



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Caroline Duarte Lopes de Borborema

**Discursos na/da educação profissional e tecnológica: a criação dos
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**

Rio de Janeiro

2013

Caroline Duarte Lopes de Borborema

**Discursos na/da educação profissional e tecnológica: a criação dos
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dra. Raquel Goulart Barreto

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B726 Borborema, Caroline Duarte Lopes de.
Discursos na/da educação profissional e tecnológica: a criação dos
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia / Caroline Duarte
Lopes de Borborema. – 2013.
193 f.

Orientador: Raquel Goulart Barreto.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Ensino profissional – Teses. 2. Ensino técnico – Teses. 3. Escolas
técnicas – Teses. I. Barreto, Raquel Goulart. II. Universidade do Estado
do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III Título.

mf

CDU 377.36

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Caroline Duarte Lopes de Borborema

**Discursos na/da educação profissional e tecnológica: a criação dos
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 03 de dezembro de 2013.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Raquel Goulart Barreto (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^a. Dra. Gláucia Campos Guimarães
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Maria de Lourdes Rangel Tura
Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dr. Roberto Leher
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Tânia Maria de Lima
Universidade Federal de Mato Grosso

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu marido Bruno e aos meus filhos Davi e Arthur, homens da minha vida, razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar determinação e sabedoria para seguir nesta longa e árdua caminhada.

A minha querida orientadora, Prof^a. Raquel Goulart Barreto, dedicada educadora, pela paciência diante das minhas limitações, pela compreensão da minha condição de mãe/trabalhadora/estudante e pela intensa aprendizagem a que me conduziu.

Aos colegas do grupo de pesquisa *Educação e Comunicação*, pela construtiva troca de saberes e experiências e rica construção de conhecimentos.

Ao meu marido Bruno, meu grande amor, amigo e companheiro, pela compreensão nos momentos em que me ausentei como esposa e mãe e pelo apoio e incentivo eternos.

Aos meus filhos Davi e Arthur, verdadeiros presentes de Deus, concebidos durante meus estudos de doutoramento, por tolerar a privação da minha presença ou atenção em diversos momentos durante a construção desta pesquisa.

A toda a minha família, em especial aos meus queridos pais Anna e Sergio, pelo apoio incondicional, preocupação, paciência e interesse.

Aos amigos do IFRJ, pelo apoio e incentivo dados em situações diversas.

RESUMO

BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. *Discursos na/da educação profissional e tecnológica: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

A presente pesquisa de doutorado tem como objeto de estudo as recontextualizações e ressignificações que a educação profissional e tecnológica passou nos últimos anos, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tomando por base os discursos circulantes que amparam as mudanças introduzidas a partir das políticas educacionais e curriculares. O problema de pesquisa foi desenvolvido por meio de um olhar dialético entre macro e microcontextos, tendo como preocupação o discurso na sua relação com a estrutura social, apoiando-se nas formulações da Análise Crítica do Discurso, a partir de Norman Fairclough. Ao mesmo tempo, foram utilizadas as teorizações de Stephen Ball, principalmente a abordagem do ciclo de políticas, que trabalha com as formulações discursivas dos diferentes contextos de produção e “implementação” de políticas educacionais. Toda a discussão conduzida neste trabalho sobre a conjuntura macroestrutural da sociedade, a partir do “novo capitalismo”, na sua relação com os aspectos do microcontexto, levou ao entendimento de que o gerencialismo e a performatividade penetraram profundamente nas relações, conduzindo a opções ideológicas pautadas em discursos que refletem essas tecnologias. Por meio das reflexões e análises sobre o contexto nacional, tendo como base textos diversos, e sobre o microcontexto do Instituto Federal do Rio de Janeiro, considerando observações, escutas, diálogos, vivências e experiências, essa pesquisa aponta para o potencial do contexto da prática. Compreende-se que as intervenções dos docentes, técnicos e gestores dos Institutos Federais nos discursos que interpretam, promovendo recontextualizações e ressignificações, definirão a formação que o novo e crescente contingente de discentes receberá e, neste ponto, essa pesquisa aposta em formulações discursivas contra-hegemônicas que apontam para uma formação politécnica para o mundo do trabalho.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Institutos federais. Análise crítica do discurso. Ciclo de políticas.

ABSTRACT

BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. *Discourses on/of professional and technological education: the creation of Federal Institutes of Education, Science and Technology*. 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

The present PhD research has as object of study recontextualizations and ressignifications that professional and technological education suffered over the last years with the creation of Federal Institutes of Education, Science and Technology based on circulating discourses that support changes inserted from educational and curriculum policies. The research question was developed from a dialectical look between macro and micro contexts taking in consideration the discourse in its relation with the social structure leaning in formulations of Discourse Critical Analysis, from Norman Fairclough. Withal were used theories from Stephen Ball, especially policy cycle approach, that focus on various discursive formulations of production and “implementation” of educational policies. The debate developed in this work about the society’s macrostructure, from “new capitalism” on, in its relation with micro context aspects, led to the understanding that the managerialism and performativity deeply penetrated in relations, conducting ideological choices guided by discourses that reflect these technologies. As from reflections and analyses over the national context based on various texts and the micro context of Instituto Federal do Rio de Janeiro, considering observations, tapings, dialogues, daily experience and experiment, this research points to the context of practice. It is understood that interventions of instructors, technicians and managers of the Federal Institutes in their discourses, promoting recontextualizations and ressignifications, will define the formation that this new and growing contingent of students will receive and, at this point, this research believes counter-hegemonic discursive formulations pointing to a polytechnic formation for the world of work.

Keywords: Professional and Technological Education. Federal Institutes. Critical Discourse Analysis. Policy cycle.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
AD	Análise do Discurso
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONCEFET	Conselho Nacional de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONDETUF	Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
CONEAF	Conselho Nacional das Escolas Agrotécnicas Federais
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETFQ	Escola Técnica Federal de Química
ETV	Escola Técnica Vinculada à Universidade

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEP	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica
GT	Grupo de Trabalho
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PFRH	Programa de Formação de Recursos Humanos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROED	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEJA FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação

Inicial e Continuada com Ensino Fundamental.

PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNED	Unidade Descentralizada de Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	A CONSTRUÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA	18
1.1	A pesquisa: contextualização e questões a investigar	19
1.2	Entre os níveis macro e micro das políticas e seus discursos	32
2	TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES, INDETERMINAÇÕES E PERSPECTIVAS	49
2.1	A crise e a reestruturação do capitalismo: considerações sobre globalização, “revolução técnico-científica” e “descentramento da categoria trabalho”	51
2.2	A “novidade” no discurso sobre o currículo de formação de trabalhadores no Brasil	59
2.3	As políticas dos Governos FHC e Lula (1995-2010)	62
2.4	Alguns aspectos históricos da Educação Profissional e a perpetuação do dualismo	70
2.5	Educação unitária e politécnica	76
3	DISCURSOS CIRCULANTES NO CONTEXTO DA PRÁTICA: INTEGRAR OU NÃO O PROJETO DOS INSTITUTOS FEDERAIS?	85
3.1	Resgate histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	86
3.2	O contexto de influência: Como surgiu a ideia dos Institutos Federais?.....	90
3.3	O discurso dos CEFETs	104
3.4	CEFET-SC: discursos em disputa	109
3.5	Discurso das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs)	113
3.6	Discurso das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETVs)	118
3.7	Tecnologias incutidas nos discursos circulantes	122

4	OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: COMPREENDENDO A “NOVA” IDENTIDADE DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	128
4.1	O discurso da SETEC	130
4.2	A identidade que se pretende: características político-curriculares dos Institutos Federais	136
4.3	Outras análises: continuidade ou descontinuidade das políticas?.....	146
4.4	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional: discursos na luta por hegemonia	150
4.5	O contexto da prática sob pontos de vista diferentes	162
	UMA TRAJETÓRIA SE ENCERRA, MUITAS POSSIBILIDADES SEGUEM	178
	REFERÊNCIAS	184

INTRODUÇÃO

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo

(FOUCAULT, 1996, p. 44).

Toda pesquisa leva a diversas direções, que podem despontar num primeiro momento ou no decorrer de seu desenvolvimento. A questão é que as escolhas estão sempre em jogo numa pesquisa e cada escolha leva a um caminho diferente, a uma trajetória tecida com muitos fios ideológicos e teóricos.

Essas escolhas de pesquisa não são aleatórias. Sempre que falamos, falamos de algum lugar. Nossas experiências, valores e percepções interferem não só naquilo que falamos, mas também naquilo que fazemos e nos constituímos. Fairclough (2010), ao expor sobre os modos como o discurso pode se concebido nas práticas sociais, afirma: primeiro, que o discurso aparece como parte da atividade social ligada a uma prática, ou seja, o desempenho de determinadas funções implica no uso da linguagem de forma particular; segundo, o discurso integra as representações, os atores sociais produzem representações sobre sua própria prática e sobre as demais práticas diferentemente em função do lugar em que ocupam; e, por último, o discurso faz parte da constituição de identidades.

O discurso, nas representações das práticas sociais e nas autorrepresentações, constitui discursos (note-se a diferença entre o substantivo abstrato e a forma que admite a flexão de número). Discursos são representações distintas da vida social derivadas das posições assumidas. Atores sociais posicionados de modos diversos a “veem” e representam de maneiras diferentes, em discursos plurais (FAIRCLOUGH, 2010, p. 226).

Nossos discursos são marcados pelo lugar que ocupamos na sociedade e, portanto, torna-se importante destacar meu posicionamento como servidora federal concursada no cargo de técnica em assuntos educacionais no Centro Federal de

Educação Tecnológica de Química de Nilópolis/RJ (CEFET Química/RJ)¹, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)², exercendo a função de gestora. A construção dessa trajetória de pesquisa começa com o meu interesse em estudar as mudanças introduzidas na educação profissional do país nos últimos anos, justamente em virtude do meu ingresso no IFRJ.

Assumi em 2007 como servidora pública no cargo de técnica em assuntos educacionais e fui designada a trabalhar com o Diretor de Ensino de Pós-graduação e Pesquisa, na Unidade Nilópolis. A Unidade Nilópolis era tida como Unidade Sede e nela concentrava-se a maior parte do corpo gestor do CEFET Química/RJ, embora muitas diretorias fossem sediadas ao mesmo tempo ou, mesmo exclusivamente, na Unidade Maracanã, por ser a mais antiga. Na ocasião, a estrutura que compunha a gestão do CEFET Química/RJ era a seguinte: Diretor-Geral, Vice-Diretor, Diretor de Ensino Médio e Técnico, Diretor de Ensino de Graduação, Diretor de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa, Diretor de Administração e Planejamento e Diretor de Relações Empresariais e Comunitárias.

As Unidades existentes eram as do Maracanã, Nilópolis, Paracambi e Núcleo Avançado de Arraial do Cabo e estavam sendo implantadas as Unidades Duque de Caxias, Volta Redonda, Realengo e São Gonçalo. A diretoria de cada uma era composta pelo Diretor da Unidade, o Diretor Adjunto de Desenvolvimento de Ensino e o Diretor Adjunto de Apoio Técnico ao Ensino.

De junho de 2007 a julho de 2008 atuei na Diretoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa nas funções de assessora do diretor e secretária de pós-graduação. Quando assumi o cargo, éramos apenas eu e o Diretor de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa. Essa diretoria, uma nova realidade dentro do CEFET Química/RJ, ainda estava sendo implementada. A pesquisa, por exemplo, era uma atividade muito recente nessa instituição, havia poucas bolsas de iniciação científica e os professores começavam a ter uma prática mais compatível com um trabalho integrado de ensino e pesquisa.

Em julho de 2008 fui convidada pelo Diretor da Unidade São Gonçalo a auxiliá-lo nas atividades de implantação desse *Campus*, iniciadas em setembro de 2008. Assim, fui transferida da Unidade Nilópolis para a Unidade São Gonçalo,

¹ Lei nº 8.948/94, de 08 de dezembro de 1994.

² Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

atuando nas mais diversas atividades administrativas e pedagógicas. A equipe dessa unidade era composta na ocasião pelo diretor-geral, por mim, servidora técnico-administrativa, e por cinco professores.

A Unidade São Gonçalo, ao iniciar seu funcionamento, não tinha um prédio próprio, ocupando precariamente alguns espaços de uma escola municipal. Sem querer ser redundante, tudo começou do início. Havia a necessidade de limpar o local; equipá-lo com mobiliário, computadores, telefone e internet; compor o restante da equipe; conseguir um prédio próprio, reformá-lo e equipá-lo; implementar novos cursos; enfim, uma infinidade de atividades que seguiam desdobramentos inúmeros.

Em novembro de 2008 fui nomeada Diretora Adjunta de Apoio Técnico ao Ensino, mas um ano depois, em novembro de 2009, passei a atuar como Diretora de Administração, em virtude da mudança de CEFET Química/RJ para IFRJ. Uma das modificações decorrentes dessa transição estava justamente na estrutura de gestão dessa instituição, que passava a ter uma Reitoria e no lugar de Unidades, *Campi*. O corpo gestor passou então a ser composto por: Reitor; Pró-Reitor de Administração, Planejamento e Desenvolvimento Institucional; Pró-Reitor de Ensino Técnico; Pró-Reitor de Ensino de Graduação; Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação; e Pró-Reitor de Extensão.

Já a diretoria dos *Campi* passou a ser composta pelo Diretor-geral, pelo Diretor de Ensino, pelo Diretor de Administração e pelo Diretor de Apoio Técnico ao Ensino (ou outro, dependendo da realidade de cada *Campus*). Isto é, houve o acréscimo da Diretoria de Administração, justamente a diretoria para a qual fui convidada a atuar a partir de então.

As mudanças não resultaram apenas das novas funções, mas sim da necessidade de descentralização de uma série de atividades. As atividades relacionadas às áreas de planejamento e orçamento, compras, financeiro, patrimônio e gestão de pessoas, antes desempenhadas exclusivamente pela Unidade Sede, passaram, então, a ser desempenhadas pela Reitoria e em todos os *Campi*. Embora as mudanças mais evidentes tenham ocorrido na estrutura organizacional e administrativa, em virtude do crescimento institucional e da autonomia adquirida, mudanças associadas às áreas de ensino, pesquisa, extensão e inovação também ocorreram nessa nova configuração.

Minhas vivências neste espaço foram intensas. Tive a oportunidade de acompanhar as modificações decorrentes não apenas da troca do seu nome, mas

também do que pode ser considerada a construção de uma nova identidade institucional — embora a memória seja algo sempre preservado e valorizado neste espaço. Assim, a rica experiência de vivenciar essa turbulência de mudanças, associada à responsabilidade de colaborar com a implantação do *Campus* São Gonçalo, estimulou-me a pesquisar essa nova fase da educação profissional.

Tendo sido destacado meu lugar como servidora pública da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, devo, ainda, destacar meu lugar como pesquisadora. Como pesquisadora, falo do lugar de quem sempre se interessou e estudou questões político-curriculares, tendo como preocupação, inicialmente, a avaliação e, posteriormente, a produção e a “implementação”³ de políticas educacionais e curriculares.

Ao longo da minha formação como pesquisadora, sempre procurei relacionar a pesquisa ao meu campo de trabalho, por entender que a pesquisa pode trazer contribuições para nossa vida profissional. Até o momento em que se deu meu ingresso no Curso de Mestrado, minha realidade profissional era a de professora e pedagoga em redes municipais de educação, nas quais a política de ciclos estava em vigência. Por isso, mantive durante alguns anos o interesse na produção e “implementação” de políticas curriculares de ciclos.

Em 2009, participei dos concursos para ingresso no Curso de Doutorado dos Programas de Pós-graduação da UFF e da UERJ. Embora minha preferência fosse por dar continuidade aos estudos na UFRJ, uma incompatibilidade de datas entre o cronograma do concurso do PPGE da UFRJ e demandas da minha vida pessoal impediram-me de realizar a inscrição neste concurso. Assim, deparei-me com duas opções, já que fui aprovada em ambas as seleções: voltar às minhas origens na UFF e dar continuidade à pesquisa de política de ciclos, ou ingressar na UERJ, uma nova realidade, e dedicar-me a um novo *locus* de pesquisa, em virtude no meu ingresso como servidora do CEFET Química/RJ.

Por entender que cada realidade acadêmica permite a inserção num rico processo cultural e pedagógico de novas experiências e aprendizagens, acabei decidindo ingressar na UERJ. Além disso, essa foi também uma oportunidade para voltar minha formação como pesquisadora para o meu atual campo de trabalho.

³ Utilizo o termo implementação entre aspas na intenção de relativizar a compreensão sobre essa ação, que não se dá de forma linear. A “implementação” tem o significado de pôr em prática, o que não assegura uma realização conformada, nos padrões propostos/impostos.

Uma vez que essas decisões estavam tomadas, isto é, que meu *lócus* de pesquisa seria os Institutos Federais e o atual IFRJ e que eu daria continuidade à trajetória acadêmica dedicada à política educacional e curricular, um longo caminho começava a ser trilhado.

O Capítulo 1, denominado “A construção de uma trajetória”, foi dedicado à exposição do tema desta pesquisa, à construção do problema, às justificativas e ao objetivo, bem como à metodologia utilizada, abrangendo não apenas o tipo de pesquisa que se pretendeu realizar e o *corpus* de documentos analisados, mas também os pontos cruciais nas proposições de meus principais referenciais teórico-metodológicos, sendo eles Norman Fairclough e Stephen Ball. Assim, desenvolvi o problema desta pesquisa tendo como preocupação o discurso na sua relação com a estrutura social, o que nos remete ao ciclo de políticas, por essa proposição teórico-metodológica de Ball trabalhar exatamente com as formulações discursivas dos diferentes contextos de produção e “implementação” de políticas educacionais.

No Capítulo 2, intitulado “Trabalho e educação: contradições, indeterminações e perspectivas”, abordo estudos que apontam para as influências do macrocontexto, desenvolvendo uma discussão sobre a crise e a reestruturação do capitalismo, amparada pela ideologia da globalização e da sociedade do conhecimento; a “revolução técnico-científica” e o “descentramento da categoria trabalho”. Também situo essas influências considerando a “novidade” no discurso sobre o currículo de formação de trabalhadores no Brasil. Abordo esse discurso nos Governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, abrangendo as políticas públicas do período de 1995 a 2010. Trago alguns aspectos históricos da educação profissional no Brasil na sua relação com o dualismo escolar e, por fim, apresento uma discussão sobre educação unitária e politécnica, pois embora algo de cunho mais conceitual tenha sido contemplado no capítulo 1, pela relevância da discussão na sua relação com o tema/problema dessa pesquisa, fez-se necessário aprofundar a temática.

No Capítulo 3, que recebeu o título “Discursos circulantes no contexto da prática: integrar ou não o projeto dos Institutos Federais?”, inicialmente contextualizo a discussão a partir de um breve resgate histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Em seguida, analiso em que medida o Banco Mundial pode ter influenciado na produção e na “implementação” de políticas voltadas para a educação profissional e tecnológica, mais especificamente de criação dos Institutos

Federais, e como se iniciou o debate sobre os Institutos no contexto nacional. Apresento uma análise crítica de discursos circulantes no contexto da prática, limitado, neste capítulo, pelas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, representadas pelos seus conselhos. Análise, desta forma, os discursos construídos pelo CONCEFET, por dois grupos de servidores que compunham o CEFET-SC, pelo CONEAF e pelo CONDETUF. Finalizo discutindo, a partir de Ball, como as tecnologias de política estão incutidas nos discursos analisados.

Já o Capítulo 4, intitulado “Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: compreendendo a ‘nova’ identidade das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica”, foi dedicado a outras análises empíricas. Assim, esse capítulo é iniciado com uma seção que trata do discurso da SETEC, tendo como foco um texto produzido pelo antigo Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Moreira Pacheco. Em seguida, aprofundo informações sobre as características político-curriculares dos Institutos Federais, a fim de que se possa ter um delineamento da identidade institucional que se pretende para essas instituições. Acrescento ao debate análises do Decreto nº 2.208/97, da Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/07 e da Lei nº 11.892/2008, buscando pontos de contraste e de semelhança entre esses documentos; como também das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Trago, em seguida, outras contribuições de uma pesquisa realizada por Otranto (2010, 2011, 2012) compondo um diálogo entre a visão de alguém fora do contexto da prática e as minhas impressões, construídas dentro do IFRJ, a partir de observações, escutas, diálogos, vivências e experiências. Ao final, acrescento à discussão o discurso do SINASEFE a respeito da expansão da Rede.

Nas páginas seguintes, denominadas “Uma trajetória se encerra, muitas possibilidades seguem”, compartilho algumas considerações finais sobre essa pesquisa e aponto questionamentos que poderão nortear novos estudos.

1 A CONSTRUÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA

Temos de, a partir das condições disponíveis, encontrar os caminhos para a superação dos limites do existente

(SAVIANI, 2003, p. 132).

A despeito da tendência de privilegiar uma perspectiva dicotomizada, macro ou microanalítica, os apontamentos aqui firmados pretendem remeter a uma proposição dialética de entendimento dessas duas instâncias, com base na abordagem do ciclo de políticas, de Stephen Ball, e na análise crítica do discurso (ACD), de Norman Fairclough.

Em outras palavras, defendo que a análise de políticas educacionais deve considerar a relação dialética entre macro e microinstâncias, ou, como alguns autores sugerem, entre o global e o local. Para compreender as relações entre a produção e a “implementação” das políticas, introduzo as contribuições da abordagem do ciclo de políticas (BALL, BOWE, GOLD, 1992), construída a partir da ideia de que há uma circularidade e uma relação intrínseca entre os diferentes contextos que compõem uma política educacional, sendo eles: o contexto de influência, o contexto de produção de textos, o contexto da prática, o contexto de efeitos e o contexto de estratégia política.

Ao mesmo tempo, a tentativa de promover uma análise que considere a dialética entre macro/micro, produção/“implementação” de políticas implica mediações captáveis nas/pelas práticas de linguagem desenvolvidas, considerando que as políticas educacionais são constituídas por discursos materializados em textos e práticas. Entretanto, considerando a pluralidade de teorias acerca do discurso, explico que não me filio ao chamado “novo idealismo”, que pensa na linguagem desprovida de exterior. Os discursos a que me refiro têm como fundamento teórico o realismo crítico, que “não pensa as práticas de linguagem em si, mas em suas relações com o que lhes é exterior, na condição de prática social indissociável das demais” (BARRETO, 2009, p. 19). Na produção do conhecimento, a linguagem, dimensão simbólica, não pode ser descolada da dimensão material.

Assim, compreendo que, para a produção de reflexões acerca das políticas educacionais, há potencialidades na associação do ciclo de políticas à ACD.

1.1 A pesquisa: contextualização e questões a investigar

Já afirmava Marx (1980) que a instabilidade parece ser a única constante do capitalismo. O capitalismo apresenta crises cíclicas, fundamentais à sua expansão, que acarretam na crescente concentração dos meios de produção a uma fração de classe cada vez menor, que compete tendo em vista um maior acúmulo de capital. É própria da estrutura do capitalismo essa tendência a crises, como também a capacidade de promover renovações periódicas. Assim, toda vez que o sistema beira o colapso, o capitalismo se reinventa e ressurgue com toda força, apresentando a habilidade de reestruturar sempre que necessário as relações entre o econômico, o político e o social.

Nas últimas quatro décadas, o sistema capitalista tem passado por uma crise estrutural profunda, bem como por uma reestruturação em suas bases produtivas (FRIGOTTO, 1999; HOBBSAWM, 2005). O capitalismo vem sendo reestruturado a partir de novas tecnologias, de novas formas de organização econômica e da inclusão de relações extra-econômicas na lógica de acumulação de capital (JESSOP, 2000 *apud* FAIRCLOUGH, 2010). Todas essas medidas fazem parte de sua estratégia maior denominada “globalização”, sendo o período atual de reestruturação do capitalismo baseado na dominação econômica e ideológica.

De acordo com Leher (1998), no contexto da crise estrutural do capitalismo foi construída a ideologia da globalização como um processo benéfico e unificador. Ocorre que “(...) a ideologia da globalização é construída com o preciso fim de ocultar a crise, buscar medidas corretivas e operar as contradições que se expressam em todas as regiões do mundo” (p. 119). A ideia de unificação das nações, pelo processo de mundialização do capital, acaba, na realidade, por estabelecer uma divisão entre países “centrais”, países “periféricos” e países considerados “semiperiféricos” (ARRIGHI, 1997).

Desta forma, a ideologia da globalização foi utilizada para justificar a inevitabilidade das reformas estruturais de origem neoliberal e, nessa conjuntura,

devemos considerar as políticas encaminhadas pelo Banco Mundial, que redefinem os sistemas educacionais. A partir da ideologia da globalização, a educação é tida como o elemento estratégico e desenvolvem-se as crenças de que as transformações técnico-científicas alteraram o sistema capitalista e que a contradição entre capitalistas e os que vendem sua força de trabalho foi atenuada pela cisão entre os que têm conhecimento e os que não têm (LEHER, 1998).

As transformações ocorridas no mundo do trabalho nas três últimas décadas conformam um novo “paradigma tecnológico”, que faz parte da chamada “revolução científica e tecnológica”, compreendida como uma mudança das forças produtivas. A ciência é tida como força produtiva e o homem assume um lugar no mundo das forças produtivas, havendo a necessidade de expansão da educação.

Assim, as mudanças ocorridas nas sociedades são consequência da produção, divulgação e aplicação de conhecimentos nos processos econômicos e sociais, por isso, passam a circular expressões como ‘sociedade do conhecimento’ e ‘economia do conhecimento’. O conhecimento ganhou maior importância nos últimos anos, em virtude da reestruturação do capitalismo e os diversos governos entendem ser inevitável a adesão à lógica de uma economia do conhecimento globalizada (JESSOP, 2000 *apud* FAIRCLOUGH, 2010). Nesse contexto, com a reformulação do processo produtivo pelo conhecimento e com o avanço da automação e informatização das máquinas, Schaff (1990) anuncia o desaparecimento do trabalho e da classe trabalhadora.

Toda essa conjuntura é impulsionada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC). A presença das TIC na educação têm sido apontada como elemento que define os discursos *do* ensino e *sobre* o ensino. Portanto, as TIC deixam de ser compreendidas como produções histórico-sociais, sendo deslocadas para a origem de mudanças que amparam a ‘sociedade do conhecimento’ (BARRETO, 2004).

Desta forma, o novo capitalismo, baseado nos princípios da ideologia da globalização, introduz uma nova cultura que se reflete nas políticas educacionais. A educação, investida de novas funções, é foco de atenção do Banco Mundial, que se dedica à construção de instituições adequadas ao mercado.

De acordo com Saviani (1994), a partir da década de 1960, quando ocorre a consolidação da teoria do capital humano, a educação passa a ser vista como algo que tem colaboração decisiva no desenvolvimento econômico do país. A noção de

capital humano data da década de 1950, tratando do capital incorporado ao homem, através da saúde e da educação. A partir desta noção foi criada a teoria do capital humano para justificar o desenvolvimento econômico desigual entre países e indivíduos, já que essa teoria passou a usar a escolaridade como determinante de renda e de mobilidade social (FRIGOTTO, 2011a).

A partir de então, a educação potencializa o trabalho na medida em que ela é útil ao sistema capitalista para a formação de mão de obra. No decorrer dos anos, além do trabalho de operar máquinas, outras atividades passaram a exigir qualificações específicas. Então, foram criados os cursos profissionais organizados no padrão escolar para atender a necessidades do processo produtivo. Cada vez mais a escola formativa, de tipo “desinteressada”, isto é, sem finalidades práticas imediatas, passou a ser destinada a uma pequena elite, enquanto que as escolas profissionais especializadas, de tipo “interessada”, destinadas a satisfazer interesses práticos imediatos, passaram a se expandir, predeterminando o futuro das massas (GRAMSCI, 1978). O dualismo escolar⁴ reproduz a contradição constitutiva de classes da sociedade e estabelece uma separação entre as escolas a partir do objetivo da formação: de um lado as escolas para a elite, destinadas à formação intelectual, e, de outro, as escolas para as massas, limitadas à escolaridade básica ou restritas a algumas habilitações profissionais.

Portanto, sobre a base geral e comum da escola primária, o sistema de ensino se bifurcou entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade (SAVIANI, 1994, p. 164).

No período pós-1996, a educação profissional foi afetada pela chamada crise do Estado, o modelo nacional desenvolvimentista foi substituído pela ideologia neoliberal, presente hegemonicamente no mundo, e, nesse contexto, a educação

⁴ Ainda que a tradução brasileira de Gramsci opte por dualidade, neste trabalho utilizo o termo dualismo, a partir de Frigotto, por compreender que o sufixo *ismo* dá a essa palavra uma concretude maior do que o sufixo *dade*, além de um sentido mais próximo ao que se pretender expressar. Embora tanto o sufixo *dade* (ou *idade*, quando é necessário incluir a vogal de ligação) quanto o sufixo *ismo* sejam sufixos nominais, o sufixo *dade*, é aplicado como elemento formador de substantivos abstratos derivados de adjetivos, indicando uma qualidade, estado, enquanto o sufixo *ismo* designa uma doutrina, teoria ou princípio artístico, filosófico, político ou religioso, indicando modo de ação ou pensamento.

profissional foi reestruturada de modo a se tornar mais funcional ao mercado, aprofundando o seu caráter utilitário e envolvendo menores custos.

