasil. In MOROSINI, Marília Costa (org). *MERCOSUL/MERCOSUR: políticas e ações universitárias*. Campinas: Autores Associados, 1998, pp. 196-204.
- FÁVERO, Maria L. A. Autonomia universitária mais uma vez: subsídios para o debate. In SGUISSARDI, Valdemar (org). *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000, pp. 179-196.
- FERNANDES, Francisco C. M. Educação Tecnológica: proposta curricular da ETFRN. *Revista da ETFRN – CDU 373.6 (05)*, ano 11, n. 9, apresentação. Natal: ETFRN, 1995.
- FERNANDES, Francisco C. M. As dimensões estratégicas organizacionais dos Institutos Federais. *Revista Holos– ISSN 1807 – 1600*, v. 1. Natal, 2011, pp. 2-12.
- FERREIRA NETO, João Faustino. *A Escola que vivi - Memórias de um educador*. São Paulo: Vox Editora, 2008.
- FLORES, Manuel. *Agrupamento de Escolas - indução política e participação*. Coimbra: Almedina, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*; tradução de Eduardo Brandão - revisão de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs). *Ensino médio integrado:*

- concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 57-82.
- GALVÃO, Luiz C. A. *Relatório da Administração de Luiz Carlos Abbott Galvão como Presidente do Conselho de Representantes*. Natal: ETFRN, 1974.
- GIDDENS, Anthony. *A Terceira Via: Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*; tradução de Maria Luiz X. De A. Borges – 2ª tiragem. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- GOHN, Maria da Glória. Uma resposta às reivindicações dos movimentos sociais no processo de democratização? In LIMENA, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Lucia; PETRAGLIA, Izabel e ALMEIDA, Cleide (orgs). *Prouni e inclusão social*. São Paulo: Xamã, 2011, pp. 137-153.
- GUIMARÃES, Jayson Vaz e SANTOS, Nadja Codá. O Programa Universidade para Todos no Brasil. In LIMENA, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Lucia; PETRAGLIA, Izabel e ALMEIDA, Cleide (orgs). *Prouni e inclusão social*. São Paulo: Xamã, 2011, pp. 63-86.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles e FRANCO, Francisco M. M. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.
- LIMA FILHO, Domingos L. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desscolarização e empresariamento da educação profissional. *Revista Perspectiva* - ISSN print 0102-5473, ISSN

- 2175-795X, v. 20, n.2. Florianópolis, 2002, pp. 269-301.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. Financiamento da Educação Superior Brasileira nos Anos de Neoliberalismo. In SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, João Ferreira e MANCEBO, Deise (orgs). *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas: Editora Alínea, 2006, pp. 27-42.
- LIMA, Licínio C. O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação* - ISSN 1413-2478, n. 4. São Paulo, 1997, pp. 43-59.
- LIMA, Licínio C. Universidade Portuguesa: Notas sobre a Crise Institucional. In MOROSINI, Marília Costa (org). *MERCOSUL/MERCOSUR: políticas e ações universitárias*. Campinas: Autores Associados, 1998, pp. 65-76.
- LIMA, Licínio C. e AFONSO, Almerindo J. Políticas Públicas, Novos Contextos e Actores em Educação de Adultos. In LIMA, Licínio C. (org). *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação de Adultos em Contextos Associativos*. Braga: Universidade do Minho, 2006, pp. 205-232.
- LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário L. N. e CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. In DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo e GOERGEN, Pedro

- (orgs). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO, 2008, pp. 45-72.
- LIMA, Licínio C. *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora, 2011a.
- LIMA, Licínio C. Políticas educacionais, organização escolar e tra-balho dos professores. *Revista Educação: Teoria e Prática* - eISSN 1981-8106, v. 21, n. 38. Rio Claro, 2011b, pp. 1-17.
- LIMA, Licínio C. *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”*. São Paulo: Cortez, 2012a.
- LIMA, Licínio C. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In LUCENA, Carlos e SILVA JÚNIOR, J. dos R. (orgs). *Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais*. São Paulo: Xamã, 2012b, pp. 129-158.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise - *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* - ISSN 2176-6681, vol. XLIV - Outubro-Dezembro/1965, nº 100. Brasília, 1965, pp. 250-272.
- LULA, Edla. Sistema ‘S’ – Com mais de 60 anos é hora de reformar – *Revista Desafios do desenvolvimento* – ISSN 1806-9363, ano 5, n.44. Brasília, 2008, pp. 38-43.
- MACHADO, Maria de Lourdes; FERREIRA, José Brites; SANTIAGO, Rui e TAYLOR, James S. Reframing