Vale trazer uma citação de Leher (1998) sobre as orientações formuladas pela ideologia neoliberal e pela ideologia da globalização a respeito da educação nos países periféricos.

A escola para os excluídos fica reduzida ao ensino fundamental empobrecido em termos de conteúdo científico, artístico e histórico-social. Os demais níveis, crescentemente privatizados, estão reservados aos setores mais prósperos da sociedade; porém, também estes estão sendo degradados por reformas curriculares que empobrecem o caráter científico do conteúdo escolar. Esta situação é agravada pelo fato de que tais modificações estão sendo definidas em termos **institucionais**. Deste modo, a segregação social é assumida como política deliberada do Estado. Compete à educação operar as contradições da segregação, propiciando aberturas para o futuro. O pressuposto, aqui explicitado, é: todos aqueles que fizerem as escolhas educacionais corretas terão possibilidades ilimitadas. Em suma, os indivíduos (e países) que priorizarem corretamente a educação terão um futuro radioso pela frente, comprovando, deste modo, a validade das bases do sistema. O capitalismo atual é justo com aqueles que souberem se qualificar corretamente. Basta não insistir nas prioridades erradas. Não adianta gastar com o ensino superior e a pesquisa, pois, conforme a tese das vantagens comparativas, os países em desenvolvimento devem perseguir nichos de mercado onde seja possível vender mercadorias de baixo valor agregado. No caso de necessidade de tecnologia, esta pode ser facilmente comprada nos países centrais (p. 130, grifo e destaque do autor).

A política de educação profissional do período pós-1996 esteve pautada no Decreto nº 2.208/97. “O Decreto nº 2.208/97 restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede CEFET” (FRIGOTTO, 2007, p. 1139). Essa política educacional, e também curricular, podou os espaços de educação profissional onde havia as bases para o desenvolvimento da formação politécnica ou tecnológica, isto é, aquela formação que traz os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana. As políticas de educação profissional deste período demonstram a intenção de uma formação profissional estreita, fragmentada e desvinculada de uma concepção de educação omnilateral, isto é, de uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento de todas as faculdades humanas, em sua total potencialidade (FRIGOTTO, 2007).

É no terreno dessas ideologias que a reforma no sistema de formação profissional está sendo encaminhada. A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB Darcy Ribeiro), o Decreto nº 2.208, de 17 de abril 1997 e a Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997, promovem uma profunda reforma (melhor definida como contra reforma) nas bases legais que normatizam a formação profissional. (...) Em comum, o conjunto dessas normatizações promove rude empobrecimento científico e humanístico do currículo, em nome de uma abstrata e populista valorização da experiência, da competência e da habilidade. Assim, não cabe a ideia republicana de que a formação deve possuir objetivos mais amplos do que as necessidades imediatas do mercado (LEHER, 1998, p. 132).

A partir de 2004, o Governo Lula evidencia tentativas de acomodação entre a educação para a empregabilidade e a educação para o desenvolvimento. O Decreto nº 5.154/2004 incorporou as propostas do Fórum Nacional de Educação Tecnológica, revogando o Decreto nº 2.208/1997 e permitindo que as instituições de ensino organizassem seus currículos de forma integrada ou independente do ensino médio. Os CEFETs passaram a oferecer o ensino técnico e o integrado, além dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Segundo Frigotto (2007), o Decreto nº 5.154/2004

Na sua gênese, dentro das contradições da travessia, tratava-se de resgatar a perspectiva do ensino médio na perspectiva da educação politécnica ou tecnológica. Concepção refutada e abertamente combatida pelas forças conservadoras do Governo FHC. Daí, contrariamente à perspectiva de aligeiramento e profissionalização compulsória da Lei nº 5.692/71 e do dualismo imposto pelo Decreto nº 2.208/97, o ensino médio integrado amplia de três para quatro anos este nível de ensino para permitir ao jovem uma formação que articule ciência, cultura e trabalho. Uma perspectiva, portanto, que supere tanto o academicismo quanto a visão de profissionalização adestradora. Tratava-se de avançar, tendo como parâmetro as condições materiais dos CEFETs, na concepção da educação politécnica ou tecnológica [...] (p. 1141).

De acordo com Saviani (2007) e Frigotto (2007), o trabalho deve ser entendido como princípio educativo, isto é, o princípio do trabalho não pode ser descolado da educação. Assim, o trabalho deve ser incorporado ao currículo escolar, já que a vida em sociedade implica esta relação. Na escola elementar a relação trabalho/educação é implícita e indireta, os alunos irão se apropriar de elementos para sua efetiva inserção na sociedade.

Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 160).

Já no ensino médio a relação trabalho/educação deve ser tratada de forma explícita e direta, pois já não é suficiente incorporar elementos dos conhecimentos que levam ao processo de trabalho na sociedade, mas sim compreender como o conhecimento se articula ao processo produtivo.

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2007, p. 161).

Cabe a defesa de uma escola unitária, que supere o dualismo de classes reproduzido no sistema de ensino. No lugar de dois modelos de escola, uma com formação geral para as classes economicamente favorecidas e outra, com formação profissionalizante, para os pobres; que todos tenham acesso a uma escola unitária de formação politécnica ou tecnológica.

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. (...)

Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 161).

Portanto, a educação politécnica ou tecnológica implica conciliar uma formação de conhecimentos teóricos, práticos e tecnológicos, isto é, promover a “união entre formação intelectual e trabalho produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 162). A educação politécnica desenvolve-se de acordo com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, incorporando a cultura técnica como um componente da formação geral. Essa perspectiva pressupõe o diálogo da ciência com a prática e a superação das dicotomias humanismo/tecnologia e formação teórica geral/formação técnica instrumental (SAVIANI, 2007; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Cabe esclarecer que considero, assim como Saviani (2007, p. 162), educação politécnica e educação tecnológica como denominações similares, já que “do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo”. Por outro lado, assim

como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), eu prefiro utilizar a expressão educação politécnica, a fim de evitar confundir o leitor sobre os dois sentidos incorporados ao termo 'educação tecnológica', isto é, uma formulação teórica conceitual de origem marxista ou uma modalidade específica de formação para o trabalho.

Analisando as políticas após o Decreto nº 5.154/2004, é possível afirmar que o desafio para a educação profissional se tornou ainda maior a partir da Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Em 2007 foi lançada a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, com o objetivo de reunir propostas para a constituição dos Institutos Federais e em 29 de dezembro de 2008 foi publicada a Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais.

A implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs⁵ constitui-se em uma das ações de maior relevo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, na medida em que tornará mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento sócio-econômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do acolhimento de um público historicamente colocado à margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações (BRASIL, 2007a, p. 1).

Os Institutos Federais foram constituídos a partir da transformação e integração⁶ de CEFETs, de Escolas Técnicas Federais e de Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais. Dos 33 CEFETs existentes, apenas o CEFET-RJ e o CEFET-MG não foram transformados em Institutos Federais. Os outros 31 CEFETs se juntaram com 75 Unidades Descentralizadas de Ensino, 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 Escolas vinculadas a Universidades Federais para formar 38 Institutos Federais. De 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas federais em todo o país, já de 2003 a 2010, com o Programa de Expansão da Rede, foram construídas 214 novas escolas de educação profissional

⁵ O Decreto nº 6.095/07 e a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/07 admitiram a sigla IFET para fazer referência aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No entanto, a Lei nº 11.892/08, que é posterior, eliminou a sigla e admitiu somente a simplificação para Instituto Federal.

⁶ Utilizo o termo transformação, pois a legislação pertinente ao tema, além de outros documentos analisados nesta pesquisa, assim afirmam. Inclusive, a legislação pertinente prevê a constituição de Institutos Federais mediante dois tipos de movimento: a transformação e a integração.

e tecnológica e existe uma previsão para a construção de outras 208 escolas até 2014⁷, o que totalizará 562 escolas de educação profissional e tecnológica.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, que deverão garantir o mínimo de 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, e o mínimo de 20% de suas vagas para cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas de ciências e matemática. Sobre seu principal objetivo, o Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Pacheco (20??, p. 4), afirma que

Os IFETs, identificados com os princípios da politecnia têm um compromisso com a formação integral do educando, promovendo o seu crescimento humano científico e tecnológico, compromissados com a ética, com o desenvolvimento sustentável e inclusivo e com a diversidade cultural entendida como patrimônio da sociedade.

O país vive, portanto, desde a promulgação do Decreto nº 2.208/1997 uma nova fase da educação profissional e, vale acrescentar, tecnológica, que pode, inclusive, estar se configurando como uma recontextualização. A minha hipótese de pesquisa é que a educação profissional está passando sim por um processo de recontextualização.

Segundo Bernstein (1996), a recontextualização ocorre sempre que um discurso é transposto do local onde foi produzido para outro local, no qual passa a ser recriado na relação com outros discursos. “Toda vez que um discurso muda de lugar, existe um espaço para que a ideologia atue” (p. 24). Assim, o movimento de recontextualização pressupõe dois princípios: o da deslocação, que indica a existência de uma apropriação seletiva do discurso de acordo com os interesses que estejam sendo privilegiados localmente; e o da relocação, isto é, o discurso é submetido a transformações ideológicas por causa dos conflitos que se estabelecem entre os diferentes interesses.

No entanto, vale esclarecer que utilizo o conceito de recontextualização a partir de Fairclough. Este autor amplia o conceito, a fim de ultrapassar os limites do discurso pedagógico, assumindo os diversos deslocamentos ao se passar de um campo para outro, bem como as escalas em que esses deslocamentos acontecem.

⁷ Dados retirados do site do MEC/SETEC < <http://redefederal.mec.gov.br/>>. Acesso em: setembro de 2013.

Assim, Fairclough (2006, p. 101) define recontextualização “para além de uma simples colonização, um processo de apropriação cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos”.

Nesses termos, para chegar ao meu problema de pesquisa, construí alguns questionamentos, à luz da abordagem do ciclo de políticas, com base nos contextos primários. Que possíveis influências⁸ o macrocontexto, considerando os organismos internacionais, exercem sobre as mudanças ocorridas no microcontexto da educação profissional, representado nessa pesquisa pela instância nacional e pelo IFRJ? O que impulsionou a transformação dos CEFETs em Institutos Federais, bem como a expansão da rede? Será que essa nova fase da educação profissional considera a adoção de uma concepção de educação profissional baseada na politecnia? Que discursos circulam nos diferentes contextos de produção e “implementação” desta política educacional? Qual o discurso hegemônico no contexto de produção de textos? Esse discurso se mantém hegemônico no contexto da prática? Que discursos circulam no IFRJ e que podem contribuir com a análise dos discursos mais amplos? O que pode ser apreendido do cruzamento desses discursos?

Portanto, o problema de pesquisa desenvolvido pode ser representado pelo seguinte questionamento: De que forma a criação dos Institutos Federais levou à recontextualização da educação profissional e tecnológica?

Além das questões e do problema que norteiam essa pesquisa, meu objetivo consiste em identificar e analisar as recontextualizações e ressignificações implicadas nas mudanças pelas quais a educação profissional passou nos últimos anos, a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tomando por base os discursos circulantes que amparam as mudanças introduzidas a partir das políticas educacionais e curriculares⁹.

Pretendendo não partir da simples constatação de que os Institutos Federais são uma novidade na realidade brasileira, utilizei o Banco de Teses e Dissertações da CAPES para trazer dados mais consistentes. Ao colocar na pesquisa o assunto “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”, aparecem 135 resultados,

⁸ No contexto de influência outro discurso fundamental é o do empresariado e do Sistema S. No entanto, devo esclarecer que este estudo não irá abarcá-los, dada amplitude a que essa discussão conduziria. Sobre este aspecto, podem ser consultados os trabalhos dos autores José Rodrigues, Sônia Mendonça, Sônia Rummert, André Martins, dentre outros.

⁹ Embora as mudanças desembocuem no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011, esclareço que não me dedico à análise deste programa.

sendo 28 para o ano de 2009 e 107 para o ano de 2010¹⁰, o que significa um aumento quase 4 (quatro) vezes maior das produções sobre os Institutos Federais ou que tiveram como *locus* de pesquisa um Instituto Federal. Em 2009, as produções ficaram divididas da seguinte forma: 4 (quatro) teses, 21 dissertações e 3 (três) dissertações produzidas em mestrados profissionalizantes. Já em 2010, foram: 11 teses, 78 dissertações e 18 dissertações produzidas em mestrados profissionalizantes. Portanto, ainda há a necessidade de uma significativa produção em nível de doutorado sobre essas instituições. Nos anos de 2011 e 2012, só foram identificadas 4 dissertações produzidas em mestrados acadêmicos¹¹.

A partir dos títulos e dos resumos dessas teses e dissertações, identifiquei 6 (seis) produções, todas dissertações de mestrado acadêmico, que poderiam ter alguma aproximação com a minha pesquisa. As demais 133 produções tratavam exclusivamente de aspectos do microcontexto.

A primeira dissertação foi intitulada “A formação profissional diante dos novos desafios do mundo do trabalho: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba” e defendida por Diogo Fernandes da Silva, em 2010, como conclusão do Curso de Mestrado em Ciências Sociais, pela Universidade Federal de Campina Grande. Esta pesquisa teve como foco um debate teórico acerca do conceito de qualificação, a partir do olhar da Sociologia do Trabalho; um resgate histórico da educação profissional em nível nacional; e trabalho de campo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

A segunda pesquisa, da autora Leuda Evangelista de Oliveira, recebeu o título “Educação profissional e trabalho: visões e transformações na política educacional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima a partir dos decretos nº 2.208/97 e 5.154/04”, tendo sido defendida em 2009, como conclusão do Curso de Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Amazonas. Esse trabalho teve como objetivo identificar as mudanças ocorridas no CEFET-RR, após a promulgação e efetivação dos Decretos nº 2.208/97 e 5.154/04. A dissertação não

¹⁰ Esse levantamento de dados ficou restrito aos anos de 2009 e 2010, pois Lei nº 11.892, que se refere à criação dos Institutos Federais, foi sancionada em 29 de dezembro de 2008 e este levantamento foi realizado em dezembro de 2011.

¹¹ Cabe esclarecer que após a qualificação houve a necessidade de atualização desses dados para a versão final da tese. Ocorre que na ocasião da atualização, visando acrescentar informações dos anos de 2011 e 2012, teve que ser utilizada como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e não mais a CAPES. O banco de teses e dissertações da CAPES estava fora do ar para atualizações, sem previsão de retorno, conforme informações coletadas por telefone diretamente com um representante da CAPES.

está disponível na internet na íntegra, mas, a partir do resumo, foi possível perceber que a autora não tem como foco as mudanças mais recentes da educação profissional, por não fazer referência à Lei nº 11.892/08. Além disso, a autora sempre se refere à instituição como CEFET-RR e não como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), o que reforça essa percepção.

A terceira dissertação, de Michele de Almeida Schmidt, intitulada “Os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica”, foi defendida em 2010 como conclusão do Curso de Mestrado em Educação, na Universidade de Passo Fundo. Essa pesquisa apresenta três capítulos: o primeiro aborda a história da educação profissional no Brasil, o segundo fala da expansão da educação profissional e da criação dos Institutos e o terceiro descreve os 38 Institutos criados.

O quarto trabalho foi intitulado “Politecnia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - *Campus Sombrio*” e foi defendido por Ulysses Tavares Carneiro, em 2010, como conclusão do Curso de Mestrado em Educação Agrícola, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Este autor teve como *locus* de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense. No trabalho foi resgatada a história da educação profissional no país e foi investigado como profissionais e alunos deste Instituto compreendiam os conceitos de politecnia e educação integral.

A quinta dissertação escolhida recebeu o título “A Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio: implicações das mudanças legais no Governo Lula para o IFG” e foi defendida por Shirley Mar Pereira Virote, no ano de 2009, como conclusão do Curso de Mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Esta dissertação teve como objetivo apresentar as políticas públicas e institucionais voltadas para a implementação da educação profissional técnica integrada ao ensino médio, bem como seus princípios e concepções teóricas. A autora escolheu como *locus* de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Diferente das demais produções, identifiquei que a autora deste trabalho considerou as influências do macrocontexto sobre o microcontexto ao trabalhar no capítulo inicial os tópicos: “Ciência e tecnologia: uma nova globalização é possível?” e “Um pouco de política educacional: a escola em tempos neoliberais”, nos quais são desenvolvidos debates teóricos sobre a globalização e suas implicações, a tecnologia e a política

neoliberal, até chegar às questões voltadas para a política educacional local e a educação profissional.

A sexta e última dissertação foi intitulada “A reorganização curricular da educação profissional após o decreto nº 5154/2004: um estudo sobre o Instituto Federal de Santa Catarina - *Campus Araranguá*” e foi defendida por Rodrigo da Costa Lima, no ano de 2012, como conclusão do Curso de Mestrado em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esta dissertação consistiu em um estudo de caso que investigou as concepções de educação profissional submetidas às mudanças produzidas na educação profissionalizante técnica de nível médio, principalmente as que envolvem a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O estudo partiu de uma análise histórico-relacional, procurando compreender a estruturação da formação profissional, na sua relação com as dinâmicas do mundo do trabalho e as disputas políticas. Procurou-se compreender as implicações destas transformações em campo a partir da análise de conteúdo, tendo sido escolhido o Instituto Federal de Santa Catarina - *Campus Araranguá* como *lócus* de pesquisa.

A partir da análise das estruturas das pesquisas acima, identifiquei que das seis dissertações selecionadas, quatro delas fizeram uma discussão com um enfoque histórico das políticas públicas para a educação profissional no Brasil, sugerindo não trabalhar com uma relação dialética entre o macro e microcontexto. Apenas a quinta e a sexta dissertações parecem trazer uma discussão sobre alguns aspectos globais. Ainda assim, na dissertação de Shirley Mar Pereira Virote não identifiquei referências às influências dos organismos internacionais sobre as políticas educacionais brasileiras ou ao contexto mundial do novo capitalismo. Na sexta dissertação, de Rodrigo da Costa Lima, é considerada a relação dialética entre macro e microcontextos e embora os organismos internacionais não sejam citados, o autor trata com bastante propriedade da reestruturação do capitalismo.

Desta forma, esse trabalho justifica-se pelo fato dos Institutos Federais serem pesquisados a partir de um olhar dialógico das instâncias macro/micro, procurando perceber as relações entre os contextos de influências, de produção de textos e da prática (BALL, BOWE, GOLD, 1992; BALL, 1994), nos quais as políticas públicas para a educação profissional vêm sendo construídas. Outro diferencial a ser considerado está na base teórico-metodológica da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001) a ser utilizada, o que não foi contemplado em nenhum dos

trabalhos analisados neste levantamento. Os autores que deixaram clara sua opção teórico-metodológica fizeram referência à Análise de Conteúdo. Não tenho como intenção fazer comparações entre essas bases teórico-metodológicas, o que, inclusive, não cabe, já que cada pesquisa caminha para uma opção diferente de bases conceituais e referenciais teórico-metodológicos. Minha intenção é apenas chamar atenção para o fato de que aquelas pesquisas estavam interessadas no conteúdo dos documentos analisados, já esta pesquisa verá os conteúdos dos documentos, mas também sua configuração como um todo, percebendo sua relação com a estrutura social.

Vale destacar também que as políticas educacionais são marcadas pela transitoriedade. Pensando nas políticas para educação profissional e, mais especificamente, nas escolas federais voltadas para a educação profissional, temos fases diversas dessas instituições que vão desde a criação das Escolas de Aprendiz e Artífices em 1909, passando pela transição para Liceus Profissionais em 1937, depois para Escolas Industriais e Técnicas em 1942, depois para Escolas Técnicas em 1959, depois para Centros Federais de Educação Tecnológica em 1978, até chegar aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008.

A escolha dessa rede de ensino justifica-se, portanto, a partir da hipótese de que a cada mudança por que essas instituições passam, elas ganham uma nova importância para a sociedade, pois são construídas expectativas que se tornam o foco de discussões políticas e pedagógicas, colocando discursos em confronto. Deste modo, entendo que cabe ser realizada a pesquisa sobre essa nova fase que a rede vivencia, configurada, inclusive, como rede só em 2008, com a criação dos Institutos Federais.

A perspectiva é a de que quanto mais pesquisas forem realizadas sobre os Institutos Federais, mais estaremos contribuindo para sua consolidação. Não pretendo afirmar com isso que esse é o melhor modelo para a educação profissional e que não há mais nada a ser feito. O que pretendo dizer é que o amadurecimento dessa identidade institucional é muito importante, já que se essa estrutura não estiver bem consolidada, na ocasião de uma alternância de partidos no governo, existirá o risco de retrocesso a uma condição semelhante àquela da década de 1990, caracterizada como uma fase de cortes orçamentários, paralisação de

concursos públicos, desmonte do patrimônio público e opção por uma educação profissionalizante.

Além disso, futuras publicações acerca do tema podem trazer contribuições significativas para o diálogo no interior da comunidade acadêmica e dos Institutos Federais, no sentido de suscitar questionamentos, aprofundar diálogos e estimular novas pesquisas.

1.2 Entre os níveis macro e micro das políticas e seus discursos

Nos estudos sobre as políticas educacionais, há uma divergência sobre qual a perspectiva mais adequada à compreensão dos processos educacionais. De um lado, temos a perspectiva da microanálise, representada por metodologias como a dos Estudos Culturais, do Cotidiano etc., que se concentram em um local, fato, grupo ou sujeito específico, mergulhando com total dedicação às minúcias desse microcontexto e aos discursos ali circulantes. De outro, temos a perspectiva da macroanálise, representada especialmente pela chamada teoria estadocêntrica, estando, portanto, mais preocupada com as influências, estruturas e discursos de formação do local, fato, grupo ou sujeito, a partir da perspectiva do Estado.

Assumo que posicionamentos unilaterais, centrados em causas de propriedades macro ou micro, tendem a ser limitados. O microcontexto envolve um pequeno número de sujeitos e é possível observar aspectos específicos com profundidade, embora este olhar já seja constituído por relações estabelecidas com o nível macro. O macrocontexto envolve um grande número de sujeitos, não necessariamente em interação direta. Entretanto, nos movimentos de buscar indícios e produzir hipóteses, representações de contextos específicos acabam se fazendo presentes. Considerar cada um desses contextos isoladamente implica em restrição. Por outro lado, um posicionamento dialético considera o potencial interativo dessas duas instâncias e a dinâmica que se estabelece nas relações macro/micro, até porque esses níveis se dimensionam mutuamente, só sendo possível caracterizar um em função do outro.

Entendo que o Estado não deixa de ter uma posição privilegiada na proposta de interpretações e sentidos para as políticas educacionais. Entretanto, esta posição

tem que ser relativizada por pelo menos duas razões. De um lado, porque o Estado também sofre influências do contexto internacional, que o extrapola. De outro, porque suas orientações não são diretamente aplicadas aos diferentes contextos, não cabendo leituras deterministas ou mecanicistas. É fundamental atentar para o fato de que as práticas criadas e recriadas no cotidiano escolar também são produtoras de sentidos para as políticas educacionais, na dinâmica das relações que constituem as políticas, na produção dos textos que as materializam e nos modos da sua recontextualização (BERNSTEIN, 1996) nas práticas específicas (BALL, BOWE, GOLD, 1992; 1994).

Como afirmam Barreto e Leher (2008, p.423), “concretamente, a recontextualização requer a consideração histórica do bloco de poder, da correlação de forças entre as classes e do lugar do Estado na garantia dos imperativos capitalistas”. Por outro lado, as condições de produção das práticas envolvem não apenas contextos específicos diversos, mas diferentes interpretações dos sujeitos envolvidos, considerando os lugares que ocupam e as posições que assumem.

Face ao exposto, enfatizo a rejeição ao argumento de que a multiplicação de análises sobre o microcontexto auxiliaria na compreensão das estruturas sociais mais amplas, ou, da mesma forma, que a compreensão das estruturas do macrocontexto poderia ser alcançada pela análise das configurações locais. Como as dimensões macro e micro não funcionam da mesma forma, não se trata de ampliar ou restringir o olhar. Além disso, os níveis macro e micro têm uma designação sempre relativa, dependendo do objetivo analítico em questão. Portanto, ao invés de apostar na autonomia dos contextos macro e micro, vale trabalhar com o potencial interativo desses contextos.

Compreendo que a dialética macro/micro permite ao pesquisador apreender aspectos do fenômeno pesquisado que não poderiam ser identificados partindo-se de uma perspectiva dicotomizada. Também convém ressaltar que a apreensão desses aspectos não se dará a partir de um olhar para o macrocontexto e, depois, para o microcontexto, ou vice-versa, isto é, abordando os dois contextos de forma estanque. Um olhar ampliado, que busque nos fios conectivos os aspectos que identificam aquele fenômeno de forma única, complexa e completa, parece muito mais contributivo para a produção de conhecimento.

Nesse sentido, Stephen Ball, com a colaboração de Bowe e Gold, trouxe grandes contribuições ao formular a abordagem do ciclo de políticas. O ciclo de

políticas trabalha com a complexidade dos contextos políticos, relacionando o macro e o microcontexto, isto é, estudando as influências e as mudanças mútuas, a partir de uma relação dialética. Seguindo essa teorização, Ball (1994, 2004, 2005) faz uma crítica às pesquisas no campo da política educacional, porque, em geral, o processo político costuma ser fragmentado. As pesquisas trabalham com a produção ou com a “implementação” das políticas, não abarcando toda a complexidade que envolve o processo constitutivo das mesmas. Portanto, a partir deste autor, enfatizo a necessidade das análises sobre políticas educacionais serem realizadas a partir tanto da produção quanto da “implementação” da política, ou seja, partindo do pressuposto de que macro e microcontextos estão dialeticamente relacionados.

Em suma, defendo um posicionamento dialético diante das instâncias macro/micro, por entender que elas se complementam e que a dinâmica proveniente desta relação agrega aspectos que as análises realizadas separadamente em cada uma dessas instâncias não permitiriam alcançar.

Ball (2009) esclarece que o ciclo de políticas não pretende ser uma forma de descrição da produção das políticas, mas uma construção metodológica, sendo uma forma de compreender as políticas educacionais. “O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’ [...]” (p. 305).

De acordo com Ball, Bowe e Gold (1992), a abordagem do ciclo de políticas propõe que o foco da análise de políticas recaia sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação que os profissionais das escolas fazem para relacionar os textos da política à prática. O ciclo de políticas preconiza que as interpretações das políticas construídas na instância local sejam consideradas, para que se torne possível compreender de que forma elas também são incorporadas ao processo global, atribuindo à concepção original novas significações. Essa circularidade de discursos e ideias advém das relações macro/micro, produção/“implementação”. Ball (2009) afirma:

Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que as políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta (p. 305).

Assim, o ciclo de políticas pode ser compreendido como um método que supõe um movimento contínuo e dinâmico, interligando as instâncias macro/micro, bem como os processos de produção/"implementação". Essa abordagem se ampara em três contextos primários: o contexto de influência, o contexto de produção de textos e o contexto da prática. Embora cada contexto possua suas características e especificidades e apresente suas próprias arenas, lugares e grupos de interesse, eles se relacionam e dialogam, compondo um ciclo, num movimento dinâmico e intenso de reflexões, disputas e negociações. Portanto, tais contextos não devem ser entendidos como instâncias de produção e "implementação" de políticas estanques, isoladas ou sequenciais. Todos os contextos do ciclo de políticas estão inter-relacionados, não apresentando limitações em termos de dimensões temporais e/ou espaciais. Segundo Ball (2009), é possível, inclusive, que os contextos sejam "aninhados" uns dentro dos outros.

De acordo com Ball, Bowe e Gold (1992), o contexto de influência é aquele em que os discursos políticos são construídos e determinados conceitos se tornam hegemônicos, formando um discurso de base para a política, o que ocorre a partir do embate de relações de poder e interesses de grupos diversos. De acordo com Lopes (2004), o contexto de influência é aquele "[...] onde normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; onde acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado" (p. 112). As disputas discursivas algumas vezes conseguem amparo. Outras, têm suas bases fragilizadas por discursos mais amplos, que também exercem influência, principalmente através dos meios de comunicação, de agências multilaterais e de governos. Portanto, esse contexto está relacionado a interesses bem definidos e ideologias.

Diferente do contexto de influência, o contexto da produção de textos normalmente está orientado para o bem público em geral. Os textos políticos são a concretização de uma política e surgem como o resultado de disputas e acordos, visto que os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política e conseguir a hegemonia de um discurso. O discurso hegemônico, objeto de diferentes capítulos deste livro, ganha forma em textos legais oficiais e documentos políticos, comentários sobre textos oficiais, pronunciamentos oficiais, dentre outros (BALL; BOWE; GOLD, 1992).

É importante esclarecer que Ball, Bowe e Gold (1992) fazem a distinção entre dois tipos de textos: *writerly* e *readerly*. Esses autores utilizaram a palavra *writerly* para expressar que se trata de uma forma de texto que incorpora o leitor como coautor, como sujeito histórico que interpreta e atribui sentidos a esse texto. Segundo Ball, Bowe e Gold (1992, p. 11), o texto *writerly* “auto-conscientemente convida o leitor a participar, a cooperar e ser coautor”¹² (tradução minha). Já a palavra *readerly*, expressa uma forma de texto que está limitado a ser lido, que não espera e, muitas vezes, não autoriza o envolvimento do leitor. Assim, um texto *readerly* tende a projetar um leitor passivo, que incorpora a leitura sem analisá-la, questioná-la ou situá-la em seu contexto, em sua história. “Textos prescritos [...] pressupõem e dependem de presunções de inocência, com a convicção de que o leitor terá pouco a oferecer como alternativa”¹³ (BALL; BOWE; GOLD, 1992, p. 11, tradução minha). Deve-se salientar que os textos *writerly* e *readerly* podem aparecer de diferentes formas e até ao mesmo tempo, pois há textos que combinam os dois estilos.

Contudo, é no contexto da prática que os sentidos atribuídos aos textos políticos têm consequências concretas, levando a interpretações e recriações, podendo introduzir mudanças e transformações relevantes que, em algum momento, de alguma forma, poderão retornar à formulação de origem. Segundo Ball, Bowe e Gold (1992):

Políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências concretas. Estas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto principal, o contexto da prática, a arena da prática para a qual a política se encaminha, a que é endereçada (p. 21, tradução minha)¹⁴.

Esses autores ressaltam que, como os profissionais que atuam no contexto da prática não são leitores ingênuos, as políticas são interpretadas de acordo com as diversas experiências, valores e interesses. Partes dos textos políticos podem ser

¹² O texto em língua estrangeira é: “self-consciously invite the reader to ‘join-in’, to co-operate and co-author” (BALL; BOWE; GOLD, 1992, p. 11).

¹³ O texto em língua estrangeira é: “Readerly texts [...] presuppose and depend upon presumptions of innocence, upon the belief that the reader will have little to offer by way of an alternative” (BALL; BOWE; GOLD, 1992, p. 11).

¹⁴ O texto em língua estrangeira é: “Policies then are textual interventions, but they also carry with them material constraints and possibilities. The responses to these texts have ‘real’ consequences. These consequences are experienced within the third main context, the *context of practice*, the arena of practice to which policy refers, to which it is addressed” (BALL; BOWE; GOLD, 1992, p. 21).

ignoradas, rejeitadas ou mal entendidas. Além disso, interpretação é uma questão de disputa, uma vez que cada uma se relaciona a determinado interesse, e como são diversos os interesses em disputa, haverá sempre diferentes interpretações. Embora seja comum que predomine uma interpretação, a hegemonia está sempre em disputa e, portanto, sempre existem outras leituras contestando a interpretação hegemônica.

Por meio da abordagem do ciclo de políticas, é possível focalizar a análise da política sob a ótica da formação do discurso da política e da interpretação que os sujeitos fazem para relacionar os textos das políticas às práticas. Existem diversos níveis de produção de discursos e, em cada um deles, uma rede própria de poderes e significados. “Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Portanto, na abordagem do ciclo de políticas, o foco da análise pode se voltar para a formação do discurso da política e para a atribuição de sentidos que os profissionais que estão atuando dentro da escola realizam, ao relacionar os textos da política à prática, onde estão mais evidentes as condições materiais. O contexto da prática possui, desta forma, grande potencial para desarticular discursos existentes e formar nova hegemonia discursiva em nível local.

Em conformidade com o pensamento de Ball (1994), assumo que “as políticas são sempre um processo de vir a ser”, pois, em geral, as políticas chegam diferentes às práticas. São inúmeras as possibilidades de leituras realizadas de uma mesma política, movendo constantes reinterpretações. Além disso, devo ressaltar que o que está em jogo não é apenas uma questão de práticas de linguagem, mas também, e principalmente, de condições materiais. Melhor dizendo, é uma questão de discurso como prática social. Ball (2009) esclarece que:

Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser ‘representadas’ em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a ‘atuação’ torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente. Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula,

universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais (p. 305-306).

Ball, Bowe e Gold (1992, p. 21) mencionam que as políticas carregam limitações materiais, mas o peso que é dado à esfera discursiva pelo ciclo de políticas pode acabar inibindo esta condição. Assim, “[...] evitar a redução da mudança social ao discurso é tão importante quanto reconhecer o discurso como um elemento ou ‘momento’ dialético da mudança social” (BARRETO, 2009, p. 19). Além disso, embora no contexto da prática as condições materiais estejam dadas, entendo que as consequências sobre a interação das políticas com essas condições materiais só serão conclusivas nos outros dois contextos: o contexto de efeitos e o contexto da estratégia política, acrescentados por Ball (1994) ao ciclo de políticas.

Cabe observar que esta pesquisa só contempla os contextos de influência, de produção de textos e da prática, tendo em vista a necessidade de delimitar os caminhos, mas também pelo fato dos Institutos Federais terem pouco tempo de existência, cerca de 5 anos apenas. Embora neste período já seja possível identificar alguns efeitos de primeira ordem, não houve tempo suficiente para o amadurecimento desses efeitos, nas suas relações com as estratégias políticas adotadas. De qualquer forma, entendo que é válido esclarecer teoricamente a especificidade desses outros dois contextos e sua relação com a base material.

O contexto de efeitos também pode ser traduzido como contexto de resultados, no entanto, entendo que, embora os termos tenham significados semelhantes, o termo resultado se enquadra na ideia de uma política para ser implementada e não interpretada. A palavra ‘resultado’ aparece colada ao entendimento de uma política prescritiva, com ações e consequências previstas. Entendo que o termo ‘efeito’ é, portanto, mais apropriado, por transmitir melhor a ideia de continuidade das consequências de uma política, diferente da palavra ‘resultado’, que transmite a ideia de algo que está pronto e acabado.

No contexto de efeitos são analisados os impactos das políticas e as interações com as condições materiais, como as desigualdades existentes. Os efeitos podem ser classificados em gerais e específicos e, para tanto, a análise de uma política considera as suas várias dimensões, suas implicações e a relação da política com o conjunto de políticas, numa visão mais ampla.

Além disso, também se podem classificar os efeitos de uma política em efeitos de primeira ordem e efeitos de segunda ordem. Os de primeira ordem são mais evidentes e consistem em mudanças na prática ou na estrutura. De modo geral, compreendem tentativas de mudar as atitudes dos profissionais que atuam na prática. Já os efeitos de segunda ordem constituem os impactos dessas mudanças para o desempenho e aprendizado dos alunos, de forma mais específica, e para os padrões de acesso social e oportunidade, de forma mais ampla (BALL, 1994; MAINARDES, 2007).

Por sua vez, o contexto da estratégia política abarca a identificação de um conjunto de atividades políticas e sociais que seriam necessárias para lidar com as desigualdades da política investigada, tenham sido elas criadas ou reproduzidas. Esse seria o momento mais propício para que uma política ou, pelo menos, o discurso sobre uma política seja modificado (BALL, 1994, p. 27).

Assim, ressalto que a rigidez e linearidade de outras teorias que servem de base para a análise de políticas educacionais são superadas pela complexidade que envolve o ciclo de políticas, baseado numa perspectiva dialética. Segundo Mainardes (2007, p. 32), “a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”.

Já que o discurso aparece como conceito central nesta pesquisa, é fundamental esclarecer o conceito de discurso aqui assumido. Para tanto, parto das teorizações de Fairclough (2001) que adjetiva de “crítica” a Análise do Discurso¹⁵ com o intuito de diferenciar seu entendimento em relação a uma corrente denominada novo idealismo, que considera a linguagem desprovida de exterior. McNally (1999) caracteriza o novo idealismo como uma corrente

que transformou a língua não só em um campo independente, mas em um campo que a tudo satura; uma esfera tão onipresente, tão dominante, que virtualmente extingue a ação humana. Tudo é discurso, entendam; e o discurso é tudo. Uma vez que os seres humanos são criaturas linguísticas, uma vez que o mundo onde agimos é conhecido e descrito através da língua, esse novo idealismo alega que nada existe fora dela (p. 33).

¹⁵ Na década de 1980, a Análise de Discurso (AD) passou a ser adjetivada como Análise Crítica do Discurso (ACD). O termo ‘Análise Crítica do Discurso’ (ACD) foi cunhado em 1985 por Norman Fairclough, em artigo publicado no *Journal of Pragmatics*.

Ainda de acordo com Barreto (2009), pesquisadora estudiosa das teorizações de Fairclough, a abordagem ‘crítica’ se insere no movimento do realismo crítico que “[...] não pensa as práticas de linguagem em si, mas em suas relações com o que lhes é exterior, na condição de prática social indissociável das demais” (p. 19). Assim, essa abordagem se fundou na ideia da linguagem como parte irreduzível da vida social e dialeticamente ligada a outros elementos sociais. Em razão disso, é válido afirmar que, desde o início de sua estruturação por Fairclough, a Análise Crítica do Discurso (ACD) visa contribuir para a conscientização sobre os efeitos sociais de textos e para as mudanças sociais que superem relações assimétricas de poder.

[...] a ACD, fundada nas relações entre discurso e mudança social, compreende a tentativa de dar conta da reinscrição dos exemplares de linguagem recortados (textos) no movimento dos sentidos, isto é, no processo histórico-discursivo. O objetivo é a aproximação dos sentidos (plurais, mas não quaisquer, porque historicamente dimensionados) postos em circulação, ultrapassando o conteúdo (claro ou oculto) do que é dito pela explicitação de seus pressupostos e implícitos, buscando a compreensão dos efeitos de sentidos produzidos pelo dito em condições determinadas, por meio de marcas detectáveis nos modos de dizer, a partir de pistas encontradas na superfície linguística (BARRETO, 2009, p. 22).

Fairclough (2001) propõe uma abordagem na qual estão reunidas a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político importante para o discurso e a linguagem, tendo como objetivo utilizá-lo na pesquisa científica social, mas principalmente, no estudo da mudança social. Portanto, é importante esclarecer que quando Fairclough fala em discurso ele não se refere à linguagem falada ou escrita, mas sim ao uso da linguagem; de outro lado, ele também não fala de uma atividade individual ou no discurso se esgotando nele mesmo. O que este autor propõe é que a linguagem seja considerada uma forma de prática social, isto é, uma forma de agir sobre o mundo e a sociedade, bem como uma forma de representação. “Os discursos incluem representações de como as coisas são e têm sido, bem como imaginários, entendidos como representações de como as coisas seriam, deveriam ou poderiam ser” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 228)¹⁶.

De acordo Fairclough (2001), os discursos não só representam entidades e relações sociais, mas as constroem, posicionando as pessoas como sujeitos sociais

¹⁶ Tradução de Raquel Goulart Barreto.

de diferentes modos e são justamente os efeitos sociais provenientes dessa dinâmica que são focalizados na ACD.

O discurso é moldado e restringido pela estrutura social, considerando tanto o que é de natureza discursiva, como não discursiva. Pensar no discurso como prática social implica considerar a existência de uma relação dialeticamente construída entre discurso e estrutura social, isto é, como um modo de ação historicamente situado, constituído socialmente e constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença.

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

O discurso é atravessado pelas várias dimensões da prática social, tais como a econômica, a política, a cultural e a ideológica. Todavia, Fairclough (2001) enfatiza o discurso como prática política e ideológica, tendo em vista que

o discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder (p. 94).

As práticas política e ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia corresponde aos significados constituídos em relações de poder. Além disso, diferentes tipos de discurso em diferentes contextos institucionais ou situacionais podem ser ‘investidos’ política e ideologicamente de diferentes maneiras ou até mesmo ‘reinvestidos’. As práticas de linguagem constituem formas materiais de ideologia e de disputa por hegemonia (FAIRCLOUGH, 2001). Desta forma, Fairclough parte de dois conceitos teóricos fundamentais para discutir discurso: o poder, a partir de Foucault, e a hegemonia, a partir de Gramsci.

Fairclough (2001), ao citar Foucault, afirma que o poder é constitutivo das práticas sociais cotidianas, ainda que seus mecanismos sejam mascarados. O poder moderno não é imposto, mas foi construído a partir de microtécnicas introduzidas nas instituições no início do período moderno. Tais técnicas levam a uma relação dual entre poder e conhecimento, chamada por Foucault de biopoder. Essa

concepção de poder enfatiza que o discurso e a linguagem são muito importantes nos processos sociais. Assim, “[...] a visão de poder de Foucault implica não apenas maior atenção ao discurso na análise social, mas também maior atenção ao poder na análise de discurso” (p. 76).

Para discutir discurso como prática social esses dois conceitos, ideologia e poder, são fundamentais. Fairclough (2001) discute o discurso em relação à ideologia e ao poder, situando o discurso no que ele considera uma concepção de poder como hegemonia e em uma concepção da evolução das relações de poder como luta hegemônica. Sobre o conceito de ideologia que este autor trabalha:

as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (p. 117).

A ideologia investe a linguagem de várias formas e em vários níveis, sendo uma propriedade tanto de estruturas como de acontecimentos. Mas, apesar de Fairclough (2001) sugerir que as práticas discursivas são investidas ideologicamente ao incorporar significações que mantêm ou reestruturam as relações de poder, ele também esclarece que nem todo discurso é ideológico no mesmo grau.

Fairclough (2001) trabalha com três afirmações sobre a ideologia. A primeira delas é que a ideologia possui uma existência material nas práticas institucionais. A segunda, que a ideologia interpela os sujeitos, isto é, o discurso possui um importante ‘efeito ideológico’ na formação dos sujeitos. Por último, este autor afirma que:

[...] os ‘aparelhos ideológicos de estado’ (instituições tais como a educação ou a mídia) são ambos locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente (p. 117).

Assim, a ideologia representa uma forma de garantir o consentimento por meio de lutas de poder construídas no momento discursivo de práticas sociais.

Os textos possuem marcas textuais que remetem a ideologias específicas. Todavia, embora os textos carreguem traços das estruturas ideológicas, “não é possível ler as ideologias nos textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 118) de modo simples. Os sentidos são produzidos a partir de interpretações dos textos e os

textos estão abertos a diferentes interpretações, portanto tais interpretações podem ter maior ou menor importância ideológica. Além disso, os processos ideológicos pertencem aos discursos como acontecimentos sociais completos e não somente aos textos, que são momentos de tais acontecimentos.

Em resumo, ao considerar a ideologia uma importante categoria dentro da dimensão do discurso como prática social, Fairclough (2001) esclarece e defende que:

as ideologias construídas nas convenções podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas, e as pessoas podem achar difícil compreender que suas práticas normais poderiam ter investimentos ideológicos específicos. Mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica. Essa é uma razão para se defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas (p. 120).

Portanto, assumo que a aplicação e a divulgação da ACD na educação podem contribuir para o processo de esclarecimento dos sujeitos sobre sua prática e sobre os discursos ideológicos a que são submetidos, os quais, muitas vezes, acabam sendo inculcados. Segundo Fairclough (2010, p. 228), “[...] inculcar significa fazer com que as pessoas assumam discursos, posicionando-se dentro deles, agindo, pensando, falando e se vendo nos termos dos novos discursos”. Assim, a ACD cumpre uma importante função, ao dar condições aos sujeitos de terem percepção para além do discurso hegemônico.

Além do conceito de ideologia, o conceito de hegemonia em Gramsci é fundamental para a ACD. O conceito de hegemonia a partir de Gramsci (2000) constitui a concepção de discurso de Fairclough e assume uma forma de teorização da mudança em relação ao poder, levando ao enfoque da mudança discursiva, mas também à contribuição aos processos mais amplos de mudança.

Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper

alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

Fairclough (2001) define duas vias para a relação entre discurso e hegemonia. Primeiro, a hegemonia e a luta hegemônica assumem a forma de prática discursiva, a partir da dialética entre discurso e sociedade. Segundo, o próprio discurso apresenta-se como uma esfera de hegemonia. A hegemonia de um grupo depende, então, de sua capacidade de construir discursos que a sustentem e implica o desenvolvimento de práticas que naturalizam relações e ideologias.

A prática discursiva, a produção, a distribuição e o consumo de textos são uma faceta da luta hegemônica que pode contribuir para a reprodução e a transformação do discurso e das relações sociais. Desta forma, o conceito de hegemonia constitui para o discurso uma forma de analisar a prática social, representada pelas relações de poder, e uma forma de analisar a própria prática discursiva como um modo de luta hegemônica que mexe com as ordens de discurso existentes. Isso reforça o conceito de investimento político das práticas discursivas, sendo uma maneira de avaliar o investimento ideológico das práticas discursivas. Além disso, a hegemonia permite o foco sobre a mudança (FAIRCLOUGH, 2001).

A mudança envolve contradições e dilemas, formas de transgressão. Quanto à dimensão textual, a mudança deixa traços nos textos que se traduzem em elementos contraditórios ou inconsistentes. À medida que uma tendência de mudança discursiva se estabelece, o que poderia ser visto como contradição passa a ser compreendido de outra forma. Conforme produtores e intérpretes combinam elementos discursivos de maneira nova, produzem mudanças estruturais nos discursos. Em síntese, desarticulam discursos existentes e os rearticulam em novos discursos, isto é, em uma nova hegemonia discursiva (FAIRCLOUGH, 2001).

Sendo a hegemonia compreendida como uma luta constante de articulações entre elementos sociais, existe a possibilidade de desarticulação e rearticulação desses elementos. Os sujeitos, ainda que expostos a uma formação ideológica, podem ser agentes ativos se posicionando entre as práticas e as ideologias a que são submetidos e reestruturando essas estruturas formativas.

[...] os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras. O equilíbrio entre o sujeito

'efeito' ideológico e o sujeito agente ativo é uma variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

Desta forma, a manutenção ou a transformação das estruturas sociais vai depender da ação dos sujeitos que estão inseridos nas práticas discursivas e sociais, bem como de um certo desequilíbrio nas relações de dominação.

Considerando o entendimento de que a hegemonia é provisória e de que os sujeitos são capazes de agir criativamente, entendo que a abordagem do ciclo de políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994) traz contribuições importantes que dialogam com as teorizações sobre discurso de Fairclough.

O discurso é um importante campo para análises ideológicas e políticas que envolvem a educação de um modo geral e as políticas de educação profissional, objeto desta pesquisa, colaborando com os rumos traçados para a educação e com possibilidades de transformação dessa educação para contribuir com a mudança social. Da mesma forma, a ACD deve receber destaque por fornecer os elementos teórico-metodológicos que auxiliarão nas análises de discursos, presentes principalmente em textos dos diferentes contextos políticos de produção e “implementação” das políticas públicas para a educação profissional a serem analisadas.

A partir do exposto, cabe delimitar o *corpus* de análise desta pesquisa, que compreende:

- a) uma diversidade de textos legais, entre os quais destaco o Decreto nº 2.208/97, a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/07 e a Lei nº 11.892/2008;
- b) textos produzidos pelos Conselhos Representativos das Instituições Federais de Educação Profissional no ano de 2007, quais sejam: “Manifestação do CONCEFET [Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica] sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”; “Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais – CONEAF, para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”; e “Carta de Gramado – RS”, apresentada pelo Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais – CONDETUF;
- c) textos produzidos no CEFET-SC, intitulados “Consolidar o CEFET como parte da política de Estado em Educação Profissional e Tecnológica (ETP) e garantir sua

autonomia” e “O credenciamento do CEFET-SC como IFET-SC: a necessária e oportuna evolução institucional”;

d) o texto “Os IFETs e o Projeto Nacional” e o livro “Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica”, produzidos por Eliezer Moreira Pacheco, e o livro “Institutos Federais: Lei 11.892 de 29/12/2008”, que teve como organizadora Caetana Juracy Resende Silva e como demais autores Alexandre Martins Vidor, Eliezer Moreira Pacheco e Luiz Augusto Caldas Pereira;

e) a Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012 e o Parecer CNE/CEB nº 11 de 9 de maio de 2012, que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

f) observações, escutas, diálogos, vivências e experiências no âmbito do IFRJ¹⁷; e

g) informações presentes no site do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE).

Os pontos de entrada¹⁸ para Análise Crítica do Discurso a partir do *corpus* apresentado serão os aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos dos discursos.

Quanto aos aspectos semânticos, cabe esclarecer que analiso as escolhas lexicais e sua relação com a estrutura do texto, como também procuro identificar ressignificações e (re)lexicalizações. A ressignificação consiste na atribuição de sentidos novos a palavras dicionarizadas, deslocando palavras para novas matrizes e a (re)lexicalização consiste na utilização de termos cunhados em determinadas áreas para outros fins.

A análise dos processos de ressignificação e relexicalização é imperativa na caracterização dos movimentos de abandono, deslocamento e/ou apropriação de palavras em diferentes contextos e matrizes conceituais, assim como de cunhagem de outras para dar conta de novos aspectos da “realidade”. As escolhas lexicais são pontos de entrada fundamentais na análise crítica dos discursos circulantes. Entretanto, não dão conta dos diferentes aspectos envolvidos, sendo um deles as relações estabelecidas entre as escolhas lexicais, marcadas pelas funções sintáticas dos termos nas formulações (BARRETO, 2012, p. 988).

¹⁷ Vale registrar que foram analisadas também as atas do Conselho Superior do IFRJ entre os anos de 2007 a 2009. No entanto, esses documentos não foram aproveitados por não trazerem informações que contemplassem a transição de CEFET para Instituto Federal e suas ressignificações.

¹⁸ Cada ponto de entrada será mais detalhadamente abordado em sua explicação teórica e aplicação nos capítulos 3 e 4, os quais abarcam as análises propriamente ditas.

Desta forma, além das escolhas lexicais, considerar a relação entre essas escolhas e a função sintática de certos termos é muito importante. Alguns termos podem ser, por exemplo, posicionados como sujeitos de orações, sendo-lhes imputado um lugar indevido de agentes.

Quanto aos aspectos pragmáticos, Barreto (2012) esclarece que “[..]a ACD compreende as relações dos formuladores com as formulações. São os aspectos pragmáticos, representados especialmente pela modalidade assumida, seja ela objetiva ou subjetiva, mais ou menos categórica” (p. 988). Nos aspectos pragmáticos, além da modalidade assumida pelo formulador, é importante identificar os pressupostos e implícitos do texto e o possível uso da polidez.

Por fim, retomando algumas ideias, o aporte teórico no qual me fundamento traz o pressuposto do discurso como prática social e, portanto, há condições materiais em jogo. É importante ressaltar que a dialética macro/micro é fundamental para a compreensão do discurso na sua relação com a estrutura social. Em geral, no macrocontexto temos a presença do contexto de influência e de produção de textos, que costumam focar mais na construção e disputa de discursos até a emergência de um discurso hegemônico. Mas, nessas instâncias – como comumente observamos nas políticas educacionais brasileiras – não se costuma considerar, pelo menos não com toda a propriedade necessária, as condições materiais que estão postas. Muitas políticas são idealizadas e produzidas como que projetando a mudança social. Mas a mudança social não se faz em condições materiais ideais e sim em condições materiais concretas e objetivas.

Essa relação – entre discurso e condições materiais – só vai acontecer de forma plena no microcontexto, isto é, o contexto da prática no qual as políticas educacionais são lançadas, havendo um choque entre os discursos – nesse ponto o discurso hegemônico presente na superfície dos textos já foi resignificado e recontextualizado, provocando a produção de outros discursos – e as condições materiais de realização das políticas educacionais. É no contexto local, mais especificamente no contexto da prática, como também nos contextos de efeitos e de estratégia política, que será mais perceptível o discurso como prática social.

No Brasil, grande parte das políticas educacionais é construída a partir de discursos que não levam em conta as condições objetivas da realidade concreta. Na ausência de condições de possibilidade, isto é, como não há condições materiais adequadas, que tipo de adaptação acontece? Um escape às condições postas

costuma ser a tentativa de fazer parecer que a mudança aconteceu. Nesse sentido, é possível identificar muitas relexicalizações, ressignificações e modalizações, principalmente nos contextos de efeitos e de estratégia política, na tentativa de instaurar uma espécie de “faz de conta”.

Portanto, o que acontece no contexto da prática, quando temos o choque dos textos políticos e as condições materiais existentes, muitas vezes é distorcido, amenizado, enfatizado ou esquecido por meio de dispositivos discursivos. A realidade concreta está presente o tempo todo e interfere nas leituras que são realizadas. Como afirmam Orlandi, Guimarães e Tarallo (1989, p.8):

Como para toda prática de linguagem entre grupos diferentes (índios/brancos, professor/aluno, classe alta/classe baixa etc.), as dificuldades de interlocução [...] não se devem ao domínio estrito das formas da gramática. As diferenças existem, mas são de outra ordem e tocam a identidade sócio-político-ideológica desses grupos [...] resultam das relações de força - isto é, dos diferentes lugares sociais que os locutores ocupam e que significam em suas vozes - e das relações, ou melhor, dos conflitos de sentido, diríamos, mesmo, da luta pela legitimidade de diferentes sentidos.

A todo o momento temos relações de força em competição que buscam a legitimidade de determinados sentidos, que emergem de negociações e conflitos. Essa luta pela legitimidade ocorre no contexto de produção de textos, durante a elaboração dos textos escritos, mas, depois, essa luta continua no contexto da prática com os processos de ressignificação e recontextualização. O conflito de sentidos se dá a partir dos lugares diferenciados que os sujeitos ocupam, pelas suas diferentes perspectivas de mundo, ideologias, vivências e interesses.

Desta forma, compreendo que nos processos de produção/“implementação” das políticas há conflitos de sentidos que buscam legitimidade para adesão ao discurso hegemônico ou formação de discursos contra-hegemônicos. Os sentidos atribuídos pelos diversos sujeitos no contexto de produção de textos e no contexto da prática vão variar de acordo com suas perspectivas de mundo e de acordo com sua visão da realidade concreta, isto é, das condições materiais em jogo.

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES, INDETERMINAÇÕES E PERSPECTIVAS

Considero importante formular propostas e implantar, desde agora, medidas que apontem para uma nova situação, porque é à luz destas propostas e da experiência que se podem incorporar, à legislação geral do ensino no país, medidas mais consistentes e mais avançadas. [...]

(SAVIANI, 2003, p. 132).

Quando se trata de delimitar o campo teórico de trabalho e educação, é possível perceber que há uma gama de autores que estudam a temática e que optam por diferentes posições filosóficas e políticas ao abordar essas categorias e suas imbricações. Frigotto (2009), ao escrever sobre “A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe”, evidencia como a categoria trabalho e o sentido de trabalho e das classes na sua relação com a educação podem receber sentidos diversos, que são produzidos a partir de determinados contextos histórico-culturais, valores, tradições, concepções ideológicas e disputas sociais:

[...] a polissemia do trabalho resulta de um complexo processo que se desenvolve historicamente nas relações sociais e se vincula à produção material e na cultura, mediante valores, símbolos, tradições e costumes. O sentido que vai assumir, tanto na linguagem do senso comum quanto nos âmbitos das ciências, na sociedade de classes, resulta de relações de poder e dominação (FRIGOTTO, 2009, p. 190-191).

Portanto, como forma de delimitar meu posicionamento político-filosófico, neste trabalho recorro às contribuições de autores como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, que representam o campo trabalho e educação, com fidelidade ao legado de Marx.

Vale citar que, segundo Saviani (2007), já que o homem não nasce homem, ele forma-se homem pelo trabalho, isso significa que ele precisa aprender a ser

homem e a produzir sua existência. Portanto a produção do homem é também sua formação, no sentido de um processo educativo.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (p. 154).

Desta forma, o autor defende que estes são os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação: históricos porque se referem a um processo desenvolvido ao longo dos anos pelos próprios homens e ontológicos porque o produto desse processo é a própria existência humana. Daí surge a noção de trabalho como princípio educativo, pois o trabalho, processo necessário à própria existência humana, também é um processo educativo e é desta compreensão que parto para as discussões desenvolvidas aqui.

Assim, neste capítulo abordo algumas importantes formulações teóricas, como: a crise e a reestruturação do capitalismo, amparados pela ideologia da globalização e da sociedade do conhecimento; a “revolução técnico-científica” e a configuração da sociedade informática; e o “descentramento da categoria trabalho”. Essas formulações teóricas situam essa pesquisa em relação ao macrocontexto, isto é, ao discurso hegemônico de origem sócio-político-educacional e de amplitude global que nos ajuda a compreender discursos do microcontexto, representado nesta pesquisa pela instância educacional nacional e pelo IFRJ. Esse discurso hegemônico, situado no macrocontexto, exerce influências na formulação das políticas educacionais, de modo geral, e das políticas para a educação profissional, em particular. A percepção do contexto de influência, ou seja, dos interesses em disputa na formulação de um discurso hegemônico de base para as políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992) se torna fundamental para a identificação de sentidos no contexto de produção dos textos e no contexto da prática.

Situo, ainda, alguns discursos do macrocontexto, mas já os relaciono aos aspectos do microcontexto. Assim, o “descentramento da categoria trabalho”, apregoado por Schaff (1990) como uma “futurologia sócio-política”, em que “[...] o trabalho, no sentido tradicional da palavra, desaparecerá paulatinamente e com ele

o homem trabalhador, e portanto também a classe trabalhadora entendida como a totalidade dos trabalhadores” (p. 43), na condição de *link* para a discussão sobre a relação trabalho e educação, evidencia o caráter do “novo” discurso sobre a formação do trabalhador no Brasil e traz elementos do macro e do microcontexto.

A respeito da seção “As políticas dos Governos FHC e Lula (1995-2010)”, excluindo-se algumas iniciativas do Governo Lula no plano social, a discussão gira em torno da ideia de que esses dois governos são similares em suas opções ideológicas por manter o discurso hegemônico da educação a serviço do mercado, utilizando a estratégia de conciliar os interesses da pequena burguesia com os da grande classe trabalhadora e mantendo o dualismo escolar.