- the Non-University Sector in Europe: Convergence or Diversity? In TAYLOR, James S.; FERREIRA, José Brites; MACHADO, Maria de Lourdes e SANTIAGO, Rui (Eds). *Non-University Higher Education in Europe*. New York: Springer Science+Business Media, 2008, pp. 245-260.
- MAGALHÃES, António M. *A identidade do ensino superior: política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- MAGALHÃES, António M. Os modelos emergentes de regulação política e a governação do Ensino Superior na Europa. In TEODORO, António (org). *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010, pp. 37-67.
- MEDEIROS, Arilene Lucena. *A forja e a pena: técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendizes Artífices de Natal à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte*. Natal: Editora do IFRN, 2011.
- MEIRELES, Ceres M. S. *Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história*. Pelotas: Ed. da UFPEL, 2007.
- MEIRELES, Elisângela Cabral. Da Escola de Aprendizes Artífices ao Centro Federal de Educação Tecnológica; uma análise econômica. In PEGADO, Erika Araújo da Cunha (org). *A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI*. Natal: Edi-

- tora CEFET-RN, 2006, pp. 50-76.
- MOROSINI, Marília Costa e FRANCO, Maria Estela D.P. Gestão de redes de pesquisa em educação superior: questão de princípios e ethos. In FRANCO, Maria Estela D.P. e MOROSINI, Marília Costa (orgs). *Redes acadêmicas e produção do conhecimento em educação superior*. Brasília: Inep/MEC, 2001, pp. 35-49.
- MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Revista Holos* – ISSN 1807 – 1600, v.2. Natal, 2007, pp. 4-30.
- NEAVE, Guy. *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporânea*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade e FERREIRA, Eliza Batolozzi. Políticas sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre público e privado. In AZEVEDO, Mário L. N. (org). *Políticas públicas e educação: debates contemporâneos*. Maringá: Eduem, 2008, pp. 23-45.
- OLIVEIRA, João Ferreira. Acesso à educação superior no Brasil: entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In SOUSA, José Vieira (org). *Educação superior: cenários, impasses e propostas*. Campinas: Autores Associados, 2013, pp. 273-313.
- OLIVEIRA, João Ferreira e CATANI, Afrânio Mendes. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In

- OLIVEIRA, João Ferreira (org). *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, pp. 11-37.
- OTRANTO, Celia Regina. A Reforma da Educação Superior do Governo Lula: Da inspiração à implantação. In SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, João Ferreira e MANCEBO, Deise (orgs). *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas: Editora Alínea, 2006, pp. 43-58.
- PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In PACHECO, Eliezer (org). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Editora Moderna, 2011, pp. 13-32.
- PACHECO, Eliezer e SILVA, Caetana J. R. Institutos Federais: um futuro por armar. In SILVA, Caetana J. R. (org). *Institutos Federais - Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal: Editora IFRN, 2009, pp. 7-11.
- PACHECO, Eliezer; PEREIRA, Luiz A. C. e DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades. In PACHECO, Eliezer e MORIGI, Valter(orgs). *Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil*. Porto Alegre: Tekne, 2012, pp. 15-31.
- PACHECO, Eliezer; SILVA, Caetana J. R. e VIDOR, Alexandre Martins. Institutos Federais: Lei 11.892

- de 29/11/2008 - comentários e reflexões. In PACHECO, Eliezer (org). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Editora Moderna, 2011, pp. 47-113.
- PEGADO, Erika A. C. Reflexos da história no cotidiano institucional desde a Escola de Aprendizes e Artífices até o CEFET-RN. In PEGADO, Erika Araújo da Cunha (org). *A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI*. Natal: Editora CEFET-RN, 2006, pp. 28-49.
- PERONI, Vera M.Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In PERONI, Vera M.Vidal (org). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013, pp. 9-32.
- PORTUGAL. (1998). *Decreto-Lei n.º 115-A/98*. Recuperado em 15 fevereiro, 2017, de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legislação/Dec_Lei_115-A_98.pdf, 1998.
- RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 106-127.
- ROBERTSON, Susan. Europa, Competitividade e Educação Superior. Um Projecto em Evolução. In TEODORO, António (org). *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Trans-*

- nacionalização*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010, pp. 117-135.
- SANDER, Benno. *Construindo pontes de cooperação internacional*. Brasília: Liber Livro; Intereduc, 2014.
- SANTIAGO, Rui e CARVALHO, Teresa. Mudanças na profissão académica: um estudo comparado. In CARVALHO, Teresa; SANTIAGO, Rui e CARIA, Telmo (eds.). *Grupos profissionais, profissionalismo e sociedade do conhecimento: tendências, problemas e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento, 2012, pp. 29-43.
- SANTIAGO, Rui; LEITE, Maria C.L.; SARRICO, Cláudia e LEITE, Denise & POLIDORI, Marlis. Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades. *Revista Portuguesa de Educação* - ISSN 0871-9187, v. 16, n. 1. Braga: Universidade do Minho, 2003, pp. 75-99.
- SANTIAGO, Rui; MAGALHÃES, António e CARVALHO, Teresa. *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Maurício Ivan e RODRIGUES, Romir de Oliveira. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec: um olhar a partir das relações entre o público e o privado. In PERONI, Vera Maria Vidal (org). *Redefinições das*

- fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.* Brasília: Liber Livro, 2013, pp. 290-307.
- SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. *Revista Educação & Sociedade* – ISSN 0101-7330, v. 34, n. 124. Campinas, 2013, pp. 943-960.
- SILVA JÚNIOR, J. dos R. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.* São Paulo: Xamã, 2002.
- SILVA JÚNIOR, J. dos R. *Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos FHC e Lula.* São Paulo: Xamã, 2005.
- SILVA JÚNIOR, J. dos R. e CATANI, Afrânio Mendes. A educação superior pública brasileira nas duas últimas décadas: expansão e mercantilização internacionalizada. In SOUSA, José Vieira (org). *Educação superior: cenários, impasses e propostas.* Campinas: Autores Associados, 2013, pp. 157-181.
- SILVA JÚNIOR, J. dos R. e SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudança na produção.* São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA JÚNIOR, J. dos R.; LUCENA, Carlos e FERREIRA, Luciana R. As relações entre o ensino médio e a educação superior: profissionalização e privatização. In LUCENA, Carlos e SILVA JÚNIOR, J. dos R. (orgs). *Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais.* São Paulo: Xamã, 2012, pp. 65-82.

- SILVA, Luzimar B. *A Reestruturação Curricular da Educação Profissional no Brasil Face às Diretrizes Nacionais e Internacionais e a Participação dos Agentes Curriculares: o caso do IFRN*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação, 2012.
- SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- SOUZA, José Vieira. Expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil entre 1997 e 2011. In SOUSA, José Vieira (org). *Educação superior: cenários, impasses e propostas*. Campinas: Autores Associados, 2013, pp. 183-218.
- SOUZA JUNIOR, Luiz. A expansão e o acesso ao Ensino Superior: os novos desafios da educação brasileira. In SOUSA JUNIOR, Luiz; FRANÇA, Magna e FARIAS, Maria da Salete Barboza (orgs). *Políticas de gestão e práticas educativas: qualidade do ensino*. Brasília: Liber Livro, 2011, pp. 37-53.
- TORRES, Carlos Alberto. La Educación Superior en Tiempos de la Globalización Neoliberal. In TEODORO, António (org). *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010, pp. 11-33.
- TRINDADE, Hélgio. O ensino superior na América Latina: um olhar longitudinal e comparativo. In TRINDADE, Hélgio e BLANQUER, Jean-Michel (orgs). *Os desafios da educação na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2002, pp. 15-31.



Tipografias utilizadas:

Bookman Old Style
Bodoni 72

Papel da capa:

Cartão Supremo 300g

Papel do miolo:

Polen Soft 90g

Impresso na Copiart em 2017.

-

Todos os direitos são reservados à Editora IFRN,
não podendo ser comercializado em período de
contrato de cessão de direitos autorais.

Em caso de reimpressão com recursos próprios
do autor, está liberada a sua comercialização.



Francisco das Chagas de Mariz Fernandes

Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (2016); Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001); Especialista em Gestão de Educação Técnica pela Universidade Estadual de Oklahoma (1996); Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1980); e Graduado em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1978).

Em mais de 12 anos de história, a Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE

Ao determinar normativamente, para o Instituto Federal (IF), pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, uma estruturação organizacional híbrida e descentralizada, *multicampi*, contemplando imagens de Centro Federal de Educação Tecnológica e Universidade, o governo brasileiro cria uma organização educativa multifacetada e transfere para cada IF a responsabilidade pelos desafios da constituição de uma nova institucionalidade, inclusive sua afirmação perante a burocracia estatal nacional, habituada às realidades do modelo das instituições de ensino superior universitárias.

A forma de semigovernança, de arranjo de rede, de funcionamento com personalidade jurídica e unidade de gestão próprias pelos *Campi* do Instituto Federal, integrados por acoplamentos frouxos com a reitoria, numa concepção estrutural de “federação interdependente de *campi*” (FERNANDES, 2015), também natureza de uma concepção de subunidades organizacionais, pela dependência da sede juridicamente detentora central da identidade institucional, aproxima, teoricamente, a imagem organizacional do IF da modelagem de Estrutura Divisualizada (MINTZBERG, 1995).

Neste livro, o leitor terá a oportunidade de entrar em contato com a narração de fatos políticos e econômicos, conjuntura, desafios e trajetória histórica centenária da educação profissional no Brasil, a partir do seu referencial de criação em 1909, como Escolas de Aprendizes Artífices - marco inicial da atualmente denominada Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica -, até os dias atuais, recebendo destaque, na obra, a realidade organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições que desde o final do ano de 2008, fundamentalmente, constituem a referida Rede Federal.

XIX
ISBN 978-85-94137-02-9



9 788594 137029 >