Na sequência, faço um breve resgate histórico de alguns aspectos da educação profissional e mostro que o dualismo escolar se perpetua, não só no contexto de produção de textos, como também no contexto da prática. No entanto, no contexto da produção de textos, esse dualismo, atualmente, é dissimulado, enquanto que, no contexto da prática, ele aflora a partir de opções curriculares com propósitos diferenciados.

Por último, aprofundo a discussão sobre educação unitária e politécnica ressaltando que o currículo da escola unitária se constituiu como um currículo livre de polaridades, tais como conhecimento humanista e técnico, teoria e prática, formação geral e formação específica, superando o dualismo escolar. Além disso, ressalto, a partir de Frigotto e Saviani, que por mais que a perversidade do sistema, incrementada pelo neoliberalismo e pelo pós-modernismo, pareça ter eliminado qualquer utopia, o discurso pela construção democrática do socialismo continua atual.

2.1 A crise e a reestruturação do capitalismo: considerações sobre globalização, “revolução técnico-científica” e o “descentramento da categoria trabalho”

Como já afirmava Marx (1980) a instabilidade parece ser a única constante do capitalismo, pois faz parte da sua estrutura a tendência à crises, como também a capacidade de promover renovações periódicas. Frigotto (1999) reforça essa ideia

afirmando que essas crises não são de natureza externa, elas fazem parte da dinâmica contraditória do processo capitalista de produção. Assim, “[...] a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço” (p. 62). As crises tem sempre a mesma origem estrutural, mas em cada uma delas há uma materialidade específica, pois cada novo elemento que entra no enfrentamento da crise, constituirá, em seguida, um fator complicador. Está inscrito na sua natureza que o capitalismo necessita constantemente reestruturar as relações entre o econômico, o político e o social para se fortalecer, visando sempre mais acumulação de capital.

O sistema capitalista enfrentou nas últimas quatro décadas a sua crise estrutural mais difícil e, por consequência, vem estabelecendo uma reestruturação em suas bases produtivas (FRIGOTTO, 1999; HOBBSAWM, 2005). Essa crise vivenciada pelo capitalismo

se trata de uma **crise estrutural** que tem como raiz a redução da taxa de lucro no setor manufatureiro, deslocando o capital para o setor financeiro. É no bojo desta crise que o capital, almejando a recuperação da taxa de lucro, promove uma forte **reestruturação produtiva** (LEHER, 2001, p. 159, destaque do autor).

Essa reestruturação do capitalismo é baseada na dominação econômica e ideológica, a partir do desenvolvimento de novas tecnologias e de novas formas de organização econômica, como também pela inclusão de relações extra-econômicas na lógica de acumulação de capital (JESSOP, 2000 *apud* FAIRCLOUGH, 2010). Essas medidas compõem uma “nova ordem mundial” denominada globalização e, nesse contexto, todas as formas de desigualdades sociais, econômicas e culturais são reconfiguradas, mas também intensificadas, principalmente nos países tidos como “periféricos”.

De acordo Leher (1998), a crise econômica dos anos 1970 é considerada, tanto pelos defensores do neoliberalismo quanto pelos que acreditam na tese da revolução científico-tecnológica, como o marco histórico que teria feito emergir a “era” da globalização, como se a globalização fosse um novo período do capitalismo. “A tentativa de opor um período a outro é recorrente nas formulações que buscam legitimar as bases do sistema capitalista em momentos de crise” (LEHER, 2001, p. 153). No entanto, deve ser esclarecido que as transformações científico-tecnológicas

não embasaram um novo modo de produção “pós-capitalista”, como alguns tentam fazer crer, mas sim que essas transformações reconfiguram o capitalismo em um período de crise estrutural, até porque “o desenvolvimento das forças produtivas não é nenhum motor da história” (LEHER, 2001, p. 154).

A noção de globalização como um fato é defendida por alguns autores, como por exemplo, teóricos que acreditam no fim da sociedade do trabalho e que entendem as reestruturações produtivas da atualidade como uma “revolução científico-tecnológica”. Todavia, assim como Leher (1998), entendo a globalização como uma ideologia, construída no contexto da crise estrutural do capitalismo com a capa de um aparente processo benéfico e unificador, mas que tem o objetivo de ocultar a crise, implantar procedimentos de ajuste e coordenar as contradições que surgem nas diversas regiões do mundo.

Da mesma forma, a falsa ideia contida na ideologia da globalização, de unificação das nações, pelo processo de mundialização do capital, acaba, na realidade, por estabelecer uma divisão entre países “centrais”, países “periféricos” e países considerados “semiperiféricos” (ARRIGHI, 1997). Essa lógica é reforçada com iniciativas pautadas na globalização de encaminhar aos países periféricos “reformas trabalhistas que servem de argamassa para erigir as muralhas que cindem o mercado de trabalho planetário, opondo centro e periferias. [...] estas barreiras definem um *apartheid* educacional planetário” (LEHER, 1998, p. 4). Além disso, a crise estrutural não se manifesta igualmente em todos os países, na medida em que os países periféricos são os que mais sofreram e os que encaram até hoje terríveis consequências em virtude do ajuste estrutural neoliberal, ainda que o discurso de salvação tenha sido fortemente proferido, como fez o Governo FHC.

[...] o uso da noção de **globalização** corrobora o **revigoreamento das ideologias salvídicas**. Com efeito, como Fernando Henrique Cardoso vem reiterando em diversas ocasiões, existem dois grupos de nações, aquelas que estão encaminhando os ajustes necessários para fazer parte da globalização e aquelas que estão resistentes ao processo: Às primeiras associa noções como progresso, bem estar e prosperidade, às segundas, associa pobreza, atraso e arcaísmo (CARDOSO, 1996 *apud* LEHER, 2001, p. 161, destaque do autor).

A ideologia da globalização foi amplamente utilizada como justificativa para a inevitabilidade das reformas estruturais de origem neoliberal e, nessa conjuntura,

devemos considerar as políticas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial, nas quais está inserida a redefinição dos sistemas educacionais (LEHER, 1998).

Inúmeras reformas estruturais foram feitas em nome da globalização e as proposições do Banco Mundial são muito representativas do pensamento sistematizado em torno dessa ideologia. Foi afirmado pelo presidente do Banco Mundial que as transformações ocorridas nos países “subdesenvolvidos” foram implementadas por políticas econômicas que configuraram uma nova “era”, a era da “globalização” (LEHER, 1998). Assim,

no cerne da noção de “globalização”, é possível encontrar as seguintes crenças: a) as transformações científicas e tecnológico-organizacionais alteraram profundamente a natureza e o caráter do capitalismo, e b) a antiga contradição entre os possuidores do capital e os que somente dispõem de sua força de trabalho foi atenuada pela cisão (“perfeitamente superável”) entre os que têm *conhecimento* e os que *não têm*. (...) Nestes termos, a Educação é tida como o elemento estratégico para a realização das promessas da *democracia liberal* (p. 121).

Ball (1999) aborda a complexa relação entre a ideologia da globalização e a educação, dando destaque em nível macro à “crescente subordinação [da educação] ao ‘econômico’ e da transformação da própria educação em mercadoria” (p. 122); como também alerta que há discursos da globalização que determinam as políticas educacionais em nível nacional. Nesse sentido, é relevante considerar, de acordo com Giddens (1996 *apud* BALL, 1999), que a globalização não é uma ideologia apenas de proporção mundial. Ela se refere ao aparecimento de sistemas mundiais de larga escala, mas também às transformações que ocorrem na própria organização da vida cotidiana. A globalização invade os contextos locais, vinculando novas formas de identidade cultural e de auto-expressão local aos processos globalizantes.

Segundo Ball (2006), nos últimos anos tem sido possível acompanhar uma profunda transformação nas formas de organização da provisão social, principalmente no setor público.

Isso significa dizer que as formas de emprego, as estruturas organizacionais, as culturas e os valores, os sistemas de financiamento, os papéis e os estilos de administração, as relações sociais e de pagamento e as condições das organizações públicas de Bem-Estar Social têm sido sujeitas a mudanças genéricas (p. 11).

Essas mudanças fazem parte de um processo mais amplo de transformação que, segundo Jessop (1994), substituiu o discurso de produtividade e planejamento do sistema fordista por um discurso de flexibilidade e empreendedorismo do pós-fordismo. A partir desse discurso, caberá aos trabalhadores saber negociar suas habilidades e seu conhecimento, desenvolvendo o espírito empreendedor, que é atualmente exigido pelo mercado de trabalho.

A crítica ao processo de legitimação da exclusão estrutural presente na redefinição da formação profissional é dificultada pela crescente adesão dos partidos de esquerda e dos sindicatos às versões renovadas da teoria do capital humano. Os problemas do desemprego e da precarização do trabalho têm sido deslocados para a qualificação do trabalhador que deve produzir as suas próprias *competências* para manter a sua *empregabilidade*. É como se a exclusão fosse decorrente de opções educativas erradas dos indivíduos. Daí a tese de que a única alternativa realista é a formação profissional (LEHER, 1998, p. 7).

De acordo com Leher (1998), a análise dominante entre representações diversas da sociedade situa o desemprego como uma consequência da falta de sintonia entre as inovações tecnológicas, que vem sendo exigidas pela globalização, e a qualificação do trabalhador. Assim, passa a existir a necessidade do trabalhador desenvolver competências para uma qualificação adequada, visando à empregabilidade, o que reforça a ideologia da globalização, oculta o real motivo da crise e desloca a educação para as bases do capital humano.

Também Jessop (1994) vai afirmar que o processo de reestruturação, seja como estratégia econômica ou como projeto de reestruturação da sociedade civil, se articulou fortemente às políticas ideológicas do neoliberalismo. “Em termos econômicos estritos, a estratégia neoliberal demanda mudanças na regulação (governo) dos setores público e privado. Para o setor público, isso envolve privatização, liberalização e uma imposição de critérios comerciais em algum setor estatal residual” (p. 30). Leher (1998) contribui com essa análise declarando que o Banco Mundial é o organismo que irá representar muito bem essa “era do mercado” ao defender novas oportunidades para a humanidade por meio da “liberalização dos mercados”, da “desregulamentação”, da “privatização”, do “equilíbrio/auto-regulação” e da fragilização dos Estados nacionais.

Existe o consenso entre pesquisadores de que as transformações ocorridas no mundo do trabalho nas três últimas décadas conformam um novo “paradigma tecnológico” (DOSI, 1982 *apud* LEHER, 1998). A revolução na produção, as

inovações técnicas e as descobertas científicas marcam um processo de transformações na estrutura das forças produtivas e também na base material. Desta forma, a chamada “revolução científico-tecnológica” pode ser compreendida como uma mudança das forças produtivas, que modifica o *status* do homem. A ciência é tida como força produtiva, destinada ao progresso e devendo avançar em escala mundial. O homem assume um lugar nesse mundo das forças produtivas, havendo, portanto, a necessidade de expansão da educação.

Neste cenário, é possível identificar que as mudanças ocorridas nas sociedades são consequência da produção, divulgação e aplicação de conhecimentos nos processos econômicos e sociais, por isso, passam a ser cunhadas expressões como ‘sociedade do conhecimento’ e ‘economia do conhecimento’. Embora há muito tempo o conhecimento seja indispensável nos processos de mudança, lhe foi imputada uma maior importância nos últimos anos, em virtude da reestruturação do capitalismo. Os mais diversos governos entendem como processo inevitável dentro da nova estruturação do capitalismo sua adesão à lógica de uma economia do conhecimento globalizada (JESSOP, 2000 *apud* FAIRCLOUGH, 2010).

Toda essa conjuntura é impulsionada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC). A presença das TIC na educação tem promovido a construção de sentidos diversos, que podem transitar desde a superação de limites dos velhos instrumentos pedagógicos até a solução para problemas educacionais e para questões socioeconômico-políticas. De acordo com Barreto (2004, p. 1182), “(...) as TIC têm sido apontadas como elemento definidor dos atuais discursos *do* ensino e *sobre* o ensino, ainda que prevaleçam nos últimos”.

A educação vive um momento que parece investido, nas palavras de Mattelart (2002), de “crenças no poder miraculoso das tecnologias informacionais”. Portanto, em meio à multiplicidade de sentidos atribuídos às TIC, estas podem deixar de ser compreendidas como produções histórico-sociais, sendo deslocadas para a origem de mudanças que amparam a concepção de ‘sociedade do conhecimento’ (BARRETO, 2004).

De acordo com Ball (1999), concepções como a ‘sociedade do conhecimento’ ou ‘sociedade da aprendizagem’ ou ‘economia baseada no conhecimento’ são poderosos *slogans* de políticas públicas e significam uma crescente dominação do campo da política educacional pelas determinações da economia.

Como parte da lógica da nova ortodoxia, os propósitos sociais e de bem-estar da educação são sistemática e indiretamente ridicularizados (como no Banco Mundial) ou, na verdade, a própria educação se torna crescentemente sujeita aos critérios de valores do mercado. Isto é, a educação não é simplesmente modelada nos métodos e nos valores do capital; ela própria é transformada em mercadoria (BALL, 1999, p. 131)

Desta forma, o novo capitalismo, ancorado na ideologia da globalização, introduz novos valores, novas culturas e novas identidades, que vêm se refletindo há algum tempo nas políticas educacionais e, especificamente, na educação profissional. A educação é investida de novos conteúdos e novas funções e o Banco Mundial dedica cada vez mais atenção à construção de instituições adequadas ao mercado.

Com isto, a Educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias e o debate educacional é pautado em grande parte pelos 'homens de negócios' (LEHER, 1998, p. 124).

O conhecimento ganhou importância e vêm reformulando de tal forma o processo produtivo que, em virtude do avanço da automação e informatização das máquinas, alguns autores, a exemplo de Schaff, anunciam a crise da sociedade do trabalho e o gradual desaparecimento da classe trabalhadora.

Segundo Schaff (1990), a mudança nas bases produtivas irá ampliar as capacidades intelectuais do homem, incluindo sua substituição por autômatos. Essa revolução técnico-científica, composta pelas revoluções microeletrônica, tecnológico-industrial, microbiológica e energética, irá alterar as relações de classe em virtude do desaparecimento do trabalho.

Os prognósticos das mudanças na estrutura de classes da sociedade informática – que é o que nos interessa principalmente aqui – dependem sobretudo da análise do futuro do trabalho assalariado e das possíveis e diversas formas de ocupação que o substituirão. Baseio minhas conclusões no pressuposto de que o trabalho, no sentido tradicional da palavra, desaparecerá gradualmente (isto é, o trabalho que consiste no emprego da própria capacidade em troca de um determinado salário ou seu equivalente sob a forma do preço recebido pelo fruto do trabalho de alguém). Este desaparecimento será uma consequência dos avanços da automação e da robotização produzidos pela revolução da microeletrônica (p. 42).

Schaff (1990) esclarece que o desaparecimento do trabalho não significa o desaparecimento da atividade humana, que poderá assumir diferentes formas de

ocupação. No entanto, reitera como um fato que o trabalho, assim como o homem trabalhador e a classe trabalhadora irão desaparecer, pois na sociedade informática a ciência assumirá o papel de força produtiva, já que a ciência tem hoje uma importância crescente e determinante para o progresso. No lugar das classes desaparecidas surgirá um estrato social de cientistas, engenheiros, técnicos, administradores e especialistas. Desta forma, o autor conclui que essas transformações resultarão no homem na condição de ser social, isto é, como resultado do conjunto das relações sociais.

De acordo com Frigotto (1999), a análise de Schaff refere-se ao fim do trabalho sob as relações capitalistas, mas não ao trabalho como atividade constitutiva do próprio homem. A problemática na análise de Schaff estaria no “determinismo tecnológico de autodestruição do capitalismo” (p. 122). É difícil acreditar na superação do modo de produção capitalista na medida em que a nova sociedade se fundaria a partir da revolução tecnológica.

Não há como negar mudanças profundas no conteúdo, na divisão, na quantidade e qualidade de trabalho demandado no processo produtivo da fase atual do capitalismo. Todavia, parece-nos problemático deduzir da crise do trabalho no interior das relações capitalistas de produção e das mudanças de sua natureza, a perda da centralidade do mesmo na vida humana. (FRIGOTTO, 1999, p. 108)

Além disso, não é possível concordar com o raciocínio linear de Schaff (1990) de que mudanças no conteúdo e na organização do trabalho possam gerar com certeza uma mudança nas relações sociais de produção. Assim como também deve ser questionado como seria possível o término das classes fundamentais produzidas pela relação entre capital e trabalho, sem que a própria relação social capitalista acabasse (FRIGOTTO, 1999).

As classes fundamentais originam-se de um processo histórico, de uma relação social. Neste sentido, não se pode confundir as mudanças das formas de sociabilidade capitalista, isto é, dos mecanismos históricos, dos novos atores e as diferentes formas e estratégias de refuncionamento do capitalismo em face das suas crises, e das formas que assumem as classes sociais, com o desaparecimento efetivo das relações capitalistas, e, portanto, das classes sociais (p. 131).

As classes sociais não podem simplesmente serem pulverizadas. A materialização das classes fundamentais existentes atualmente de deu a partir de

relações sociais e de força, baseadas em dois estratos sociais: os donos dos meios e instrumentos de produção, que buscam a intensa acumulação de capital e lucro; e os que vendem sua força de trabalho para sobreviver. Mudanças que possam ocorrer nessa relação e uma possível dificuldade de compreensão sobre as relações entre as classes sociais na sociedade contemporânea, não autoriza uma dedução sobre o fim da sociedade de classes (FRIGOTTO, 1999).

Outra crítica direcionada a Schaff diz respeito ao “fetichismo tecnológico” (CASTRO, 1992 *apud* FRIGOTTO, 1999), em que a ciência e a tecnologia são entendidas como independentes, ocultando as relações sociais que as produziram. Schaff (1990) parte do pressuposto de que as máquinas irão absorver o trabalho entendido como satisfação das necessidades humanas, como se estas pudessem ser finitas¹⁹.

Frigotto (1999) conclui pelo não descentramento da categoria trabalho, na medida em que:

a crise da forma mercadoria de trabalho [sic], do trabalho abstrato, portanto, não significa o fim da centralidade do trabalho enquanto processo criador do humano na sua dupla e inseparável dimensão de necessidade e liberdade. A superação da crise somente se efetivará, pela raiz, mediante um processo de embates concretos que concorram para a negação das relações sociais de produção fundas na cisão das classes sociais, pela mercantilização da força de trabalho, em suma, pela alienação (p. 132-133).

O autor complementa a ideia acima afirmando que isso só será possível a partir de um embate de forças e não, simplesmente, pela “revolução técnico-científica”. O avanço das forças produtivas e suas conseqüentes contradições, em certo sentido implicam numa positividade que pode ser ampliada pela ação política dos sujeitos sociais coletivos.

2.2 A “novidade” no discurso sobre o currículo de formação de trabalhadores no Brasil

¹⁹ Além de todas as críticas direcionadas a Schaff já abordadas, vale mencionar que a análise deste autor é eurocêntrica, desconsiderando as cadeias produtivas planetárias.

De acordo com Frigotto (1999), no Brasil, o discurso de uma educação restrita ao adestramento e ao treinamento do homem para o trabalho foi dominante até bem recentemente, mas é possível perceber sinais de mudança. Existem iniciativas de uma valorização da dimensão humana do trabalhador, o que não significa uma contradição no sistema capitalista, mas sim uma estratégia de redefinição do padrão de acumulação, em virtude do contexto de crise e da competitividade intercapitalista.

Não compactuando com a tese do *quanto pior melhor* e com as perspectivas apologéticas, parece-nos importante mostrar primeiramente que novos conceitos abundantemente utilizados pelos *homens de negócio* e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e 'valorização do trabalhador' – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial (p. 144).

Desta forma, a “novidade” no discurso sobre a formação de trabalhadores, a partir de uma educação básica geral voltada para a capacidade de abstração, a criatividade e a polivalência estão subordinadas à lógica do mercado e do capital mais uma vez, não havendo ruptura com a diferenciação e a exclusão. “Os sinais do caráter de exclusão da reestruturação capitalista são tão fortes que nos induzem a procurar, para além da ênfase apologética da valorização do trabalhador e da sua formação geral e polivalente, qual é seu efetivo sentido político-prático” (FRIGOTTO, 1999, p. 149). O “novo” discurso sobre a formação do trabalhador apresenta-se aparentemente contraditório, mas essa aparência faz parte da estratégia do capitalismo, isto é, discursos paralelos são criados para fortalecer uma mesma estratégia.

Não existe por um lado, um discurso de poder e em oposição a isso outro discurso que funciona contra ele. Os discursos são elementos ou blocos táticos que operam no campo das relações de força: podem existir discursos diferentes e até mesmo contraditórios dentro da mesma estratégia; eles podem, ao contrário, circular sem mudança em sua forma de uma estratégia a outra oposta (Foucault, 1981, p. 101 *apud* Fairclough, 2001, p. 86)

O neoliberalismo se manifesta na educação por um resgate da teoria do capital humano de caráter mais social. Os autores dessa versão mais atualizada são os organismos internacionais e alguns organismos regionais e nacionais ligados a eles. A integração, a qualidade e a flexibilidade tornam-se elementos fundamentais para que a nova base científico-técnica da produção consiga manter a produtividade e a competitividade (FRIGOTTO, 1999).

A produção que era, na época do taylorismo e do fordismo, de base mecânica e eletromecânica, caracterizada por máquinas fixas, com rigidez de programação e movimentos, visando produtos padronizados em grande escala; passa para a base científico-técnica, vinculada à microeletrônica (acoplamento de máquinas a computadores e informatização), o que permitiu ampliar a capacidade intelectual associada à produção e fazer uma revolução na área da informação. Ao mesmo tempo, ao contrário do que se esperava na década de 1970, isto é, que seria possível uma fábrica automática e autossuficiente, as novas tecnologias até diminuiram o quantitativo de trabalhadores necessários na produção, mas passaram a exigir trabalhadores mais qualificados (FRIGOTTO, 1999).

De acordo com Frigotto (1999), o discurso sobre a defesa da escola básica pelos chamados “homens de negócio”, se constituirá principalmente no final da década de 1980, embora bem antes disso eles já estivessem atentos à questão da formação dos trabalhadores. O que marca essa preocupação mais recente com a educação é justamente a “novidade” da crítica à formação profissional estreita e limitada e a defesa de uma educação básica geral. Constitui-se, então, um movimento de crítica e cobrança ao Estado pela baixa qualidade das escolas públicas e de defesa da privatização da educação. O espaço público passa a sofrer influências do setor privado, sendo avaliado dentro dos critérios de produtividade, qualidade e competitividade empresariais (BALL, 2004, 2005).

Frigotto (1999) esclarece que o capital passa a se interessar por uma formação de qualidade para o trabalhador, a fim de que ele tenha a capacidade de abstração e de trabalho em equipe, já que o novo padrão de produção se pauta em tecnologia de sistemas de informática integrados. Mas, ao mesmo tempo em que o capital busca a qualificação de qualidade para o trabalhador, busca também mantê-lo subordinado. Essa subordinação vem se dando por mecanismos de exclusão social que se refletem no desemprego estrutural, no emprego precário, na contratação de serviços e no enfraquecimento dos sindicatos.

No campo da educação, a subordinação se apresenta a partir de restrições curriculares e da gestão educacional a partir das necessidades impostas pela produção e pela realidade da burguesia brasileira.

Esta demanda real de mais conhecimentos, mais qualificação geral, mais cultura geral se confronta com os limites imediatos da produção, da estreiteza do mercado e da lógica do lucro. No caso brasileiro, o atraso de

um século, pelo menos, na universalização da escola básica é um dos indicadores do perfil anacrônico e opaco das nossas elites e um elemento cultural que potencia o descompasso do discurso da “modernidade” e defesa da educação básica da qualidade, da ação efetiva destas elites (FRIGOTTO, 1999, p. 158).

Segundo Frigotto (1999), o processo constituinte e o debate na definição da LDB evidenciaram esse atraso. O projeto de LDB sofreu tantas “mutilações” e “subterfúgios” que ficou evidente que a educação não caminha de acordo com o progresso político-organizativo da sociedade. O desmantelamento da escola pública e a ênfase na privatização se impõem como limites aos próprios interesses da burguesia. Especificamente, sobre a educação técnica e profissional, Frigotto (1999) expõe que, mesmo que essas escolas revelem um currículo que tenha sido considerado o que introduz um ensino de melhor qualidade, esse currículo é marcado pelo ajuste ao mercado de trabalho. Como consequência, são enfatizados o dualismo, a fragmentação e o controle privado.

Portanto, Frigotto (1999) deixa claro que o discurso dos “homens de negócio” pela defesa da educação básica voltada para uma formação abstrata e polivalente é uma necessidade para que se consiga implementar as estratégias de qualidade total, flexibilização e trabalho em equipe, exigidas pela nova base científico-técnica do processo produtivo. No entanto, no caso brasileiro, esta perspectiva acaba demonstrando os limites da própria burguesia, evidenciados pelo atraso e pelo caráter oligárquico das elites econômicas e políticas. Por outro lado, a natureza das relações capital-trabalho, configuradas a partir desta nova base científico-técnica, não deixa de favorecer o embate contra-hegemônico no campo da educação por uma nova qualidade, já que o acesso ao conhecimento é uma demanda da classe trabalhadora.

2.3 As políticas dos Governos FHC e Lula (1995-2010)

As análises do período do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 a 2002) são numerosas e todas apontam para o entendimento de que, no que diz respeito ao contexto de influências, este governo direcionou suas políticas de maneira articulada e subordinada aos organismos internacionais, bem como às

orientações neoliberais, tendo como governo de referência os Estados Unidos. Essa constatação pode ser reforçada por um pensamento de Lopes (2004) que, amparando-se em Ball, afirma que atuam no contexto de influência “[...] as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão” (p. 112).

Além disso, muitas análises indicam que as políticas do Governo FHC foram de tal forma desastrosas para o setor público, que “do ponto de vista econômico e social a síntese a que se chega é de que foi um período de mediocridade e de retrocesso” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103). Destaco alguns apontamentos de uma das análises a que Frigotto e Ciavatta (2003) fazem referência. Os apontamentos sobre o Governo FHC são do historiador Perry Anderson.

Seria um erro menosprezar esses avanços. Mas eles são muito modestos quando comparados à escala dos danos provocados pelas políticas macroeconômicas do governo. A característica que define o Governo FHC tem sido o neoliberalismo "light" [...] A dinâmica fundamental do neoliberalismo se ergue sobre dois princípios: a desregulamentação dos mercados e a privatização dos serviços. Convencido de que o Brasil não pode financiar o crescimento a partir da poupança doméstica e de que suas estatais fomentavam a ineficiência e a corrupção, Fernando Henrique Cardoso leiloou a maior parte do setor estatal e abriu a economia completamente, apostando na entrada de um fluxo maciço de capital externo para modernizar o país. Após oito anos, os resultados estão aí, evidentes: estagnação crescente, salários reais em queda, desemprego em nível nunca antes visto e uma dívida estarrecedora. O regime foi condenado em seus próprios termos. [...] É um legado desastroso (ANDERSON, 2002, p. 1).

A era FHC, seguindo as recomendações dos organismos internacionais e do ideário neoliberal, alterou na base o Estado brasileiro a fim de “tornar o Brasil seguro para o capital”. As diretrizes do Governo FHC foram extraídas da chamada cartilha neoliberal do Consenso de Washington e se resumiam nas seguintes ideias: o fim das polaridades e das lutas de classe; o atraso do Brasil e a necessidade de ajustes em relação à “nova era” que se constitui, isto é, a “era” da globalização, da modernidade competitiva e da reestruturação produtiva; e o atendimento às determinações do mercado mundial globalizado para a realização de tal ajustamento (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Frigotto e Ciavatta (2003) apontam três estratégias fundamentais para a realização deste ajuste identificadas como: desregulamentação, descentralização e

autonomia e privatização. A desregulamentação significa a flexibilização por meio de novas leis, normas e regulamentos que não ocorra a inibição da funcionalidade do mercado. A descentralização e a autonomia “constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços” (p. 106). Já a privatização significa reduzir a intervenção do Estado, isto é, suprimir a esfera pública, vendendo empresas públicas, privatizando serviços que são direitos, reduzindo o patrimônio público, bem como reduzindo o papel do Estado na elaboração de políticas econômicas e sociais.

Segundo Frigotto (1999), muitas empresas privadas recebem isenções fiscais e até mesmo recursos públicos com a finalidade de disponibilizar ações e programas educativos, quando esses investimentos poderiam ser encaminhados diretamente ao Estado para aplicação na esfera educacional pública, reforçando e ampliando a ação do Estado nesta área, configurada como um direito fundamental. Da mesma forma, o Estado utiliza-se dos processos de descentralização e municipalização da educação, transferindo sua responsabilidade sobre esse dever e articulando essas ações muitas vezes à área privada. Frigotto (1999, p. 188) ainda cita um terceiro aspecto de privatização:

Um terceiro aspecto, mais dissimulado de privatização e de estreitamento do caráter público da educação, localiza-se no cerco empreendido pelos *homens de negócio* — através de seus organismos de classe e setores do aparelho burocrático do MEC e Ministério do Trabalho — sobre o ensino técnico e a formação profissional. Este cerco se prolonga por dentro destas instituições por uma tradição autocrática de gestão que se arrasta desde a era Vargas até hoje.

Neste sentido, o mercado passa a regular todas as ações do Estado, até mesmo aquelas diretamente ligadas à promoção e à manutenção dos direitos fundamentais, como a educação. Esse é um movimento não só local, mas também global. Aliás, justamente por ser um movimento pertencente ao macrocontexto, ele influenciou tão fortemente o microcontexto, que se rendeu aos exemplos ilusórios dos países desenvolvidos. Ball (2004, p. 1113) compartilha deste pensamento quando afirma que “[...] globalmente, todo um leque de agências multilaterais, cada qual a seu modo, está trabalhando arduamente para criar outros espaços para a ‘privatização’ e a participação do setor privado na prestação de serviços públicos, incluindo a educação”. Nesse sentido, é possível citar como exemplo o reforço dado

ao deslocamento da educação do setor de política pública para o setor de serviços, a partir do documento *SCSS/W/23*, de 18 de dezembro de 2000, encaminhado pelos EUA ao Conselho de Comércio de Serviços da Organização Mundial do Comércio (OMC), no qual foi apresentada proposta relativa aos serviços educacionais, abrangendo os de formação e os de avaliação.

Desde a década de 1930, os empresários passaram a disputar a hegemonia do discurso educacional. O objetivo era ajustar a educação escolar à nova divisão internacional do trabalho, atendendo à remodelagem do processo produtivo a partir da nova base técnico-científica. Nem mesmo no período da ditadura esse objetivo foi alcançado, o que veio a ocorrer na era FHC:

O projeto de educação básica do Governo Cardoso afirma-se sob a lógica unidimensional do mercado, explicitando-se tanto no âmbito organizativo quanto no do pensamento pedagógico. [...] A dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108).

Quanto ao Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2002 a 2010), embora tenha havido uma grande expectativa em torno da possibilidade de constituição de um discurso contra-hegemônico, em contraposição às políticas do governo anterior, não foi bem assim que a história se efetivou. De acordo com Frigotto (2011c), o Governo Lula se pautou numa política baseada na ideologia do desenvolvimento, não efetivando o chamado “marco de não retorno” (Oliveira, 2003 *apud* Frigotto, 2011c), caracterizado numa nova fase que se instalaria com a Era Lula. Havia uma expectativa por certa radicalidade na atuação política do citado governo, capaz de promover a mudança social, amparada na real repartição da riqueza. Desta forma,

entre os novos desdobramentos, poderia estar aquilo que os clássicos brasileiros do pensamento crítico definiram como revolução nacional, capaz de abrir amplo acesso aos bens econômicos, sociais, educacionais e culturais por parte da grande massa até hoje submergida na precária sobrevivência e com seus direitos elementares mutilados (FRIGOTTO, 2011c, p. 237).

Frigotto (2011c) caracteriza a primeira década do século XXI como uma década de continuidade e descontinuidade, tanto no plano social, quanto no plano educacional. A continuidade em relação ao período anterior está na contradição de lutar contra a desigualdade dentro da organização de uma sociedade capitalista. Nessa luta, a conciliação de interesses se dá pela continuidade da política macroeconômica, atendendo à burguesia, e no investimento em qualidade de vida, para uma parte da classe trabalhadora. No entanto, é importante ressaltar que continuidade não significa igualdade, a continuidade ocorreu, mas sem a manutenção de todo o contexto de ações do governo anterior. As forças que estiveram à frente do ajuste estrutural na década de 1990, ocorrido durante o Governo FHC, constituem o núcleo dominante da classe detentora do capital. Para a efetivação desse ajuste, privatizaram empresas e serviços públicos, desmontaram o patrimônio público e consolidaram um Estado em defesa do mercado e do capital, eliminando seu caráter social. As reformas neoliberais reforçaram a opção pela modernização, mas também por um capitalismo dependente.

Quanto aos aspectos de descontinuidade, Frigotto (2011c) afirma:

O que quero sublinhar é que, a despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (p. 240).

Desta forma, a descontinuidade se evidencia pelos significativos avanços ocorridos no plano social para uma parcela enorme da sociedade, que vivia em condições sub-humanas. Por outro lado, o chamado “marco de não retorno” não se concretizou e a estrutura que produz a desigualdade foi mantida. Podemos afirmar portanto, com base em Frigotto (2011c), que faltou às políticas do Governo Lula a radicalidade necessária para ir além de um governo baseado na ideologia do desenvolvimento, que não desagrade à classe burguesa.

Quanto ao campo educacional, a continuidade se manifestou pela permanência do legado histórico de não atribuir a importância necessária para a educação se efetivar como direito universal e com qualidade. Concepções e práticas educacionais, que vigoravam na década de 1990, foram as mesmas que definiram a primeira década do século XXI, reafirmando as parcerias entre público e privado, consolidando a dualismo estrutural e adentrando as escolas públicas.

[...] ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma (FRIGOTTO, 2011c, p. 241).

Por outro lado, comparando as propostas de educação das forças que apoiavam o Governo FHC e das que apoiavam o Governo Lula, é possível perceber que as primeiras consistiam em produções de intelectuais, os quais muitos eram integrantes de organismos internacionais, a exemplo de Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação na ocasião. Essas produções eram elaboradas num plano superior para serem aplicadas na sociedade, enquanto que o Governo Lula procurava construir algumas de suas propostas educacionais desde a própria sociedade.

Ainda sobre as ações no plano da educação do Governo FHC, os autores abaixo afirmam que:

A política de educação profissional do Governo FHC não se resumiu ao ensino técnico. Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico, justificando, dentre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 11) .

Assim, no que diz respeito ao que era de responsabilidade estrita da federação há diferenças quanto à abrangência das políticas, aos grupos sociais que eram atendidos e ao financiamento. Frigotto (2011c) aponta como ações positivas da Era Lula:

[...] a criação de mais 14 novas universidades federais, a abertura de concursos públicos, a ampliação dos recursos de custeio e uma intensa ampliação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), atualmente transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) [sic]. Nesse âmbito, foram criadas 214 novas escolas a eles vinculados e cerca de 500 mil matrículas. É preciso também assinalar que houve ênfase nas políticas voltadas para a educação de jovens e adultos e para a educação da população indígena e afrodescendente (p. 244).

Vale enfatizar, em virtude do foco desta pesquisa, o avanço que se atingiu com a constituição e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Enquanto no Governo FHC os CEFETs passaram por uma intensa degradação, no Governo Lula, os CEFETs, hoje Institutos Federais, estão em franca expansão, priorizando regiões do interior e áreas onde há carência de educação pública de qualidade, principalmente no que diz respeito à educação profissional.

Além dessas ações, também é possível assinalar uma postura diferenciada do Governo Lula em relação ao projeto pedagógico desenvolvido pelo Movimento dos Sem Terra (MST) e algumas iniciativas pela educação no campo. Na esfera do financiamento, pode-se destacar a ampliação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF) para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), incorporando a educação infantil e o ensino médio; além da criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (FUNDEP); e da fixação do piso nacional para o magistério da educação básica (FRIGOTTO, 2011c).

Por outro lado, Frigotto (2011c) analisa que há uma contradição nessas ações, decorrentes do fato de que grande parte delas era efetivada a partir de parcerias entre o público e o privado e na perspectiva da “pedagogia dos resultados” (SAVIANI, 2007), que instaura processos de avaliação de resultados pela lógica do produtivismo. Desta forma, o Estado, no lugar de aumentar o fundo público para atender às políticas públicas amplas, fragmenta as ações em políticas focais, que apenas reduzem os problemas, mas não os solucionam.

Pode-se afirmar, assim, que a despeito de algumas intenções em contrário, a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses da minoria prepotente com as necessidades da maioria desvalida acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a

inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população (SAVIANI, 2007, p. 246).

Em relação à educação básica, a oferta de vagas foi ampliada, mas os recursos não foram ampliados proporcionalmente e, ainda, existia a questão de que o FUNDEB tem uma duração limitada. No âmbito da educação profissional e tecnológica, que se constituiu na prioridade da primeira década do séc. XXI, manteve-se o caráter privado, o que ajudou a reforçar o dualismo escolar. Desde a década de 1980, a tendência de ampliá-la para o ensino superior se efetivou, o que também só reforçou o dualismo e o caráter privado da educação profissional. A título de exemplo, em 2008, a iniciativa privada detinha 83% das matrículas do nível tecnológico.

Em resumo, apesar dos aspectos positivos e de algumas conquistas que se concretizaram no Governo Lula, Frigotto (2011c) acredita que a primeira década do século XXI foi marcada por concepções e práticas educacionais similares às da década de 1990, o que pode ser constatado a partir de três discursos articulados. O primeiro discurso é o da difusão da ideia de que a esfera pública é ineficiente e que, por esse motivo as parcerias entre o público e o privado são necessárias. O segundo discurso consiste em atacar a formação docente oferecida pelas universidades públicas, argumentando que os cursos de formação de professores ensinam muita teoria, mas não as técnicas necessárias para ser um “bom professor”. O terceiro discurso consiste no desmonte da carreira docente por meio de políticas de premiação às escolas que alcancem os desempenhos mais altos, remunerando os docentes de acordo com sua produtividade, isto é, a quantidade de alunos aprovados. Esses discursos demonstram que o Estado continua utilizando uma concepção mercantil de educação na promoção das políticas públicas educacionais, isto é, o discurso da educação a serviço do mercado continua hegemônico.

Mais uma vez recorro a Ball, que também faz referência a esse discurso, para demonstrar que essa não é uma construção em nível local, mas sim em nível global. Ball (2005) ao falar da realidade do Reino Unido e da Comunidade Europeia, acaba expressando uma realidade global. Este autor faz menção, por exemplo, como na discussão desenvolvida acima a partir de Frigotto, ao gerencialismo. O gerencialismo significa a inserção no setor público de ideologia advinda do mercado,

incutindo na educação uma cultura empresarial competitiva. Relacionado ao terceiro discurso mencionado por Frigotto (2011c), Ball (2005, p. 546) afirma que “novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análises periódicas e a comparações de desempenho”.

É claro que o microcontexto atribuirá sentidos próprios às influências que recebe, mas o fundamento ideológico permanece, o que ajuda a fortalecer a hegemonia do discurso da educação a serviço do mercado e do capital, presente tanto no Governo FHC quanto no Governo Lula.

2.4 Alguns aspectos históricos da Educação Profissional e a perpetuação do dualismo

O dualismo surge em decorrência da constituição da sociedade em classes, a partir da apropriação privada da terra, do enriquecimento pela produção social e da distribuição do conhecimento. No Brasil, o dualismo estabeleceu-se através do escravismo e da discriminação do trabalho manual. Praticamente apenas na metade do século XX, os debates sobre o analfabetismo se intensificam e a educação do povo é incorporada às políticas de Estado. No entanto, o foco sempre esteve na formação geral para as elites e na formação profissional para o povo trabalhador. Esse dualismo ganha um caráter estrutural a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, que caminhavam de forma independente. Foram promulgadas a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, que reforçava o ensino secundário acadêmico e aristocrático, e uma série de leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia e a formação de professores em nível médio. A equivalência entre os ensinos secundário e técnico só foi regulamentada nos anos de 1950, com as Leis de Equivalência e, depois, com a LDB de 1961, permitindo, então, que os alunos provenientes de cursos técnicos pudessem disputar uma vaga em curso de nível superior (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Esses autores ainda explicam que, a partir de 1964, a formação profissional ganha relevância em virtude das demandas da produção capitalista, que necessitava de mão-de-obra qualificada nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho. A rápida urbanização gerou um aumento na procura de empregos, o que permitiu aos empregadores exigirem um nível de escolaridade cada vez maior, como forma de seleção. A partir daí, cresceu a demanda pelo ensino superior, o que levou à reforma universitária realizada em 1968. A Lei n° 5692/71 surgiu, então, com a intenção de atender à demanda por técnicos de nível médio, mas também de controlar a pressão sobre o ensino superior. A orientação curricular desta lei se dava da seguinte forma em seu artigo 5°:

1° Observadas as normas de cada sistema de ensino, **o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial**, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

2° A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1° grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2° grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

3° Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2° grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores (BRASIL, 1971, p. 2, destaque meu).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), essa orientação curricular poderia ter levado à superação do dualismo no ensino médio. No entanto, diante da resistência de pais e de alunos que se preparavam para o ingresso no ensino superior, da burocracia estatal, das instituições de formação profissional e dos empresários do ensino, foi restaurado o dualismo estrutural. A princípio, houve uma flexibilização por meio de ajustes nos currículos escolares; depois, essa flexibilidade foi reforçada com o Parecer do Conselho Federal de Educação n° 76/75, que permitia aos cursos não oferecerem a habilitação técnica; até que com a Lei n° 7.044/82 a profissionalização obrigatória no 2° grau foi extinta.

Art. 4° - Os currículos do ensino de 1° e 2° graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades

locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º - **À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino** (BRASIL, 1982, p.1, destaque meu).

O dualismo é reestruturado, porém, diferente do período anterior à LDB de 1961, que impossibilitava aos que cursavam o ensino técnico ingressarem no ensino superior, esse tipo de dualismo foi marcado pelos conteúdos diferenciados na formação. Como a carga horária para formação no ensino técnico e para a formação geral era mesma (2.200 horas), aqueles que optavam pelo ensino técnico eram privados de uma formação básica plena (já que essa mesma carga horária tinha que ser dividida entre os conteúdos de cultura geral e os de formação técnica), dando vantagem àqueles que cursavam cursos de formação geral no acesso ao ensino superior. Ao mesmo tempo, a promulgação da Lei nº 7.044/82 promoveu a valorização da formação oferecida pelas escolas técnicas federais, tendo em vista que essas seriam as instituições tidas como as mais adequadas para promover a formação em habilitações profissionais específicas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Após o período da ditadura civil-militar, a mobilização para a democracia levou à formação do Congresso Nacional Constituinte em 1987. Houve uma grande mobilização pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição. Defendia-se um tratamento unitário para toda a educação básica e debates enfatizavam a promoção da educação para a prática social e do trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Depois de promulgada a Constituição, em 1988, foi apresentado o projeto de uma nova LDB que reunia as reivindicações formuladas, a partir de um longo debate entre os educadores progressistas. O debate que se travou entre o projeto original e do substitutivo Jorge Hage foi atravessado pelo projeto que o Senador Darcy Ribeiro apresentou e que foi aprovado na forma da Lei nº 9.394/96. Em seguida, é promulgado o Decreto nº 2.208/97 que regulamentou a educação profissional.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), a reforma educacional do Governo FHC foi fiel ao ideário do liberalismo conservador, tanto em termos econômicos quanto sociais e nos aspectos de concepção e de prática. O Decreto nº 2.208/97 exemplifica bem as ações do governo a partir desse ideário. Em seu Art. 5º, dispõe

que: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997, p. 2). Esse decreto foi complementado pela Portaria do MEC nº 646 de 1997, que autorizou as instituições federais de educação profissional e tecnológica a manterem o ensino médio, mas com matrícula independente da educação profissional. Além disso, essas instituições só poderiam oferecer o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997. Isso significou um absoluto retrocesso em relação à busca da educação politécnica e da escola unitária.

O Decreto nº 2.208/97 engessa a possibilidade de uma formação integrada e organiza a educação profissional em função das demandas do mercado, reforçando o dualismo escolar:

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 7).

É restabelecida uma forma de dualismo na educação ao se separar o ensino médio da educação técnica, o que reforçou a necessidade de recuperar e incrementar as discussões no plano conceitual e prático de educação politécnica. O que se vislumbra, a partir dessas discussões, é a constituição de uma escola unitária a partir da estruturação da educação básica, de acordo com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, implementando a cultura técnica como um componente da formação geral e eliminando as dicotomizações: ciência/prática, humanismo/ tecnologia, formação geral/ formação técnica.

Nos termos de Frigotto e Ciavatta (2003), “o Governo Cardoso deixa de herança uma enorme dívida social com o agravamento de todos os indicadores sociais” (p. 121) e no que diz respeito ao campo educacional “a 'era Cardoso' foi de um retrocesso tanto organizativo como em termos pedagógicos” (p. 122). A reforma do ensino médio e técnico, imposta pelo Decreto nº 2.208/97 e pela Portaria nº 646 de 1997, ignorou a resistência de diversas escolas que lidaram com essas mudanças profundas, criando, em muitos casos, conflitos na base filosófica e pedagógica destas instituições.

No Governo Lula, iniciam-se movimentos sobre a revogação do Decreto nº 2.208/97, expressão mais forte do dualismo escolar. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), no embate de discursos para a revogação do Decreto nº 2.208/97 se configuraram três posicionamentos discursivos: o primeiro apregoava a ideia de apenas revogar o Decreto nº 2.208/97 e pôr em pauta a constituição da política de Ensino Médio e de Educação Profissional; o segundo defendeu a manutenção do Decreto nº 2.208/97 e de outros documentos; por último, o terceiro posicionamento também era a favor da revogação do Decreto nº 2.208/97, apresentando inúmeros documentos que sugeriam supressões, alterações ou aditivos para novo Decreto. O primeiro e o segundo posicionamentos representavam interesses opostos. Já o terceiro posicionamento surgiu do entendimento de que “a simples revogação do Decreto nº 2.208/97 não garantiria a implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica” (p. 3). Portanto, não havia divergência de ideias entre o primeiro e o terceiro posicionamentos, mas sim na forma política de encaminhamento destes posicionamentos.

[...] o embate para revogar o Decreto nº 2.208/97 engendra um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e o projeto educativo mais amplo. Trata-se de um decreto que expressava, de forma emblemática, a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 21).

A revogação do Decreto nº. 2.208/97 e a retomada da articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na forma integrada, a partir da promulgação do Decreto nº5.154/04, pretendeu restabelecer, em parte, o discurso presente no projeto original da LDB, que sinalizava a necessidade de uma escola unitária e uma educação politécnica.

Entenda-se, entretanto, que a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 15).

Por outro lado, embora a promulgação do Decreto nº 5.154/04 possa ter sido considerada um avanço, na mesma época, outra medida é tomada como um retrocesso: o MEC sofreu uma reestruturação que colocou a Secretaria de Educação Básica de um lado e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica de outro. Já que as duas secretarias possuem responsabilidade sobre o ensino médio, foram dados alguns passos para trás na caminhada rumo a uma educação sem dualismos, uma educação politécnica. Desta forma,

A aprovação do Decreto nº 5.154/2004, como assinalamos, por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990. Há a necessidade das instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio, se mobilizarem para mudanças efetivas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 21).

Embora a integração da formação geral e da formação profissional tenha sido reforçada com a integração de ensino médio e educação profissional em documentos legais desde 2004, os atuais Institutos Federais se caracterizam como instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica, entendendo que o 'tecnológica' não faz referência à matriz marxista. A educação tecnológica, presente no texto da Lei nº 11.892/2008, refere-se a uma gama de conhecimentos associados às novas tecnologias integradas aos processos produtivos. Nesse sentido, é possível que o dualismo escolar tenha se perpetuado na medida em que nos Institutos Federais, assim como em instituições privadas, o dualismo é promovido para o ensino superior.

Em resumo, este breve resgate histórico de alguns aspectos da educação profissional nos mostra que a presença do dualismo escolar se mantém no contexto de produção de textos, entre avanços e retrocessos. Os retrocessos se tornaram ao longo da história cada vez mais sutis, mas não menos reais, tendo em vista que as práticas de exclusão deixam evidentes que a educação para o trabalho intelectual é destinada a uma minoria. O dualismo escolar se perpetua não só no contexto da produção de textos, mas também no contexto da prática. A diferença é que no contexto da produção de textos, atualmente, esse dualismo é dissimulado, enquanto que no contexto da prática, ele aflora, sendo evidenciado a partir de currículos diferenciados. Vale esclarecer, neste ponto, que a concepção de currículo que adoto não o esgota numa grade de disciplinas, num objeto estático. Defendo que “[...] currículo é vida, é dinâmica, é tudo o que se pensa sobre escola e tudo o que se

concretiza em prática pedagógica. Toda prática pedagógica se desenvolve com base em opções políticas, culturais e sociais que o currículo expressa e produz” (BORBOREMA, 2008, p. 23). Desta forma, no contexto da prática evidenciamos não só disciplinas e conteúdos diferenciados, mas também abordagens políticas e ideológicas diferenciadas, que são direcionadas dentro da lógica do dualismo, para a educação voltada ao trabalho intelectual ou para a educação voltada para a produção.

2.5 Educação unitária e politécnica

De acordo com Saviani (2003), a sociedade moderna é marcada pela contradição expressa a seguir. No modo de produção capitalista o conhecimento foi associado às forças produtivas, isto é, aos meios de produção, e a estrutura desta sociedade se baseia na propriedade privada dos meios de produção. Portanto, se a ciência (que se manifesta pelo conhecimento) é um meio de produção, ela deveria ser propriedade privada somente da classe dominante. Todavia, a classe trabalhadora precisa ter acesso aos conhecimentos, e dela é exigido isso, para que se possa produzir e agregar valor ao capital. A fim de resolver esse impasse, a sociedade capitalista expropriou o conhecimento dos trabalhadores e sistematizou esses conhecimentos, para, então, devolvê-los aos trabalhadores de forma parcelarizada. Reelaborou-se, desta forma, o processo da divisão do trabalho, isto é, o trabalhador passou a dominar apenas uma parcela do conhecimento, exatamente o necessário para desempenhar o seu trabalho.

A partir dessa conjuntura, isto é, da fragmentação do trabalho em especialidades, se constitui a formação profissional. Os trabalhadores recebem alguns conhecimentos para executar com eficiência determinadas tarefas, exigidas pelo mercado de trabalho. Assim, a formação profissional é destinada aos que executam o trabalho e a formação geral, de fundamento científico-intelectual, aos que concebem e controlam o trabalho, isto é, aos proprietários dos meios de produção (SAVIANI, 2003).

A noção de politecnia se pauta na superação do dualismo estabelecido na educação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre formação profissional e formação geral.

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. [...] Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

No entanto, a lógica concebida é a de que o processo formal deve ser desmembrado entre os elementos manuais, como trabalho de uma determinada classe da sociedade, e os elementos intelectuais, como trabalho de uma outra classe da sociedade. A sistematização do trabalho manual passa a definir as profissões, mas não se pode excluir o trabalho intelectual. Se o trabalhador aprender a realizar suas atividades é porque ele aplicou sua capacidade intelectual no domínio daquele trabalho. Da mesma forma, o trabalho intelectual não exclui a prática. A ideia de politecnia se centra na compreensão dessa dinâmica, isto é, de um currículo integrado e complexo.

Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. [...] Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-a a si, ajustando-a às suas necessidades (e ajustar às necessidades significa plasmar a matéria, a realidade, segundo uma intenção, segundo um objetivo, que é antecipado mentalmente), então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares, os mais primitivos. A separação dessas funções é um produto histórico-social e não é absoluta, mas relativa (SAVIANI, 2003, p. 138).

A superação dessa contradição, isto é, a união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá se concretizar a partir da socialização dos meios de produção, disponibilizando todo o processo produtivo a serviço da sociedade. O surgimento das máquinas poderia ter se consolidado em prol de toda a sociedade, já que ao absorver grande parte do trabalho, libera o homem para usar o tempo a seu

favor. Ao contrário, as máquinas só foram utilizadas para beneficiar o próprio capital (SAVIANI, 2003).

Ainda segundo este autor, a partir de uma educação politécnica o trabalhador teria condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, por compreender a sua essência. O aluno teria condições de fazer uma assimilação teórica, mas também prática de como a ciência é construída e como se incorpora ao processo produtivo. Com isso, passaria a compreender também como a sociedade foi organizada, o propósito do trabalho nessa sociedade e a divisão do trabalho, a partir de diferentes especialidades. Nesse sentido, esse aluno estaria apto a desenvolver qualquer atividade do processo produtivo, por ter compreendido sua totalidade e seus fundamentos.

É importante fazer aqui um esclarecimento a respeito do termo 'educação tecnológica', já que esse termo pode ser compreendido como um sinônimo de educação politécnica. Parto, então, de algumas considerações elaboradas por Saviani (2003) a respeito do assunto, que sustenta suas argumentações com base na crítica ao trabalho de Manacorda (1991). Saviani (2003), assim como Manacorda, tomam por referência a perspectiva marxista de que politecnia consiste na união entre formação intelectual e formação para o trabalho produtivo. Ocorre que na visão do autor Manacorda, a expressão 'educação tecnológica' traduziria com mais fidelidade a 'educação politécnica'.

Segundo Saviani (2003), as preocupações filológicas de Manacorda o levaram a propor uma distinção: 'politecnia', refere-se à disponibilidade para os diversos trabalhos, e 'tecnologia', implicaria a união entre teoria e prática, enfatizando a omnilateralidade inerente ao homem. Manacorda propõe essa distinção porque identifica que Marx, no *O Capital*, refere-se às escolas politécnicas e agrônômicas, como também às escolas de ensino profissional, como as escolas em que os filhos dos trabalhadores recebem algum ensino tecnológico e são iniciados na prática. Assim, Manacorda entende que o termo 'politécnica' refere-se à escola disponibilizada pela burguesia à classe trabalhadora, na qual é oferecido o conteúdo da educação tecnológica.

Sem desconsiderar a validade das distinções efetuadas por Manacorda, penso que, grosso modo, pode-se entender que, em Marx, as expressões "ensino tecnológico" e "ensino politécnico" podem ser consideradas sinônimos.

[...] para além da questão terminológica, isto é, independentemente da preferência pela denominação “educação tecnológica” ou “politécnica”, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo [...] (SAVIANI, 2003, p. 145).

Saviani (2003) fundamenta seu posicionamento a partir da constatação de que na época de Marx, o termo 'tecnologia' tinha pouca circulação nos discursos econômicos e pedagógicos da burguesia. No entanto, o cenário atual é outro. O termo 'tecnologia' foi absorvido pela classe dominante, enquanto que o termo 'politécnica' tem sido utilizado apenas para nomear algumas escolas ligadas à atividade produtiva. Desta forma, a noção de politécnica foi preservada na tradição socialista, diferenciando-se da concepção de educação burguesa. Assim, este autor entende que o termo 'politécnica' continua apropriado para se fazer referência a uma concepção de educação que, a partir da crítica ao capitalismo, supere a educação proposta pela burguesia.

Neste ponto, é importante citar um apontamento feito por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a respeito do termo 'educação tecnológica'. Esses autores sinalizam que atualmente há no campo da educação duas perspectivas para a educação tecnológica. “Uma que a identifica com a educação que aborda conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção e, assim, pode formar pessoas para o manejo social e profissional dessas tecnologias para ocuparem um espaço específico na divisão social e técnica do trabalho” (p. 13). Essa perspectiva tem orientado as últimas mudanças nas políticas educacionais para a formação profissional, que se configuraram em modalidades específicas de formação para o trabalho no ensino médio e no ensino superior. A outra perspectiva guarda a ideia de politécnica, se constituindo numa formulação teórica conceitual. De acordo com essa perspectiva vislumbra-se que a educação tecnológica “[...] em seus termos teóricos e práticos, propiciasse a superação da concepção educacional burguesa que se pauta pela dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre instrução profissional e instrução geral” (p. 13).²⁰

O apontamento feito por esses autores reforça o entendimento de Saviani de que o uso do termo 'educação politécnica' é mais adequado do que 'educação tecnológica', tendo em vista que nos dias atuais é o termo 'tecnologia' que nos

²⁰ Assim como já explicitado na introdução, a partir do esclarecimento exposto por esses autores, optei pelo uso do termo 'educação politécnica' ao invés de 'educação tecnológica'.

remete à concepção burguesa e tem relação direta com a primeira perspectiva apontada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

De fato, quem, ao ouvir alguém se posicionar em defesa de uma educação de caráter tecnológico, concluiria tratar-se de uma posição socialista? O inverso, contudo, não deixa de ter procedência: a defesa de uma educação politécnica tende, imediatamente, a ser identificada com uma posição socialista (SAVIANI, 2003, p. 146).

Para justificar a preferência por uma terminologia que está ligada ao socialismo num contexto em que presenciamos a derrocada do socialismo real e, ao mesmo tempo, transformações na base da sociedade capitalista refletidas na “Terceira Revolução Industrial”, Saviani (2003) esclarece que só o socialismo pode levar até a superação do capitalismo a partir de suas próprias contradições.

Se do ponto de vista histórico continua em pauta, sob o aspecto político, a questão do socialismo como expressão da exigência de superação da ordem capitalista, ainda vigente, então, sob o aspecto pedagógico, mantém-se também em pauta a questão da politecnicidade, já que é por meio dessa expressão que se pode reconhecer imediatamente a concepção de educação que busca, a partir da própria sociedade capitalista, superar a concepção burguesa de educação (p. 147).

Segundo Saviani (1994, 2003), assim como aconteceu na “Primeira Revolução Industrial”, a chamada “Terceira Revolução Industrial” ou “Revolução da Informática” vem promovendo a transferência das funções manuais para as máquinas, mas também das funções intelectuais. Assim como na Primeira Revolução Industrial desapareceram as funções manuais, com a revolução microeletrônica, as funções intelectuais específicas também tendem a desaparecer, levando à necessária melhoria da formação geral do trabalhador. Se naquela ocasião, a consequência foi a institucionalização da educação, através da expansão da escola, hoje a nova base produtiva traz a necessidade de universalização da escola, uma escola unitária que desenvolva todas as capacidades dos sujeitos. Mais uma vez, na medida em que a produção se automatiza, o curso da história nos leva para a condição do tempo livre e do direito ao lazer. No entanto, novamente as relações sociais vigentes realizam o movimento contrário.

O desenvolvimento material põe novas exigências no que se refere aos processos formativos, em geral, e à qualificação da força de trabalho, especificamente. E os próprios empresários tendem a se mostrar mais

sensíveis a essa questão. Desejam eles capacitação geral, rapidez de raciocínio, grande potencial de incorporação de informações, adaptação mais ágil, capacidade de lidar com conceitos abstratos e assim por diante. Mas a realização plena dessas exigências esbarra nos limites postos pelas relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção. Sendo o saber um meio de produção, sua apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital segundo a qual os meios de produção são privativos dos capitalistas, da burguesia, do empresariado, cabendo ao trabalhador a propriedade apenas de sua própria força de trabalho. Por outro lado, se os trabalhadores não possuem algum tipo de saber, eles não podem produzir. Eis a contradição. Como resolvê-la? (SAVIANI, 2003, p. 149).

Na chamada “Segunda Revolução Industrial”, o taylorismo associado ao fordismo utilizou a estratégia da divisão social do trabalho para dar fim à contradição. Atualmente, o fordismo sai de cena para que o toyotismo se estabilize, desenvolvendo a flexibilização do trabalho e a “qualidade total”. Essa nova organização da produção capitalista, ao contrário do modelo fordista, que produzia em série e estocava a produção, produz o necessário, no momento em que há demanda, o chamado “just in time”. Reduzindo a produção, objetiva-se a máxima qualidade dos produtos, a “qualidade total” e, ao mesmo tempo, o trabalho se torna mais participativo (SAVIANI, 2003; FRIGOTTO, 1999). Por outro lado, tem-se mais desemprego e exclusão. Desta forma, embora as novas tecnologias tragam a possibilidade de libertação do trabalho, ampliando o tempo livre, as máquinas são propriedade privada dos capitalistas e, por isso, cumprem sua função de acumular mais capital, aumentando a desigualdade e a exclusão.

No mesmo sentido, Frigotto (2007) afirma que a nova base do processo produtivo exige do trabalhador não mais fórmulas e técnicas, mas a capacidade de pensar, interpretar e resolver problemas. Trata-se, portanto, não de um adestramento restrito, como anteriormente era exigido, mas de um processo mais amplo de formação cultural. É claro que essa formação servirá às necessidades do capital, mas o desafio está justamente em “dilatando as possibilidades de uma formação tecnológica 'unitária' para todos” (p. 177).

Cabe às forças contra-hegemônicas saberem olhar esta nova configuração educacional como uma oportunidade de fortalecimento teórico. Mesmo vivenciando relações sociais excludentes, a nova base científico-técnica permite a melhoria da qualidade de vida para todos, na medida em que busca promover uma formação na qual os sujeitos são preparados para resolver problemas e situações, o que servirá para todos os âmbitos da vida desse trabalhador (FRIGOTTO, 2007).

As concepções de escola unitária e de formação omnilateral, politécnica ou tecnológica surgiram na década de 1980 com o intuito de fornecer um novo discurso teórico de princípios filosóficos, pedagógicos e políticos para a educação. É necessário que essas concepções sejam resgatadas com toda força no contexto de embates que se trava nos dias atuais, através da construção de discursos contra-hegemônicos, visando o rompimento com as formas de exclusão, a promoção de um “industrialismo de novo tipo” e o fortalecimento de processos educativos que contribuam para os processos de emancipação humana (FRIGOTTO, 2007).

A escola unitária, a partir do pensamento de Gramsci (1978, p. 118), deve reunir “[...] cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”.

De acordo com Frigotto (1999), a escola unitária deve apresentar uma concepção de currículo que trabalhe o conhecimento a partir da realidade dos sujeitos concretos, pois não se trata de dar atenção à particularidade de cada problema, mas sim de

[...] identificar os 'núcleos unitários' historicamente necessários dos campos de conhecimento que tratam da *societas rerum* e *societas hominum* e que, uma vez construídos e apropriados concretamente, permitem ao aluno, ele mesmo, analisar e interpretar as infundáveis questões e problemas que a realidade apresenta (p. 179).

Além disso, o currículo da escola unitária se constituiu como um currículo livre de polaridades, tais como conhecimento humanista e técnico, teoria e prática, formação geral e formação específica. Essas dimensões mantêm no currículo da escola unitária uma relação dialética, o que irá se refletir em todos os aspectos da vida social dos sujeitos.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1978, p. 125).

De acordo com Frigotto (1999), ao lado dessa perspectiva pedagógica, deve caminhar uma perspectiva política capaz de ampliar o meio público e dar acesso ao fundo público, objetivando devolver à esfera pública o que se tornou de interesse

privado e engendrar transparência às ações políticas, principalmente nos âmbitos da educação, saúde, habitação e emprego, direitos que não deveriam ser mercantilizados, já que “o desmonte do Estado nestas áreas significa desmonte de direitos” (p. 186).

Principalmente no que diz respeito à educação profissional, esse embate pela ampliação do setor público e do controle da gestão faz-se necessário, pois esse é um campo estreitamente articulado aos interesses dos empresários, ficando as escolas técnicas à mercê do capital. É o momento de cobrança por uma efetiva democracia para que o Estado, os trabalhadores e os empresários participem conjuntamente da condução da educação profissional em seus aspectos políticos, filosóficos e pedagógicos.

Em suma, a educação é mais amplamente a formação humana enquanto práticas constituídas pelas e constituintes das relações sociais não avançam de forma arbitrária, mas de forma necessária e orgânica com o conjunto das práticas sociais fundamentais. Neste sentido, a luta pela ampliação da esfera pública no campo educacional pressupõe a ampliação do público em todas as esferas da sociedade, principalmente no plano das relações econômicas e políticas (FRIGOTTO, 1999, p. 191).

Todavia, a ampliação do público não deve tornar o Estado centralizador e autocrático, mas fundamentalmente democrático. Tentando ultrapassar a crise do final do século XX, o capitalismo assumiu uma forma ainda mais excludente e violenta. No entanto, ainda que a perversidade do sistema, incrementada pelo neoliberalismo e pelo pós-modernismo, pareça ter eliminado qualquer utopia, o discurso pela construção democrática do socialismo continua atual. “A luta pela construção de uma alternativa socialista democrática não pode fixar-se na espera de condições ideais futuras” (FRIGOTTO, 1999, p. 205).

Nesse mesmo sentido, Saviani (2003) nos faz um alerta.

Considero importante formular propostas e implantar, desde agora, medidas que apontem para uma nova situação, porque é à luz destas propostas e da experiência que se podem incorporar, à legislação geral do ensino no país, medidas mais consistentes e mais avançadas. [...] Claro que, enquanto ela se implantar a partir da legislação existente, terá de fazer alguns ajustes, levando em conta as normas em vigor. Mas, na medida em que avança, pode se constituir em um patamar para que a nova legislação já incorpore esses avanços e nos liberte das amarras que a atual nos impõe (p. 132).

Neste ponto, é possível aplicar a abordagem do ciclo de políticas ao pensamento de Saviani, na medida em que quando o autor afirma que “enquanto ela se implantar a partir da legislação existente, terá de fazer alguns ajustes”, ele cita o que ocorre no contexto da prática. Podemos inferir que os ajustes são as interpretações dadas pelos que estão no contexto da prática aos textos políticos. Da mesma forma, o trecho “na medida em que avança, pode se constituir em um patamar para que a nova legislação já incorpore esses avanços”, faz referência ao poder do contexto da prática, que pode fazer retornar aos contextos de influência e de produção de textos sua interpretação contra-hegemônica.

Portanto, à luz do pensamento de Saviani (2003) e de Frigotto (1999) podemos afirmar que o discurso socialista não deixa de ser atual e também não requer a espera por um momento ideal de luta pela sua hegemonia. É necessário resistir e lutar pela transformação da sociedade, para que um dia todos os homens sejam beneficiados pelo desenvolvimento das forças produtivas, conquista obtida com o suor e o sofrimento da maior parte da humanidade, no decorrer de sua existência.

3 DISCURSOS CIRCULANTES NO CONTEXTO DA PRÁTICA: INTEGRAR OU NÃO O PROJETO DOS INSTITUTOS FEDERAIS?

Os tipos de discurso diferem não somente no modo como eles representam o discurso, mas também nos tipos de discurso que eles representam e nas funções do discurso no texto representador

(FAIRCLOUGH, 2001, p. 153).

A partir das discussões teóricas desenvolvidas nos capítulos anteriores, este tem como objetivo apresentar aspectos empíricos da pesquisa a partir da análise crítica de discursos circulantes no contexto da prática. O contexto da prática, em um primeiro momento, está limitado pelas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, representadas principalmente pelos seus conselhos. Assim, abordo os discursos construídos pelo Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET), por dois grupos de servidores que compunham o Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC), pelo Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) e pelo Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF).

Inicialmente, contextualizo a discussão a partir de um breve resgate histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sinalizando os principais documentos legais que foram recontextualizando a Rede até chegar à sua configuração atual.

Embora todos os contextos do ciclo de políticas se relacionem e se façam presentes uns dentro dos outros (BALL, 2009), a segunda seção deste capítulo discute aspectos mais claramente ligados ao contexto de influência que contribuíram para a proposição do que seriam os atuais Institutos Federais. Assim, é analisado em que medida o Banco Mundial pode ter influenciado na produção e na “implementação” de políticas voltadas para a educação profissional e tecnológica, mais especificamente de criação dos Institutos Federais e como se iniciou o debate sobre os Institutos Federais no contexto nacional.

Em seguida, partindo de um documento elaborado no contexto de produção de textos, o Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007, elenco documentos que sintetizam discussões conduzidas no contexto da prática e que vão retornar aos contextos de influência e de produção de textos para auxiliar na elaboração de outros documentos, que, de forma mais direta e significativa, se concretizam na Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 e na Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Por fim, discuto a partir de Ball como as tecnologias de política estão presentes nos discursos circulantes, considerando os principais pontos de entrada em cada discurso construído pelos grupos de instituições que optaram ou não integrar os Institutos Federais.

3.1 Resgate histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica²¹

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que recebeu a configuração de *rede* apenas em 2008, iniciou sua história em 23 de setembro de 1909, no Governo do presidente Nilo Peçanha. Por meio da assinatura do Decreto nº 7.566, foram criadas 19 *Escolas de Aprendizizes e Artífices*, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

Mais tarde, no Governo do presidente Getúlio Vargas, foi assinada a Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, que transformou as *Escolas de Aprendizizes e Artífices* em *Liceus Profissionais*, ligados ao Ministério da Educação e Saúde. Os *Liceus Profissionais* ofereciam o ensino profissional em todas as áreas e graus.

A partir da Reforma Capanema, ocorrida em 1941, um conjunto de leis reestruturou o ensino no país. A partir daí, o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio, o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão e os cursos foram divididos em dois níveis: os cursos

²¹ Temos importantes autores que tratam com profundidade da história da educação profissional, tais como Manfredi (2002), Romanelli (1998) e Ramos (2011), entre outros. A intenção aqui é apenas lembrar alguns pontos mais marcantes da história da Rede para chegar até a criação dos Institutos Federais.

básicos industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria; e os cursos técnicos industriais.

Ainda no Governo Getúlio Vargas, por meio do Decreto nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, os *Liceus Industriais* foram transformados em *Escolas Industriais e Técnicas*, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário. A partir deste momento, a formação em cursos técnicos passou a admitir o posterior ingresso no ensino superior.

Em 1959, no Governo do presidente Juscelino Kubitschek, as *Escolas Industriais e Técnicas* ganharam o *status* de autarquias por meio da Lei nº 3.552, passando a ter autonomia administrativa, didática e financeira. Receberam o nome de *Escolas Técnicas Federais*, se industriais ou comerciais e de *Escolas Agrotécnicas Federais*, se dedicadas ao ensino agrícola. Em seguida, com a promulgação da Lei nº 4.024/61, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino profissional foi equiparado ao ensino acadêmico.

Em 1967, por meio do Decreto nº 60.731, os órgãos de ensino vinculados ao Ministério da Agricultura foram transferidos para o Ministério da Educação e Cultura e passaram a funcionar como Escolas Agrícolas.

Em 1971, uma nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi promulgada. Essa versão da LDB tornou, de forma compulsória, todo currículo do segundo grau um currículo técnico-profissional. Essa mudança no currículo da educação profissional em plena ditadura militar pretendia reforçar o contingente de mão-de-obra qualificada. Nesse período, as Escolas Técnicas Federais aumentaram significativamente o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos.

No Governo do presidente Ernesto Geisel, a Lei nº 6545 de 30 de junho de 1978, transformou três *Escolas Técnicas Federais* (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em *Centros Federais de Educação Tecnológica* (CEFET). Por meio dessa mudança, essas instituições passaram a oferecer o ensino superior (graduação e pós-graduação), formando engenheiros industriais e tecnólogos. Também passaram a ser oferecidos cursos 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 formação de tecnólogos.

Em 1994, no Governo do presidente Itamar Franco, foi sancionada a Lei nº 8.948, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando,

gradativamente, as *Escolas Técnicas Federais* (ETFs) e as *Escolas Agrotécnicas Federais* (EAFs) em CEFETs.

Em 1996, a atual LDB (Lei nº 9394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa versão da LDB passou a dispor sobre a Educação Profissional em capítulo separado da Educação Básica.

Em 1997, o Decreto nº 2.208 regulamentou a educação profissional, tornando-a de nível técnico independente do ensino médio e lançando o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), com financiamento de 50% do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

A Portaria nº 2.267/97 regulou a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs e essas instituições passaram a ser regidas por um conjunto de legislações, às vezes, até conflitantes. Passaram a existir dois tipos de CEFETs: os constituídos antes de 1997 e os constituídos após essa data, sendo, inclusive, chamados de “Cefetões” e “Cefetinhos”, respectivamente. Os primeiros tinham autonomia para atuar até em nível de pós-graduação, já os últimos só poderiam oferecer em nível superior os de tecnologia e as licenciaturas.

Em 1998, a Lei nº 9.649 incluiu ao art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, um parágrafo, determinando que a expansão da oferta de educação profissional somente poderia ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

No Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, entre os anos de 2003 e 2004, o PROED é encerrado, o Decreto nº 5.154/04 volta a permitir a integração da educação profissional de nível técnico ao ensino médio e o Decreto nº 5.224/04 permite que todos os CEFETs sejam alçados à categoria de Instituições de Educação Superior.

Em 2005, por meio da Lei nº 11.195, é estabelecido que a expansão da oferta da educação profissional ocorrerá, preferencialmente e não mais exclusivamente, em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais. Nesse mesmo ano é lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal do Governo Lula.

Alguns segmentos ligados aos CEFETs passaram a propor sua transformação em Universidades. No 19º Congresso do ANDES-SN, os Sindicatos

de Docentes dos CEFETs de Minas Gerais e do Paraná defenderam a transformação dessas Instituições em Universidades Tecnológicas.

Do ponto de vista pedagógico, respeitando a identidade histórica dessas instituições e o caráter diversificado das modalidades ali ofertadas, defenderam um modelo de universidade que busque aliar a concepção de educação à formação humana integral, baseada sobretudo nos pressupostos de escola unitária e de formação politécnica e/ou tecnológica. Assim, a elaboração da proposta da Universidade Politécnica e/ou Tecnológica deveria apoiar-se no diagnóstico minucioso das características específicas dessas instituições, legadas pela sua trajetória histórica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 19).

Do ponto de vista do Conselho de Diretores dos CEFETs (CONCEFET), a defesa da transformação dessas instituições em Universidades Tecnológicas fundamentou-se na sua atuação predominante no nível superior de ensino (graduação, pós-graduação e pesquisa).

Quanto aos aspectos administrativos e financeiros, os CEFETs também eram regulados de forma conflitante. Até o ano de 1997, os CEFETs instituídos pela Lei nº 6.545/78 possuíam uma matriz orçamentária própria, diferente da matriz orçamentária das Escolas Técnicas Federais. Só com a transformação das Escolas Técnicas em CEFETs passou a existir uma única matriz orçamentária elaborada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Quanto à gestão educacional, havia uma relação dupla com a SEMTEC e com a Secretaria de Educação Superior (SESU). Além disso, os CEFETs mais antigos ainda tinham vinculação à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em virtude da atuação na pós-graduação. Após a reestruturação do MEC, ocorrida em 2004, quando passam a existir a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a gestão dos CEFETs tornou-se ainda mais complexa.

A transformação em Universidades Tecnológicas resolveria esse impasse, situando os CEFETs no campo político-administrativo do ensino superior.

O que nos parece fazer sentido, entretanto, é a pertinência de se discutir quais devem ser, efetivamente, as características e as finalidades das instituições CEFETs face ao atual estágio de desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico. Perguntar-nos se, nesse contexto, o conhecimento tecnológico adquiriu uma especificidade e uma universalidade como “ciência produtiva” que justifique o desenvolvimento de pesquisas e a formação de pessoas sob princípios próprios, assim como a existência de instituições especializadas para este fim, parece-nos não somente

apropriado, mas primordial antes de se tomarem decisões que reduzam uma questão de fundo, à lógica administrativa, financeira ou de conveniência política (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 20-21).

Então, em 2005, por meio da Lei nº 11.184/05 o CEFET-PR passa a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná, o que continuou impulsionando o CEFET-RJ e o CEFET-MG a lutarem pela mesma transformação, já que também eram pioneiros e tinham condições similares, principalmente, em termos de oferecimento de cursos superiores e capacitação docente.

Em 2006 foi instituído, no âmbito federal, por meio do Decreto nº 5.840, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Em 2007 foi lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal e, por meio do Decreto nº 6.302, foi instituído o Programa Brasil Profissionalizado que, até os dias atuais, visa estimular o ensino médio integrado à educação profissional, considerando o contexto dos arranjos produtivos locais e regionais, prestando, para tanto, assistência financeira às propostas que forem apresentadas e contempladas. No mesmo ano, foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

Ainda em 2007, foi publicado o Decreto nº 6.095, que estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em seguida, foi lançada a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, com o objetivo de acolher propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Finalmente, em 29 de dezembro de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

3.2 O contexto de influência: Como surgiu a ideia dos Institutos Federais?

Embora aspectos do contexto de influência na sua dimensão macro já tenham sido discutidos – a crise e a reestruturação do capitalismo, amparada pela ideologia da globalização e da sociedade do conhecimento, e o “descentramento da categoria trabalho” – neste ponto procuro uma relação mais direta desses aspectos com a proposição do que seriam os atuais Institutos Federais. Desta forma, esta seção busca compreender em que medida o discurso do Banco Mundial pode ter influenciado na produção e na “implementação” de políticas voltadas para a educação profissional e tecnológica, mais especificamente de criação dos Institutos Federais, e como se iniciou o debate sobre os Institutos Federais no contexto nacional.

Os organismos internacionais impõem condições aos países “em desenvolvimento” ou “periféricos”, que são traduzidas e adaptadas nas realidades locais. Assim, meu foco se volta para o Banco Mundial por entender que a imposição de suas políticas se dá a partir de dois pressupostos: o primeiro, de que a agência possui o saber do que é melhor para os países “periféricos”; o segundo, de que o Banco fará uso do seu poder político-econômico para ajustar esses países aos moldes da sua política educacional (BARRETO; LEHER, 2008).

Na assimetria que constitui suas relações com os Estados nacionais, especialmente os periféricos, estabelece as condicionalidades funcionais aos interesses geopolíticos (dos países centrais) e econômicos (de suas corporações e financeiras), persuadindo o conjunto da sociedade de que, supostamente não havendo alternativas, as ações impostas não configuram escolhas, mas soluções que emergem do encaminhamento correto dos problemas (p. 424).

Além disso, Otranto²² (2006, 2010), fazendo referência ao documento elaborado pelo Banco Mundial intitulado “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” de 1994, afirma que o Instituto Federal é um modelo alternativo à chamada ‘universidade de pesquisa’.

O citado documento é apresentado como um estudo no qual são apresentadas lições de experiência para demonstrar como países em desenvolvimento podem atingir objetivos de maior eficiência, qualidade e equidade

²² Em algumas partes deste capítulo, assim como no capítulo 4, estabeleci um diálogo mais próximo com a autora Célia Regina Otranto, que, desde 2010, também tem a criação dos Institutos Federais como objeto de pesquisa. Vale esclarecer que a diferença no meu enfoque de pesquisa se dá principalmente pelo uso dos referenciais teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso e da Abordagem do Ciclo de Políticas.

no ensino superior. Ênfase aqui a importância dessas 'lições' para os países em desenvolvimento, incluindo o Brasil, que recebem as 'recomendações' do Banco Mundial. Segundo Barreto e Leher (2008),

Três pressupostos da formulação de 1994 merecem destaque: a) a educação superior para grupos desprivilegiados deve ser substituída por treinamento de baixo custo; b) os países, incluindo os "desprivilegiados", estarão aptos a competir no mercado global; e c) se alguns países não alcançarem esse patamar, será por culpa dos próprios (p. 425).

Assim, são identificadas pelo Banco quatro orientações que podem ajudar a atingir esses objetivos sem aumentar os gastos públicos, sendo elas:

- **Incentivar uma maior diferenciação das instituições, incluindo o estabelecimento de instituições privadas.**
- Oferecer incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, entre elas, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados.
- Redefinir a função do governo na educação superior.
- Adotar políticas que estejam destinadas concretamente a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade (WORLD BANK, 1994, p. 29, destaque e tradução minha)²³.

Conforme o destaque feito, há a recomendação pela maior diferenciação das instituições. Argumenta-se que o modelo tradicional de universidade europeia de pesquisa demonstrou ser caro e impróprio para atender às múltiplas demandas do desenvolvimento econômico e social. Uma maior diferenciação das instituições de ensino superior, ou seja, a criação de instituições não universitárias e o aumento de instituições privadas, poderiam ajudar a atender à crescente demanda por educação pós-secundária e tornar os sistemas de ensino mais adequados às necessidades do mercado de trabalho²⁴. O documento ainda cita alguns exemplos de tipos de instituições não universitárias que estavam surgindo na década de 1990.

²³ O texto em língua estrangeira é:

"- Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el establecimiento de instituciones privadas.

- Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, entre ellas, la participación de los estudiantes en los gastos, y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados.
- Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior.
- Adoptar políticas que estén destinadas concretamente a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad" (WORLD BANK, 1994, p. 29)

²⁴ Nesse contexto, vale citar a forte influência que a USAID, uma Agência dos EUA para o Desenvolvimento Internacional, promoveu por meio do modelo institucional dos Community Colleges.

Estão surgindo vários tipos de instituições não universitárias nos diversos países, por exemplo, politécnicos, institutos profissionais e técnicos de ciclos curtos, faculdades comunitárias e instituições que oferecem educação à distância e programas de educação de adultos.

A principal vantagem dessas instituições é o menor custo dos programas, que é resultado de cursos mais breves, de menores taxas de abandono escolar e do gasto anual por estudante mais baixo (WORLD BANK, 1994, p. 34)²⁵.

Essa ideia é reforçada com o lançamento em 2002 do texto “Construindo sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação terciária”, em que o ensino superior emerge como educação terciária. Nessa lógica, as universidades são apenas uma agência entre uma infinidade de outras, que aplicam a educação como mercadoria, sendo capazes de desenvolver independência e iniciativa, que são qualidades valorizadas na ‘sociedade do conhecimento’ (BARRETO; LEHER, 2008). Nesse contexto, vale considerar alguns dados levantados por esses autores:

Em 1988, das 871 instituições de ensino superior brasileiras, 87 eram universitárias (31 privadas), totalizando 51% dos estudantes. As universidades públicas possuíam então 30% dos estudantes (MEC/INEP, 2006). Em 2006 (idem; MEC/INEP, 2000) havia um total de 248 instituições públicas e 2.022 privadas (sendo 92 universidades públicas e 86 privadas, não havendo alteração significativa no percentual total de estudantes); o que mudou foi a natureza do que vem a ser uma universidade e a presença empresarial. Entre as privadas, 1.583 eram particulares (assumidamente com fins lucrativos), o setor que mais se fortaleceu nos Governos Cardoso e Lula da Silva: no período 1999-2002, o número de matrículas das instituições de ensino superior com fins lucrativos cresceu 90%, enquanto, no mesmo período, o crescimento daquelas sem fins lucrativos foi de 31%. Em 2006, o setor particular era responsável por 55% das matrículas privadas (p. 431).

Soma-se a essas informações o fato de terem surgido em 2006: 119 Centros Universitários, 1.765 instituições isoladas e integradas e 208 Faculdades Tecnológicas (não computadas à parte em 1988). Além disso, as instituições com fins lucrativos, que não existiam no censo de 1988, hoje são 1.583 no total. Barreto e Leher (2008) acreditam que a apresentação desses dados comprova que a

²⁵ O texto em língua estrangeira é:

“Han surgido varios tipos de instituciones no universitarias en los distintos países, por ejemplo, politécnicos, institutos profesionales y técnicos de ciclos cortos, community colleges e instituciones que ofrecen educación a distancia y programas de educación de adultos.

La principal ventaja de esas instituciones es el menor costo de los programas, que es el resultado de los cursos más breves, las tasas de deserción más bajas y el menor gasto anual por estudiante” (WORLD BANK, 1994, p. 34).

recomendação do Banco Mundial de diversificação das Instituições de Ensino Superior foi de fato atendida pelas políticas educacionais nacionais²⁶.

Mesmo que as universidades ainda mantenham mais da metade dos estudantes, é forçoso reconhecer que somente cerca de um quinto dos estudantes está em instituições com pesquisa mais ou menos institucionalizada. A expansão abrupta das universidades deve-se ao crescimento das privadas, que estão acelerando sua conversão em universidades, em virtude da flexibilização dos critérios para criação e transformação, bem como das prerrogativas que essas instituições possuem (BARRETO; LEHER, 2008, p. 432).

Percebe-se, assim, como é crescente o empresariado neste setor, a partir da grande expansão de instituições privadas, aliadas ao incremento de investimentos com a inserção e ampliação da educação à distância.

Portanto, o quadro desenhado pelo Banco Mundial para os países periféricos se confirma no caso do Brasil, que busca diferenciar as Instituições de Ensino Superior e a descaracterização do conceito de universidade, já que a maioria das universidades privadas não possui pesquisa institucionalizada. Nesse movimento, a educação à distância apresenta-se como um estímulo ao crescimento das instituições privadas, mas também como brecha para a reconfiguração das universidades públicas, já que a previsão do Banco era de que “também estas se metamorfoseariam em instituições terciárias” (BARRETO; LEHER, 2008, p. 434).

Desta forma, compreendo ser necessário entender melhor em que medida as recomendações do Banco Mundial podem ter influenciado na criação de um modelo de instituição como o Instituto Federal. De forma objetiva, é possível tratar a questão pela seguinte linha de raciocínio: segundo o Decreto nº 5.224/04, em seu Art. 1º, os CEFETs:

constituem-se em **autarquias federais**, vinculadas ao Ministério da Educação, **detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático pedagógica e disciplinar**.

§ 1º Os CEFET são instituições especializadas na oferta de educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com atuação prioritária na área tecnológica (destaque meu).

²⁶ Dados mais atualizados podem ser consultados no Censo da Educação Superior de 2012. No entanto, a relevância de trazer essas informações deve-se ao fato de que o período citado foi o de maior diversificação das Instituições de Ensino Superior.

Mais tarde, por meio do Decreto nº 5.773/06, é dada uma nova redação ao § 1º deste artigo, que passa a afirmar: “Os CEFET 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” (destaque meu). A nova redação aproxima ainda mais a definição dos CEFETs à definição dos Institutos Federais.

Já recorrendo à Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais, podemos verificar em seu Art. 1º, parágrafo único, que os Institutos Federais “possuem natureza jurídica **de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar**” (destaque meu). E seu Art. 2º menciona que

Os Institutos Federais são **instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares** e multicampi, **especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino**, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (destaque meu).

Desta forma o Instituto Federal tem uma estrutura que em sua essência não se diferencia da estrutura do CEFET. Os primeiros CEFETs foram criados em 1978, durante o Governo Ernesto Geisel, num contexto político totalmente diferenciado do contexto da década de 1990, quando o mencionado documento do Banco Mundial é formulado. Por isso, uma análise mais direta poderia supor que não há influências do Banco Mundial. No entanto, algumas considerações sobre legislações referentes aos CEFETs precisam ser levadas em consideração para esclarecer o ponto de vista que defendo.

Quanto à autonomia administrativa, financeira e pedagógica, não há nenhum tipo de mudança, pois os primeiros CEFETs já foram criados desta forma.

Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo são **autarquias** de regime especial, nos termos do artigo 4º, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, **detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar**, regendo-se por esta Lei, seus Estatutos e Regimentos (Lei nº 6.545/78, Art. 1º, § 1º - destaque meu)

Já quanto ao objetivo educacional, algumas mudanças devem ser apontadas. Segundo a Lei nº 6.545/78, em seu Art. 2º, os CEFETs tinham como 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 formação 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.

Em 1993, no Governo Itamar Franco, a Lei nº 8.711 dá nova redação ao citado Art. 2º da Lei nº 6.545/78. Assim, os CEFETs passam a ter por finalidade o oferecimento de educação tecnológica e por objetivos:

I - ministrar em grau superior:

a) de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;

b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;

II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;

III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;

IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços.

Embora os objetivos sejam basicamente os mesmos, é possível perceber uma nítida mudança curricular, que em 1978 tinha como foco a área industrial e em 1993 passa a privilegiar a área tecnológica, devido à evolução da estrutura produtiva. É importante sinalizar que foi mantido o Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982, publicado no Governo João Figueiredo, que define, em seu Art. 3º, como características básicas dos CEFETs:

I - integração do ensino técnico de 2º grau com o ensino superior;

II - **ensino superior como continuidade do ensino técnico de 2º grau, diferenciado do sistema de ensino universitário;**

III - acentuação na formação especializada, levando-se em consideração tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento;

IV - atuação exclusiva na área tecnológica;

V - formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de 2º Grau;

VI - realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;

VII - estrutura organizacional adequada a essas peculiaridades e aos seus objetivos. (destaque meu)

A partir do destaque realizado, é possível compreender que a intenção era a manutenção do dualismo escolar. Mesmo que os CEFETs atuassem no ensino superior, essa atuação era diferenciada do ensino superior oferecido pela universidade. O citado decreto foi revogado durante o Governo Lula, pelo Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004.

Em 8 de dezembro de 1994, por meio da Lei nº 8.948, ainda no Governo Itamar Franco, é instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pelas instituições de educação tecnológica. Mais tarde, no Governo FHC, os artigos que tratavam desse Sistema foram revogados pela Lei nº 9.649, de 1998. A criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica teve por finalidade permitir uma melhor articulação da educação tecnológica, em seus vários níveis e entre suas diversas instituições. Entendo que a criação do Sistema Nacional de Educação tecnológica visava dar uma maior organicidade a essas instituições e uma identidade única, assim como a Lei nº 11.892/08, sancionada no Governo Lula, que resgatou a ideia ao instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Retornando ao Decreto nº 5.224/04, o governo Lula amplia os objetivos dos CEFETs, que passam a ser:

- I - ministrar **cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores**, incluídos a iniciação, o aperfeiçoamento e a atualização, em todos os níveis e modalidades de ensino;
- II - ministrar **educação de jovens e adultos**, contemplando os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica;
- III - ministrar ensino médio, observada a demanda local e regional e as estratégias de articulação com a educação profissional técnica de nível médio;
- IV - ministrar **educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio**, destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia;
- V - ministrar **ensino superior de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu**, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
- VI - ofertar **educação continuada**, por diferentes mecanismos, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica;
- VII - ministrar **cursos de licenciatura**, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica;
- VIII - realizar **pesquisas aplicadas**, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas de forma criativa e estendendo seus benefícios à comunidade;

- IX - **estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo;**
 X - **estimular e apoiar a geração de trabalho e renda**, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional;
 XI - promover a **integração com a comunidade**, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida, mediante ações interativas que concorram para a transferência e aprimoramento dos benefícios e conquistas auferidos na atividade acadêmica e na pesquisa aplicada. (destaque meu)

O Decreto nº 5.224/04, complementado pelo Decreto nº 5.773/06, que equipara os CEFETs às Instituições de Ensino Superior, vem atender a uma nova demanda da estrutura produtiva capitalista, que se complexificou e se diversificou, tornando a estrutura, a finalidade e os objetivos dos CEFETs muito próximas daquilo que são os Institutos Federais. A única exceção é a oferta de ensino médio, independente de formação profissional técnica, que havia na estrutura do CEFET e não há na estrutura do Instituto Federal:

- I - 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;**
 II - ministrar **cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores**, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
 III - realizar **pesquisas aplicadas**, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
 IV - desenvolver **atividades de extensão** de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, **em articulação com o mundo do trabalho** e os segmentos sociais, e com ênfase na **produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;**
 V - **estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda** e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
 VI - ministrar em nível de **educação superior**:
 a) **cursos superiores de tecnologia** visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
 b) cursos de **licenciatura**, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
 c) cursos de **bacharelado e engenharia**, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
 d) cursos de **pós-graduação lato sensu** de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
 e) cursos de **pós-graduação stricto sensu** de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em

educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008, p. 4-5, destaque meu).

Desta forma, entendo que a estruturação dos Institutos Federais teve como principal influência a recontextualização, nos termos de Fairclough (2006), que os CEFETs já vinham sofrendo a partir dos Decretos nº 5.224/04 e nº 5.773/06 e que o modelo alternativo às universidades de pesquisa, da forma como o Banco Mundial apregoa foi iniciado ainda no Governo Itamar Franco, a partir a Lei nº 8.711/93 e aperfeiçoado pela Lei nº 8.948/94.

No entanto, essa constatação não deixa de identificar os Institutos Federais como um modelo alternativo à universidade de pesquisa, até porque há nos objetivos dos Institutos maior ênfase sobre a educação superior ao ser realizado um detalhamento das demandas. Portanto, nesse sentido, entendo que o Banco Mundial exerce influência direta sobre as políticas de educação profissional brasileiras. Por outro lado, defendo que essa influência²⁷ foi mais forte no momento em que esse modelo surgiu, que foi na década de 1990, e não agora com a criação dos Institutos Federais.

O que é possível afirmar é que, mais uma vez, temos a comprovação de que o Governo Lula deu continuidade à política macroeconômica, buscando conciliar interesses ao lutar contra a desigualdade dentro da organização de uma sociedade capitalista. Porém, como dito anteriormente, deve-se ter a clareza de que continuidade não significa igualdade, isto é, a continuidade ocorreu, mas sem a manutenção de todo o contexto de ações anteriores (FRIGOTTO, 2011c).

O primeiro registro oficial contendo a proposição de criação dos Institutos Federais foi feito por meio do Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007, que surgiu para atender às reivindicações e deliberações apontadas na I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC), realizada em novembro de 2006, em Brasília. De acordo com Otranto (2010), a criação dos Institutos Federais integrou um conjunto de medidas necessárias à concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo Lula, que teve como um dos mais importantes elementos o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC).

²⁷ Ressalto neste ponto que minha análise sobre as influências do Banco Mundial nas políticas de educação profissional estão limitadas exclusivamente à suposição de que o Instituto Federal seja um modelo institucional alternativo à universidade de pesquisa, em virtude da publicação do Banco Mundial de 1994, como já citado.

Antes mesmo do lançamento da Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, os conselhos representativos de cada grupo de instituições federais de educação profissional e tecnológica se manifestaram sobre a possível integração para criação dos Institutos Federais. De um modo geral, podemos afirmar que o grupo de instituições que aceitou mais facilmente a nova proposição foi o dos CEFETs. O Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET) apresentou documento intitulado “Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, no qual a proposição de criação dos Institutos Federais foi contextualizada e fundamentada. Além disso, foram apresentados alguns pontos como condições de negociação com o Governo Federal para que a transformação ocorresse e, ao final do documento, uma proposta de projeto de lei. Foi elencado para análise um debate registrado sobre a aceitação ou não da transformação para Instituto Federal, que ocorreu no CEFET-SC. Um grupo produziu um documento enumerando argumentos a favor da transformação e outro grupo produziu um documento com elementos contra a transformação. Vale registrar que o CEFET-RJ e o CEFET-MG foram os únicos que não aderiram à proposição dos Institutos Federais, mantendo a esperança na transformação em Universidade Tecnológica, cuja principal diferença em relação aos Institutos Federais é o não estabelecimento de percentual mínimo de 50% para o oferecimento de educação profissional técnica de nível médio e de 20% para o oferecimento de cursos de licenciatura.

As Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), em sua maioria, se manifestaram contra o Decreto nº 6.095/97, apresentando através do seu Conselho representativo, o Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF), uma proposta alternativa. Apesar desse movimento, as 36 EAFs existentes na época aderiram à nova proposição.

Já as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETVs) foram o grupo de instituições que mais divergiu, havendo manifestações que dividiam a opinião. O órgão representativo das ETVs, o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF) apresentou um documento, intitulado “Carta de Gramado – RS”, no qual os dirigentes manifestaram sua insatisfação quanto à falta de diálogo do Governo Federal na elaboração do Decreto nº 6.095/07. Essa insatisfação fez com que 24 das 32 ETVs não aderissem à proposição de criação dos Institutos Federais.

Embora o fato de terem instituições que não aderiram à proposição dos Institutos Federais possa, num primeiro momento, demonstrar uma flexibilidade do Governo Federal em aceitar e respeitar as diversas opiniões, deixando que essas instituições mantivessem sua identidade intacta, existem indícios, apresentados na pesquisa de Otranto (2010), de que a não adesão restringiu os investimentos para essas instituições.

Depois do Decreto nº 6.095/07, foi lançada a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, por meio da qual foram acolhidas propostas de constituição de Institutos Federais na forma e condições estabelecidas na citada Chamada. Finalmente, em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892, publicada no Diário Oficial da União em 30 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A Rede é constituída, a partir dessa lei, das seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Os Institutos Federais foram constituídos a partir da transformação e associação de CEFETs e Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), de Escolas Agrotécnicas Federais, de Escolas Técnicas Federais e de Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Dos 33 CEFETs existentes, apenas o CEFET-RJ e o CEFET-MG não aderiram à transformação, conforme já informado. A respeito da situação dessas instituições a Lei, em seu artigo 18, explicita que:

Art. 18. Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação (BRASIL, 2008, p. 7).

Segundo dados da SETEC, os demais 31 CEFETs se juntaram com 75 UNEDs, 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 Escolas

vinculadas às Universidades Federais para formar 38 Institutos Federais e seus *Campi*.

Durante todo o período de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas federais em todo o país; já de 2003 a 2010 foram construídas 214 novas escolas e existe uma previsão para a construção de outras 208 escolas até 2014, o que totalizará 562 escolas de educação profissional e tecnológica. A primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal aconteceu de 2005 a 2007, com a criação de 60 novas unidades. A segunda fase foi executada de 2007 a 2010, com a criação de mais 154 unidades. E ainda existe uma terceira fase da expansão em andamento, iniciada com o Governo da presidente Dilma Rousseff, com a previsão de construção de mais 208 escolas até o final de 2014.

Deve-se ressaltar que o Plano de Expansão da Rede Federal não deve ser confundido com o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROED), criado em 1997 pelo Governo FHC. Esse Programa contava com o financiamento de 50% do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e foi encerrado pelo Governo Lula em 2003. Relembrando que na ocasião da criação do PROED, foi sancionada a Lei nº 9.649, que determinou que a expansão da oferta de educação profissional, somente poderia ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. Assim, a primeira fase da expansão absorveu 18 escolas criadas pelo PROED, que foram federalizadas para compor a rede.

A expansão da atual Rede Federal de Educação Tecnológica contempla não somente a execução do Plano apresentado ao Presidente Lula, no qual figuram as 42 unidades descritas até o momento, mas também um processo de transferência para a gestão do Governo Federal de um grupo de 18 escolas profissionais até então administradas por entidades comunitárias (fundações, associações, sindicatos, etc.) ou por governos estaduais. Trata-se de instituições que foram ou estão sendo construídas no âmbito do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, que conta com recursos oriundos de um contrato de empréstimo firmado entre o Governo Brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (MEC/SETEC, 2007).

Neste ponto, também é importante ressaltar que na busca de dados para saber se o Plano de Expansão da Rede Federal, lançado pelo Governo Lula, manteve o financiamento do BID encontramos a seguinte informação:

[...] o Proep (Programa de Expansão da Educação Profissional) criado por FHC com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que o Governo Lula extinguiu logo nos primeiros meses de 2003. Essa atitude resultou no pagamento pela permanência dos recursos disponibilizados pelo BID que, em 2004, recebeu de volta cerca de US\$ 94 milhões não utilizados (CHRISTIANO, 2010).

Ao mesmo tempo em que o Programa foi encerrado e o financiamento cancelado, foi sancionada a Lei nº 11.249, de 23 de dezembro de 2005, que trata da abertura dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, em favor dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, da Educação, da Cultura e do Esporte, com crédito suplementar no valor global de R\$ 422.037.761,00. Acessando os anexos da lei, é possível identificar no anexo I a liberação de crédito suplementar para diversas instituições de educação profissional e tecnológica e, no anexo II, o cancelamento de crédito, que tinha como destino o PROEP.

Vale esclarecer que, embora tenha havido o rompimento com aquele tipo de financiamento, isso não significa dizer que também ocorreu uma ruptura com alguns pressupostos. Por exemplo, quando a Lei nº 11.195/05 é sancionada para dar nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948/04, publicando que “A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino” (destaque meu), entendo que a escolha lexical da palavra “preferencialmente” é significativa. No lugar de “preferencialmente”, poderia ter sido afirmado que: “[...] a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **poderá ocorrer** em parceria [...]”. A escolha lexical “preferencialmente” retirou o engessamento dado pelo advérbio “exclusivamente”, utilizado no Governo FHC, mas ainda assim mostra que aquela configuração é a preferência, não deixando de contemplar as recomendações do Banco Mundial (1994).

Também a publicação do Decreto nº 5.224/04, ao dispor sobre a organização dos CEFETs, eleva essas instituições à categoria de Instituições de Educação Superior, mantendo a recomendação do Banco Mundial (1994) de estabelecer modelos de instituições alternativos às universidades de pesquisa. O mesmo ocorre mais tarde com a proposição de criação dos Institutos Federais.

Além disso, temos uma breve, mas significativa, afirmação do antigo ministro Fernando Haddad nos anais da I Conferência de Educação Profissional e Tecnológica de que: “As ações do MEC para democratizar o acesso à educação profissional e tecnológica também passam pela realização de parcerias com a iniciativa privada [...]” (CONFETEC, 2006, p. 5). Essa afirmação reforça que o vínculo do público com o privado se mantém no Governo Lula.

Esses exemplos são aspectos de continuidade do Governo Lula em relação ao Governo FHC, conforme citado no capítulo 2. Como afirma Frigotto (2011c), buscando a conciliação de interesses o Governo Lula, embora tenha investido em qualidade de vida, para uma parte da classe trabalhadora, mantém pressupostos que dão continuidade à política macroeconômica, atendendo, assim, aos interesses da burguesia.

3.3 O discurso dos CEFETs²⁸

Como tratado na seção anterior, a notícia da integração das instituições para criação dos Institutos Federais gerou insatisfação e preocupação por parte das instituições de educação profissional e tecnológica, que se manifestaram formalmente por meio de seus conselhos representativos.

Os CEFETs, até então, tinham a pretensão de se transformar em Universidades Tecnológicas, a exemplo do que havia alcançado o CEFET-PR em 2005. Assim, a reação inicial ao Decreto nº 6.095/07 foi de insatisfação, mas somente o CEFET-RJ e o CEFET-MG mantiveram a resistência à transformação em Instituto Federal. Esses dois CEFETs insistiram na transformação em Universidade Tecnológica, até porque haviam sido os primeiros a alcançar o *status* de CEFET, juntamente com o CEFET-PR, por ocasião da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.

Os CEFETs de Minas Gerais e Rio de Janeiro, doravante denominados CEFET-MG e CEFET-RJ, continuam tentando a transformação em Universidade Tecnológica e, por esse motivo, não aderiram à proposta do IFET [sic]. Alegam que ascenderam à condição de CEFET juntamente com

²⁸ Quando digo discurso no singular, não estou supondo uniformidade, apenas o documento analisado nesta seção, assim como nas seções 3.5 e 3.6, não evidencia disputas tão claras quanto os documentos analisados na seção “CEFET-SC: discursos em disputa”.

o do Paraná, em 1978, e que apresentam os requisitos básicos necessários para a transformação em universidade, uma vez que oferecem vários cursos superiores e contam com corpo docente altamente qualificado (mestrado e doutorado), desenvolvendo importantes pesquisas no campo técnico e tecnológico. Foram, no entanto, os únicos que declinaram da proposta governamental (OTRANTO, 2010, p. 96).

Embora, segundo Otranto (2012), a perda de identidade tenha sido um dos aspectos mais discutidos nos CEFETs, não houve uma reação contrária por parte dos demais CEFETs e o CONCEFET se manifestou favorável à transformação.

Este documento é fruto dos debates, no âmbito do CONCEFET, que sucederam a apresentação da proposta de criação dos IFET dentre as medidas contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE do II Governo do Presidente Luiz Inácio Lula e representa o sentimento dos Diretores Gerais de que a nova construção institucional pode melhor traduzir, o significado da Educação Profissional e Tecnológica enquanto modalidade potencializadora do indivíduo no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimento a partir de uma prática interativa com a realidade (CONCEFET, 2007, p. 1).

O Conselho registra a concepção de instituição que defende e as condições necessárias para sua criação, apresentando um questionamento advindo do contexto da prática, já que o mesmo representa esse contexto e se constitui numa extensão de poder com legitimidade para fazer retornar esses discursos à esfera governamental. De acordo com Ball, Bowe e Gold (1992), é no contexto da prática que os sentidos atribuídos aos textos políticos ganham consequências e levam à ressignificações, introduzindo mudanças que poderão retornar à formulação de origem. O CONCEFET (2007, p. 3) coloca:

[...] é natural que se pergunte o porquê da proposição se, o reconhecimento social dos CEFET faz destes um dos melhores exemplos brasileiros de experiência bem sucedida enquanto instituição pública voltada para a qualificação profissional. **Que singularidades há nos IFET que pode [sic] conferir a estas instituições a capacidade de tornar substantivo o seu papel?** (destaque meu).

Esse é o principal questionamento do contexto da prática que envolve os CEFETs e que temos como foco nesta pesquisa. Os Institutos Federais representam a materialização de uma recontextualização da educação profissional, evidenciando uma maior proximidade com a educação politécnica? Ou representariam apenas uma relexicalização dos CEFETs?

O CONCEFET (2007) desenvolveu, então, alguns pontos específicos na tentativa de dar conta desse questionamento, sendo eles: o desenvolvimento regional e a interiorização da educação profissional e tecnológica, ao considerar as potencialidades das mesorregiões; o acolhimento de novas demandas colocadas pelo atual contexto histórico e regional, e a incorporação de setores sociais historicamente excluídos dos processos de desenvolvimento e modernização do país; a formação em novas áreas; o compromisso de melhorar a formação profissional dos educadores; a flexibilidade curricular que conduz à verticalização do ensino, levando o estudante da formação em nível médio até o ensino superior, além da otimização da infraestrutura e de servidores; e o incentivo ao trabalho de pesquisa, à investigação científica e às ações de extensão.

Considerando os pontos apresentados, de fato não há novidade para os CEFETs. Muitas dessas ações já eram desenvolvidas por esse conjunto de instituições, muitas já eram estimuladas para que fossem desenvolvidas e a estrutura político-administrativa dos CEFETs em nada impedia o desenvolvimento dessas ações. Otranto (2010, p. 97) corrobora este entendimento quando afirma que:

É importante considerar na presente análise que, dentre as instituições integrantes do IFET [sic], os CEFETs são os que poderiam sentir-se mais à vontade dentro do novo modelo, **por já contarem**, em sua grande maioria, **com as condições exigidas** pela legislação. Trabalham com os três níveis de ensino, oferecem cursos superiores, desenvolvem pesquisa e extensão e seu corpo docente é, no cômputo geral, o de maior qualificação. Esses fatores foram levantados em quase todas as discussões, como elementos favoráveis à adesão (gripo meu).

Esse será o principal foco de discussão no documento elaborado por um grupo de servidores do CEFET-SC contrários à transformação como veremos mais à frente.

O CONCEFET (2007) registra nove pontos a serem atendidos pelo MEC/SETEC para a criação dos Institutos Federais, sendo eles em resumo: processo de implantação disposto em lei; inclusão dos Institutos Federais no Sistema Federal de Educação Superior, com prerrogativas equivalentes à Universidade; política de apoio que garanta iguais condições de recursos materiais e humanos em todas as escolas para a transformação; implantação de um Plano de Cargos e Carreira de Professores da Educação Tecnológica; garantia do processo

de escolha do reitor a partir de eleição direta, conforme legislação sobre escolha dos Diretores Gerais para os CEFETs; garantia de que as prerrogativas e objetivos dos Institutos Federais tenham como base a preservação das conquistas históricas da rede; destacando a natureza pública das instituições e a coexistência do ensino técnico, superior (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão; a criação, em lei, de um Fundo de Financiamento e Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica; afirmação da rede como formação profissional e tecnológica; e, por último, fortalecimento da educação técnica de nível médio integrada à educação básica.

Todos os pontos levantados pelo CONCEFET foram atendidos pelo governo. Da mesma forma, a proposta de minuta de anteprojeto de lei apresentada pelo CONCEFET, que incorporou muitas contribuições do Decreto nº 6.095/07, foi praticamente utilizada na íntegra para a elaboração da Lei nº 11.892/08.

A partir deste aspecto, é possível afirmar que o CONCEFET e o Governo Federal estabeleceram um pacto de ideias e construíram um discurso hegemônico sobre os Institutos Federais. Os discursos expressos nos documentos elaborados pelas duas partes foram similares, o que demonstra que os interesses em jogo foram atendidos.

A única alteração significativa que a Lei nº 11.892/08 introduziu diz respeito à composição da Reitoria. Enquanto o CONCEFET propôs um reitor, um vice-reitor e dez pró-reitores, a Lei foi publicada com a composição de um reitor e cinco pró-reitores. Entendo que a versão final da lei é coerente quanto a este aspecto, já que o aumento de cargos em comissão implicaria aumento de gratificações (denominadas “cargo de direção - CD”). Não seria somente o aumento de 6 CDs por Instituto Federal, seria um quantitativo bem maior, já que cada pró-reitoria tem diretorias a ela vinculadas. Portanto, teríamos a aplicação de dinheiro público voltado para o pagamento de cargos em comissão que, agora, estão sendo aplicados em outras finalidades da educação profissional e tecnológica.

Esse é um ponto importante a ser considerado, pois parece que a distribuição de CDs, em virtude da mudança administrativa que os Institutos Federais implicam, passou a ser um chamariz para a adesão à transformação. Segundo pesquisa realizada por Otranto (2010),

Em relação aos demais, que optaram pela transformação, os argumentos mais recorrentes foram, primeiramente, que seus dirigentes teriam a **remuneração aumentada** em razão da mudança de seus **cargos de direção**, além do **status de Reitor (100%)**. Foi mencionado, ainda que os CEFETs apresentavam as melhores condições de assumir a sede das futuras reitorias e que seriam, então, as “cabeças” dos IFETs [sic], ou seja, o local onde seriam instaladas as reitorias (88,8%) (p. 99, destaque meu).

Nesses termos, é imperioso assumir que os principais argumentos utilizados para apoiar uma reestruturação tão importante dentro do campo da educação profissional e tecnológica foram de cunho pessoal, financeiro e para a aquisição de *status* e poder.

A partir da incorporação das solicitações, a maioria dos CEFETs, com exceção do CEFET-RJ e do CEFET-MG, aderiu à proposta. O art. 15 da Lei nº 11.892/08 aborda a limitação de expansão para essas instituições e, em certo sentido, acaba com o sonho da Universidade Tecnológica ao afirmar que:

a **criação** de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a **expansão** das instituições já existentes, **levará em conta o modelo de Instituto Federal**, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação (destaque meu).

De acordo com Otranto (2011), o CEFET-RJ e o CEFET-MG continuam até hoje reivindicando a transformação em Universidade Tecnológica, “inclusive, sofrendo algumas represálias, no que diz respeito à abertura de novas Unidades Descentralizadas, reposição dos quadros de docentes e técnicos administrativos, dentre outros (p. 7)”. Sobre essa afirmação, deve ser considerado que em 2010 foram inauguradas três unidades novas do CEFET-RJ: UNED Itaguaí, UNED Valença e UNED Angra dos Reis. Por outro lado, embora alguma expansão tenha ocorrido, de fato não tem sido realizado concurso para docentes, conforme mostrou, inclusive, uma reportagem veiculada pelo *Jornal RJTV* da TV Globo, em 29 de janeiro de 2013.

Ainda segundo Otranto (2010), os professores do CEFET-RJ e do CEFET-MG acreditam que o governo seja contrário à transformação em Universidade Tecnológica porque os alunos de nível médio e do PROEJA custam 50% menos do que os alunos de graduação, o que significaria uma grande economia para o governo, já que a Lei nº 11.892/08 prevê que 50% das vagas devem ser direcionadas para alunos do ensino médio e técnico.

3.4 CEFET-SC: discursos em disputa

Na busca de dados empíricos para essa pesquisa, encontrei registros de um debate que aconteceu no CEFET-SC, entre dois grupos que defenderam pontos de vista diferentes, colocando discursos em disputa. A apresentação e análise desses documentos são de suma importância nesta pesquisa, pois podemos considerar esse debate como um exemplo do que aconteceu no contexto da prática, demonstrando como esses grupos ressignificaram o conteúdo do Decreto nº 6.095/07 e construíram discursos distintos a partir de seus interesses, experiências e vivências.

Um grupo apresentou o documento intitulado “Consolidar o CEFET como parte da política pública de estado em educação profissional e tecnológica (EPT) e garantir sua autonomia”. A escolha lexical “autonomia”, logo no título do documento, evidencia o foco argumentativo do documento e sua principal preocupação: uma imposição à adesão da proposta governamental. Inicialmente esse grupo lembra que em 2006 foi realizada a I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e “em **nenhum** momento nos anais e deliberações deste evento, promovido pelo MEC, levantou-se **qualquer** debate sobre a criação dos IFETs” (CREMONESE *et al*, 2007, p. 1, destaque meu). Cabe destacar que os pronomes indefinidos “nenhum” e “qualquer” são utilizados para reforçar a afirmação e, de fato, recorrendo a esses documentos, não é possível identificar menção aos Institutos Federais, mas sim proposições de ações que foram absorvidas por tal modelo institucional.

Na introdução do documento, destacamos o seguinte trecho:

A edição de um decreto que traça parâmetros para uma futura lei que cria os IFETs constitui-se uma **clara inversão jurídica** e fere a autonomia do Legislativo Federal que tem a prerrogativa de rejeitar ou alterar qualquer projeto de lei encaminhado pelo Executivo. O MEC tem **plena consciência da fragilidade jurídica** do decreto nº 6.095/07 e da Chamada Pública 002 de 12 de dezembro de 2007 [...] (CREMONESE *et al*, 2007, p. 1, destaque meu).

No trecho destacado, escolhas lexicais, como “inversão” e “fragilidade”, ligadas à palavra “jurídica”, procuram apontar a instabilidade legal da proposição, enfatizada ainda por outras, como “clara” e “plena consciência”.

Ainda na introdução do documento, é apresentada a ideia de que “a comunidade escolar do CEFET-SC não pode ser **induzida** a tomar uma decisão [...]” (CREMONESE *et al*, 2007, p. 1, destaque meu). Neste ponto, observo a partir de Fairclough (2001), como pressuposto e implícito que alguém está forçando uma decisão pouco refletida a favor da transformação, que poderia ser a gestão do CEFET-SC ou o MEC/SETEC: “Pressuposições são proposições que são tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’ [...]” (p. 155).

O argumento-chave do documento diz respeito à natureza acadêmico-institucional do CEFET e, após o levantamento de alguns trechos específicos da legislação, é feita a seguinte constatação:

Como podemos constatar, ao analisar a legislação, o CEFET-SC tem hoje sua natureza definida em Lei: a) Instituição de Educação Tecnológica; b) com Autonomia financeira; c) de Nível Superior; d) Pluricurricular; e) com status de Centro Universitário e f) oferta de educação tecnológica em todos níveis – formação inicial e continuada, técnica e tecnológica. Logo a proposta de transformar o CEFET em IFET não acrescenta nada na natureza acadêmica da Instituição (CREMONESE *et al*, 2007, p. 2).

De fato, o argumento é válido quando comparamos e analisamos o Decreto nº 5.224/04 e a Lei 11.892/08. Além disso, o grupo do CEFET-SC que se coloca a favor da criação dos Institutos Federais, em alguns momentos acaba por reafirmar essa constatação quando faz menção à “consolidação” de características, quando falam em mudanças “sem perder a identidade” e por fim quando afirmam: “O que é permitido na nova organização também é a possibilidade de estender ou ampliar o que já se vem fazendo [...]” (SANTOS *et al*, 2007, p. 3). Mesmo outros aspectos que são apresentados como “novidade”, tais como a ampliação de recursos financeiros e de quadro de pessoal, plano de carreira estruturado, maior autonomia financeira e didático-pedagógica, também poderiam estar incluídos na estrutura político-didático-administrativa dos CEFETs.

O documento do grupo contra a transformação do CEFET-SC ainda afirma que é a favor da expansão da Rede e que considera “um equívoco estabelecer o vínculo entre estes dois temas (IFET e expansão). Assevera não ser cabível a submissão à lógica do ‘é dando que se recebe’”. Assim, existe neste texto o

pressuposto de que há uma chantagem implícita: a de que o governo só permitiria a expansão, e atrelada a ela uma série de outros “benefícios”, se as instituições aceitassem a transformação em Instituto Federal. Neste ponto, é possível compreender melhor a expressão “garantir sua autonomia”, lançada logo no título do documento e resgatada ao final do texto com a frase: “DIGA SIM A [sic] AUTONOMIA DO CEFET-SC”.

A conclusão desse grupo se resume à ideia de que “a comunidade escolar não deve ‘assinar um cheque em branco’”. Aqui identifico os pressupostos e implícitos da falta de confiança desse grupo nas ações do Governo Federal e da ideia de que existe uma intencionalidade escondida que só será revelada após a “assinatura” da proposição. Esse implícito também aparece num dos subtítulos do documento: “Qual a real intenção do MEC com os IFETs?”, no qual está presente o pressuposto de que o que vem do governo é ruim ou tem intencionalidades escusas, já que o governo não é confiável.

O grupo a favor da transformação do CEFET-SC em Instituto Federal elaborou um documento intitulado “O credenciamento do CEFET-SC como IFET-SC: a **necessária e oportuna evolução** institucional” (destaque meu). As escolhas lexicais em destaque mostram que o pressuposto presente neste título é de que os Institutos Federais significam uma evolução em relação à instituição consolidada CEFET; que essa evolução é necessária, estando implícito que a estrutura de CEFET é decadente; e que, além de ser oportuna, essa possibilidade poderia não se repetir.

Na introdução do documento, duas ideias estão implícitas na tentativa de responder aos anseios do grupo contra a transformação. Uma delas é marcar a diferença entre a intencionalidade do Governo Lula em relação ao Governo FHC, que fragilizou e desarticulou as instituições de educação profissional e tecnológica. Essa ideia pode ser identificada através do trecho: “Isso sem perder a identidade de instituição federal de educação profissional e tecnológica a qual foi **seriamente** comprometida com o Decreto 2208/97 – já revogado -, que causou a separação do ensino médio e técnico” (SANTOS *et al*, 2007, p. 1, destaque meu). A escolha lexical “seriamente” sugere reforço do grau de comprometimento da identidade institucional introduzido pelo Decreto nº 2.208/97.

A segunda ideia implícita na introdução é de que o governo está apenas atendendo a um apelo da própria rede, tendo em vista que

A publicação do Decreto 6095/2007 vem atender às reivindicações e deliberações oriundas da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC), [...]. Naquele evento ficou **clara a fragilidade** da rede federal de educação profissional e tecnológica que carece ainda de institucionalidade e de uma política de estado (SANTOS *et al*, 2007, p. 1, destaque meu).

Essas duas ideias tentam desmobilizar a sensação de desconfiança em relação às ações do governo que o outro grupo apregoou. A escolha lexical “clara” ligada à “fragilidade” reforça a ideia de que todos foram capazes de enxergar a vulnerabilidade da rede no CONFETEC.

O primeiro argumento favorável à transformação recebe o subtítulo “Expansão e itinerário formativo fortalecidos: vantagem **também** para os alunos” (SANTOS *et al*, 2007, p. 1, destaque meu). Também? Os alunos não deveriam ser os principais beneficiados? O pressuposto aqui é de que as vantagens para os alunos estão em segundo plano. Neste ponto, é inevitável a relação com o que já foi apontado na análise do documento elaborado pelo CONCEFET. Parece que os interesses dos gestores estavam em primeiro plano e esses interesses diziam respeito às vantagens de cunho pessoal, financeiro e visando a aquisição de *status* e poder. Concretamente isso significava a nomeação dos diretores-gerais como reitores, ainda que *pro tempore*, o recebimento da maior gratificação prevista entre os CDs existentes, a expansão da sua instituição, *status* por ter sido o precursor desta transformação, dentre outras vantagens.

Todos os pontos levantados como argumentos a favor da transformação já eram desenvolvidos pelo CEFET-SC ou eram passíveis de serem desenvolvidos na estruturação político-didático-administrativa dos CEFETs. Tanto que, como já apontado, há a menção da “consolidação” de uma gestão descentralizada e da possibilidade de “estender ou ampliar o que já se vem fazendo”.

Vale ressaltar que o documento apresentado por esse grupo possui mais modalizações do que o documento apresentado pelo grupo contra a proposição de criação dos Institutos Federais. São utilizadas palavras tais como: “seriamente”, “fortemente”, “ficou clara”, “conquista” e “muito mais”. De acordo com Fairclough (2001), na modalidade, além de estar presente o comprometimento do sujeito com suas formulações, é possível identificar nessa relação afinidade ou solidariedade do sujeito com os interagentes que estão presentes no seu texto. As modalizações

identificadas no documento em questão evidenciam o quanto este grupo do CEFET-SC era favorável à proposição do governo. Há, portanto, nesse texto uma solidariedade implícita em relação ao governo, em virtude dos interesses em jogo.

Por fim, a conclusão do documento apresenta os verbos “fortalece”, “amplia”, “garante” e “assegurar” na tentativa de estabelecer uma confiabilidade nas ações governamentais.

3.5 Discurso das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs)

Segundo OTRANTO (2010, 2011), na ocasião da publicação do Decreto nº 6.095/07, o objetivo das EAFs era a transformação em CEFET e, com exceção de uma delas, todas as outras reagiram negativamente aos termos do decreto. A principal argumentação era a necessidade de manter suas identidades.

As Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), quando tomaram conhecimento do Decreto nº 6.095/07, que apresentou a proposta de criação dos IFETs [sic], foram pegas de surpresa. O maior objetivo de cada uma delas era a transformação em CEFET, visando à ampliação da autonomia e ascensão à categoria de instituição de educação superior. A proposta de agregação a outras instituições para alcançar este mesmo objetivo, foi olhada com desconfiança e gerou, de início, reações contrárias na maioria delas (OTRANTO, 2010, p. 92).

Diante da insatisfação instaurada, o Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) elaborou uma proposta para o “novo desenho”, como o próprio documento se refere, da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O discurso presente no documento não evidencia o embate, talvez porque essa não fosse a intenção de fato, além de contar com muitas modalidades. É possível identificar a modalidade em todos os aspectos do texto: em seu título, que consiste numa “proposta” e não em um manifesto; na estruturação do texto e seu conteúdo, que tem como foco principal o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com amplas contextualização e argumentação para apresentar suas “proposições”, no lugar de reivindicações; além do uso de palavras como “proposta”, “contribuição”, “acreditamos/acredita-se”, “consideramos”, “poderá/poderão”, “possibilidade”, “proposições”, dentre outras.

Na “Introdução” do documento, o CONEAF afirma que pretende apresentar as reflexões das EAFs diante do PDE, no que diz respeito à educação profissional e tecnológica, apoiando as iniciativas de interiorização e de ampliação, mas reafirmando a identidade das EAFs e apontando uma estratégia de fortalecimento das mesmas.

Oferecemos estas reflexões como contribuição ao debate aberto com a proposta de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Acreditamos que o caminho mais adequado passa pela consolidação da identidade das atuais instituições em direção a uma adaptação flexível às demandas reais de cada realidade regional. A integração das instituições federais de educação tecnológica passaria assim por uma progressiva aproximação entre projetos político pedagógicos (CONEAF, 2007, p. 1).

Na seção intitulada “Contextualização”, o CONEAF volta a elogiar as ações do governo que, segundo o Conselho, por meio do PDE, tem se esforçado para retomar o desenvolvimento do país. Após a abordagem do Decreto nº 6.095/07 e a explicação sobre a integração das instituições federais de educação profissional e tecnológica para criação dos Institutos Federais, o CONEAF apresenta a sua preocupação em destaque:

À guisa de análise, consideramos que a unificação das instituições federais de educação tecnológica em uma única estrutura em determinada base territorial traz consigo o risco de uma subordinação de umas instituições em relação a outras, gerando um desequilíbrio no atendimento a demandas específicas da sociedade e do processo de desenvolvimento regional (CONEAF, 2007, p. 2).

Em seguida, é abordada a missão das EAFs, que estariam focadas no oferecimento de uma educação profissional e tecnológica mais voltada para o setor primário da economia. Segundo o CONEAF (2007), há um significativo percentual de população rural no país que vive da produção agrícola e que precisa de políticas públicas voltadas para o campo. Argumenta-se que as EAFs possuem um papel estratégico na ação de interiorização, como também no atendimento das necessidades locais, a partir da observação dos arranjos produtivos locais. A ideia é que as EAFs mantenham o atendimento às áreas em que historicamente já trabalham, mas que também passem a incorporar demandas de outras áreas que surjam nas regiões em que estão instaladas e que não possam ser atendidas por outras instituições.

O novo e o velho coexistirão até que um prevaleça sobre o outro. Assim regiões do Estado brasileiro que apresentarem uma vocação predominante agrária, industrial ou de serviços, terão o suporte técnico e tecnológico das instituições que estão aptas no atendimento daquelas demandas. [...]

Nesse caminho, tanto as EAF's quanto as demais instituições poderão ir se diferenciando do seu formato atual e, dessa forma, gerando uma proximidade efetiva entre si em termos de proposta pedagógica e de formas de interação com a realidade regional. Esse processo gera melhores condições de integração das estratégias de educação profissional e tecnológica do que a imediata unificação das diversas instituições em uma única estrutura. (CONEAF, 2007, p. 2).

É possível perceber que as EAFs concordam quanto à implantação de mudanças, mas preferem que essas mudanças ocorram de forma gradativa, objetivando manter sua identidade e autonomia.

No tópico intitulado “A inserção das EAFs na estratégia do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE”, as EAFs retomam seu objetivo, que é a transformação em CEFETs. As EAFs pretendiam ganhar mais autonomia, o que só seria possível através da transformação em CEFETs, para depois, se fosse o caso, optarem pela transformação em Instituto Federal. Se as EAFs fizessem uma adesão imediata às proposições contidas no Decreto nº 6.095/07, possivelmente elas seriam mantidas apenas como *Campus* de um Instituto Federal. Desta forma, sua autonomia seria limitada, até mais do que na condição de EAFs, pois seriam subordinadas a uma Reitoria, que contaria com a representação de membros de outra instituição.

Ainda apresenta-se no documento o argumento de que com a transformação em CEFET a ampliação da oferta de vagas poderia chegar até 100%, prevendo também uma ampliação das UNEDs. No entanto, qual a garantia de que seriam disponibilizados recursos orçamentários para que se atingisse essa meta? Entendo que houve aqui a tentativa de demonstrar que a expansão também seria possível na condição de CEFET.

No tópico “A direcionalidade da estruturação das EAFs”, são elencadas ações nas quais seriam concentrados esforços a partir da transformação em CEFETs. Há uma espécie de chantagem velada, pois uma série de ações diz respeito ao aperfeiçoamento do que já é realizado e, ao mesmo tempo, há o comprometimento com a “Otimização dos recursos humanos ora existentes, otimizando as relações professor/aluno e servidor técnico-administrativo/aluno” (CONEAF, 2007, p. 4).

Existe aqui o pressuposto de que é possível fazer mais com as mesmas condições e a condicionalidade está implícita (faremos se acontecer a transformação em CEFET). Pode-se dizer que o CONEAF construiu um discurso que utilizou artifícios semelhantes ao discurso do Governo Federal, porém as modalizações evidenciam que o grau de poder é diferente nas esferas em questão. Portanto, embora o tipo de discurso seja semelhante, mesmo diante da “chantagem” implícita, caso o governo não mudasse seu posicionamento – como de fato não mudou –, as EAFs seriam obrigadas a ceder.

Nas “Considerações Finais”, outra condição aparece: “A proposta de integração das Instituições Federais de Educação Tecnológica é uma iniciativa que, **atendida à discussão aqui proposta**, poderá gerar resultados relevantes à consolidação da EPT” (CONEAF, 2007, p. 4, destaque meu). A proposta de integração das instituições federais do governo seria apoiada na medida em que as cinco proposições do CONEAF fossem atendidas: 1) inclusão de toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no PNE – entendendo que as EAFs continuariam a compor a rede – para que todos sejam contemplados com a ampliação de investimentos; 2) manutenção e valorização das autarquias já existentes; 3) construção de política pública que permita a transformação imediata das EAFs em CEFETs; 4) que o Plano de Expansão seja estendido às EAFs; e 5) “oportunizar a criação de IFET a partir de uma EAF”. Desta forma, todas as proposições do CONEAF caminham no sentido de manter a identidade das EAFs, fortalecer sua autonomia e ampliá-la com a imediata transformação em CEFET, com exceção da última proposição, que pode ser vista como um contrassenso. Contrassenso porque se a proposição é uma mudança em longo prazo, com imediata transformação apenas para CEFET, não haveria a possibilidade de transformação de uma EAF direto em Instituto Federal, pois isso significaria uma mudança mais brusca, justamente o que o documento condena.

Assim, é possível identificar que a principal preocupação das EAFs era a unificação com outras instituições, o que pode ser evidenciado pelas escolhas lexicais em destaque nos trechos abaixo:

A imediata unificação gera um risco de **subordinação** entre as instituições, o que certamente será **prejudicial** à manutenção de suas identidades e, conseqüentemente, inibir iniciativas voltadas ao atendimento de demandas específicas (CONEAF, 2007, p. 4, destaque meu).

Importante, ainda, é explicitar que, além destas considerações, as comunidades das EAF's manifestam-se profundamente **preocupadas e desconfortáveis com** a perspectiva da "IFETização" imediata, sem que sejam discutidos os princípios entendidos como fundamentais à **garantia da autonomia** e à **descentralização administrativa** destas (CONEAF, 2007, p. 5, destaque meu).

Otranto (2010) também enfatizou, por meio de sua pesquisa, quando afirma que “foi destacada, ainda a perda de autonomia das EAFs, caso integrassem um *Campus* composto por CEFETs que, ‘pela ordem de importância’, seria a cabeça do Instituto Federal, ou seja, ocuparia a reitoria da nova instituição, e a EAF a ele se subordinaria” (p. 93).

Assim, desde que as EAFs não precisassem se juntar a um CEFET, a transformação imediata passaria a ser aceitável. O texto elaborado pelo CONEAF utilizou o que Fairclough (2001) chama de “intertextualidade encaixada”, isto é, um texto ou tipo de discurso que está presente na matriz de outro. O discurso do CONEAF, embora aparentemente independente, na realidade, estava contido na matriz do discurso do Governo Federal. Entendo que o CONEAF deixou uma brecha por meio da quinta proposição para uma negociação com o governo no seguinte sentido: o crescimento institucional era desejado, mas sem a vinculação a nenhuma outra instituição, o que implicaria em perda de autonomia, poder e *status*; por esse motivo apresenta posição contrária à imediata integração das instituições para criação dos Institutos Federais, mas, se, ainda assim, a integração fosse realizada, que, pelo menos, fossem criados Institutos Federais a partir de EAFs.

Assim como no caso dos CEFETs, mais uma vez o que esteve em jogo foram argumentos que envolvem o poder e o *status*. Embora o argumento sobre a identidade institucional, novamente, tenha sido utilizado, ela não foi uma preocupação quando se vislumbrou a transformação de EAFs em Institutos Federais – assim como também não era uma preocupação dos CEFETs com a sonhada transformação em Universidade Tecnológica. É claro que essa preocupação seria minimizada pelo fato de não ter que haver subordinação a outra instituição, mas ainda assim seria uma mudança de identidade. Aliás, a própria transformação de EAFs em CEFETs a implicaria, em algum nível ou aspecto.

Segundo Otranto (2010), a SETEC passou a fazer um acompanhamento mais próximo dos debates nas EAFs, sendo que alguns ocorreram com a presença de representantes da própria SETEC. Além desse acompanhamento, os diretores dos

EAFs passaram a veicular a informação de que o MEC alertou para o fato de que não haveria a possibilidade de transformação em CEFET e, portanto, as EAFs que não aderissem à proposição continuariam como EAFs; como também seria dada prioridade de recursos financeiros e humanos aos Institutos Federais. Diante dessa pressão exercida pelo governo e do atendimento à quinta proposição presente no documento do CONEAF, que era a criação de Institutos Federais a partir de EAFs, todas aderiram à proposta. A Chamada Pública MEC/SETEC 002/07 permitiu que duas ou mais EAFs situadas em uma mesma unidade da Federação pudessem apresentar proposta conjunta. “Naquele momento, segundo 80% dos entrevistados, ou as EAFs se transformavam em Institutos Federais ou correriam o risco de morrer à míngua” (OTRANTO, 2010, p. 95).

3.6 Discurso das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETVs)

De acordo com Otranto (2010, 2011), as 32 ETVs existentes em 2007 mantiveram-se divididas em relação à proposta de transformação em Institutos Federais. Duas consequências da transformação agradaram às ETVs: a possibilidade de abertura de cursos superiores e a autonomia orçamentária e administrativa, pois as ETVs não eram autarquias, isto é, não possuíam autonomia orçamentária e administrativa e dependiam, portanto, das Universidades Federais às quais estavam vinculadas. Por outro lado, boa parte das ETVs entendia que a vinculação a uma Universidade era algo positivo e, em certo sentido, significava garantia de autonomia.

Por mais paradoxal que possa parecer, o mesmo argumento da falta de autonomia foi usado como desfavorável à mudança. Em 54% das escolas pesquisadas, a vinculação a uma universidade foi vista como uma vantagem e garantia de autonomia, enquanto a transferência para o IFET [sic] era encarada como perda de autonomia, pela possibilidade de atrelamento aos CEFETs. Como o decreto previa apenas um instituto por estado ou mesorregião, para os docentes e técnicos ficava evidente que a sede dos institutos seria localizada preferencialmente nas capitais, onde estão as escolas com maior estrutura e os CEFETs. As escolas menores, situadas no interior ficariam, portanto, subordinadas às maiores, ou seja, somente “trocariam de patrão” (OTRANTO, 2010, p. 99-100).

Desta forma, como não havia a possibilidade imediata de uma ETV compor a Reitoria de um Instituto Federal, a maioria dessas instituições preferiu continuar vinculada às Universidades. A “troca de patrão” trazia um sentimento de incerteza em relação ao futuro dessas instituições e em relação aos investimentos necessários, então a maioria preferiu não arriscar. “As críticas à forma de implementação dos Institutos Federais e a preocupação com uma futura falta de recursos ou, até mesmo com uma possível estadualização, perpassaram as discussões da maioria das instituições (OTRANTO, 2010, p. 100)”.

O que contou de forma definitiva na decisão das ETVs foi a relação que cada uma dessas instituições mantinha com a Universidade a qual estava ligada.

As decisões foram então tomadas, levando em consideração a relação que a EV tinha com a universidade. Quanto melhor a relação, mais autonomia de ação e desejo de manter o vínculo, por outro lado, quanto pior a relação, menor a autonomia e maior o desejo de mudança (OTRANTO, 2012, p. 211).

Atualmente, é possível perceber, com base na experiência do antigo Colégio Agrícola Nilo Peçanha, vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF), que se tornou o *Campus* Nilo Peçanha - Pinheiral do IFRJ, que a preocupação dessas instituições com falta de autonomia e a impossibilidade de estar à frente da Reitoria era descabida. O *Campus* Nilo Peçanha - Pinheiral, a partir dos espaços de diálogo existentes na forma dos diversos Conselhos que compõe os Institutos Federais, conseguiu ocupar seu lugar de importância dentro da estrutura do IFRJ, com total autonomia administrativa e financeira, até mais que os outros *Campi*, cuja origem era UNED. A experiência dessa instituição, em virtude de sua vinculação com a UFF, permitiu que ela se tornasse totalmente independente financeira e administrativamente e no primeiro processo eleitoral para Reitor, o diretor do *Campus*, que, inclusive, era presidente do órgão representativo das ETVs e assinou a “Carta de Gramado”, foi candidato. Todos os docentes vinculados ao Instituto Federal, desde que atendam aos quesitos previstos em lei, podem se candidatar ao cargo de reitor. Assim, acredito que houve um ganho de autonomia para as ETVs que integraram os Institutos Federais.

O Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF) elaborou a “Carta de Gramado”. O

documento, inicialmente, “vem reconhecer publicamente os esforços da SETEC – MEC na busca de soluções para a melhoria da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil” (CONDETUF, 2007, p. 1) e situa o leitor sobre alguns dados gerais das ETVs, como número de professores, de servidores, de alunos etc.

Em seguida, o CONDETUF (2007) protesta sobre a falta de diálogo que seria necessário para discussão e elaboração do Decreto nº 6.095/07:

O CONDETUF, no que se refere ao Decreto nº 6.095/07 que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), **entende que poderia ter contribuído** para as discussões que lhe deram origem, **se convidado**, e preocupa-se com as especificidades e peculiaridades que as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais apresentam. A atual gestão da SETEC se destaca das anteriores pela forma participativa de construção das políticas para educação profissional e tecnológica e, **infelizmente, não aplicou a mesma prática** em momento tão importante da conjuntura nacional como a proposta de criação dos IFET (p. 1, destaque meu).

De acordo com Fairclough (2001), a polidez no discurso consiste num conjunto de estratégias “para mitigar os atos da fala que são potencialmente ameaçadores para sua própria ‘face’ ou para a dos interlocutores” (p. 203). O discurso polido reconhece as relações de poder existentes. Assim, é possível verificar que o protesto vem acompanhado de modalização para suavizar o discurso e torná-lo polido. Neste caso, a modalização e a polidez aparecem nas escolhas lexicais “entende” e “poderia”, mas também pelo artifício do elogio seguido da crítica. No documento o CONDETUF elogia os esforços da SETEC, mas depois coloca sua insatisfação por não haver convite para participar das discussões. Da mesma forma, no segundo parágrafo em destaque acima, afirma que a atual gestão da SETEC utiliza uma forma participativa de construção das políticas, mas não teve essa postura em relação às ETVs na ocasião do lançamento do Decreto nº 6.095/07.

No documento também é ressaltado que, embora a Rede tenha condições de sofrer expansão, o investimento em recursos humanos e infraestrutura é fundamental para que haja maior oferta de cursos e vagas aos discentes. Essa preocupação deve-se ao fato de que “historicamente o acréscimo de matrículas e o oferecimento de novos cursos e habilitações não foram acompanhados de vagas docentes e de servidores técnico-administrativos, bem como de recursos e infraestrutura, proporcionais aquele acréscimo (CONDETUF, 2007, p. 1).” Vivemos

outro contexto político bem diferente daquele a que o documento se refere, mas, em certo sentido, esse problema continua. É fato que os investimentos foram massivos na criação dos Institutos Federais, mas a expansão que ocorreu também foi muito ampla e as condições materiais em jogo não a acompanharam na mesma proporção. Atualmente, o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) vem se articulando para promover o “Seminário de Precarização dos Institutos Federais”, que ocorrerá em cada região do país²⁹, justamente buscando discutir as condições materiais postas.

O CONDETUF conclui que a complexidade da proposta exige um estudo conjunto com discussão técnica e política, que auxilie na tomada de decisões junto às ETVs e solicita a inclusão no debate da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (ANDIFES) e dos Reitores das Universidades que possuem Escolas Técnicas. Neste ponto, é interessante considerar que a palavra “estudo” vem acompanhada das escolhas lexicais “consistente” e “pertinente”, conduzindo à reflexão de que o Governo Federal não promoveu um estudo nesses moldes porque não tinha argumentos suficientes ou porque partiu do pressuposto de que a adesão era certa.

Em suma, embora o documento cite preocupação em relação às peculiaridades das ETVs, não está presente o repúdio à proposta de criação dos Institutos Federais, mas sim à postura do governo em não estabelecer um diálogo mais amplo, que incluísse as ETVs. Está presente no documento o pressuposto de que há uma relação de confiança das ETVs com as Universidades e falta de confiança nas ações governamentais. O reivindicado diálogo contribuiu para que o sentimento de desconfiança prevalecesse, o que explicou a adesão de apenas 8 (oito) de um total de 32 ETVs. De acordo com Otranto (2010),

Além do temor do desconhecido, proveniente da perda do vínculo com a universidade, foi levantada a hipótese de que os cursos que a serem oferecidos pelos IFETs [sic] possivelmente seriam aqueles que atendessem aos interesses privados locais mais imediatos, o que ampliaria a falta de autonomia da instituição (81%). Críticas foram feitas, ainda, ao que os docentes consideraram como ‘uma tentativa de compra dos professores por meio da ampliação de cargos remunerados, cargo de reitor, etc.’ passando a impressão de que havia algo errado escondido por trás da proposta do governo. Esse questionamento específico foi levantado em 72% da amostra (p. 101).

²⁹ Esse assunto será detalhado mais à frente.

Enquanto a ampliação dos cargos em comissão foi vista de forma positiva e serviu como atrativo aos CEFETs e EAFs, as ETVs criticaram essa consequência da criação dos Institutos Federais. Entendo, portanto, que esse grupo de instituições manteve um discurso diferenciado, levantando, inclusive, preocupação com imposições do mercado na definição de cursos.

Segundo Lopes (2006),

as comunidades epistêmicas são compostas por grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber – poder (p. 41).

Assim, acredito que o discurso das ETVs tenha sido diferenciado por influência das próprias Universidades a que elas estavam vinculadas, que mantiveram um discurso mais crítico sobre a criação dos Institutos Federais do que os CEFETs e EAFs, já que, além de pertencerem a uma comunidade epistêmica diferente, seriam diretamente afetados.

Por último, segundo Otranto (2010), ainda existiu outro problema em relação às ETVs: a vinculação administrativa dos docentes. Muitos docentes das ETVs que foram transformadas em Institutos Federais solicitaram continuar vinculados às Universidades e, embora o governo tenha aceito essa reivindicação, não sabia, até então, como lidar com ela.

3.7 Tecnologias incutidas nos discursos circulantes

Um aspecto que perpassou todos os discursos analisados foi a preocupação com a identidade institucional. Recorrendo a algumas leituras na área da administração, tais como Ade (2013), Fascioni (2010) e Costa (2001), é possível caracterizar a identidade institucional ou corporativa como um conjunto de qualidades que torna uma instituição única. A identidade institucional se revela desde os aspectos mais simples como sua marca gráfica traduzida pelo logotipo e pelo nome da instituição, até aspectos mais complexos como sua missão, seus objetivos, suas comunicações, seu ambiente de construção do trabalho, o

tratamento que dá ao público, a apresentação de seus profissionais, entre outros. Enfim, a identidade institucional é um conjunto de características que define a essência da instituição, o que contribuirá para a formação da sua imagem institucional.

Embora todas as instituições tivessem essa preocupação, todas almejavam alguma mudança, que não exatamente a configuração dos Institutos Federais, mas que iria de qualquer forma interferir na sua identidade institucional. Portanto, independente do tipo de mudança, teria que haver um movimento de fortalecimento dessas identidades para que as instituições pudessem manter sua tradição e sua imagem como instituições que oferecem educação de qualidade. No entanto, os grupos de instituições aqui abordadas só apresentaram essa preocupação quando ela pôde fortalecer seus argumentos voltados para interesses mais estreitos.

Os CEFETs demonstraram um discurso semelhante ao discurso do governo, não em virtude de afinidades epistêmicas ou políticas, mas sim pelos interesses em pauta que se resumiram a *status* e poder.

As EAFs apresentaram um discurso contendo uma série de preocupações, que ao final do texto foi enfraquecido e desarticulado pelo desejo de “oportunizar a criação de IFET a partir de uma EAF”. Desde que as EAFs também entrassem na briga para “encabeçar” as reitorias, as preocupações sinalizadas ficavam em segundo plano.

No caso das ETVs, é importante considerar o conceito de comunidade epistêmica. Segundo Lopes (2006), as comunidades epistêmicas são formadas por grupos de especialistas que possuem concepções, ideais e valores semelhantes e interagem com as políticas a partir da posição que ocupam frente ao conhecimento. As comunidades epistêmicas “[...] fazem circular diagnósticos sobre a situação educacional e organizam modelos de solução para os problemas identificados, valorizando seu próprio conhecimento como fonte dessas soluções” (LOPES, 2006, p. 41). Desta forma, entendo que as ETVs construíram um discurso diferenciado das demais instituições, por influência das Universidades Federais às quais estavam vinculadas, que pertenciam a uma comunidade epistêmica diferente dos CEFETs e EAFs. Isso explica, pelo menos em parte, porque foram feitos diagnósticos diferentes a respeito da proposição de criação dos Institutos Federais por esses grupos de instituições.

Devo ressaltar que o discurso construído pelos CEFETs e EAFs se mostrou intrigante e desafiador. Será que necessariamente a qualidade do ensino tem que passar pelas relações de poder que se estabelecem? A formação da identidade institucional está diretamente vinculada ao poder e ao *status*? Ou será que os gestores estavam mais preocupados com seus interesses particulares, que se refletem em cargos, gratificações e plano de carreira? Talvez haja um ponto de reflexão que não corresponde diretamente a nenhum desses questionamentos, mas que abarca todos eles: o conceito de performatividade³⁰ (Ball, 1994, 2004, 2005).

Antes de abordar a performatividade em si faz-se necessário falar sobre o profissionalismo. Ball (1994) introduz o conceito de profissionalismo e apresenta como atuam as políticas, citando tecnologias que surgem vinculadas a ela, como novas formas de adaptação do capitalismo.

O profissionalismo pode ser entendido como a relação entre o profissional e o seu trabalho, o que implica uma reflexão moral. O profissionalismo acaba quando a reflexão moral e o diálogo não são mais possíveis, ou seja, quando a subjetividade perde espaço para os efeitos das tecnologias de performatividade e gerencialismo, que representam a busca por ordem, produtividade e classificação. De acordo com Ball (2005, p. 545), “as tecnologias de política envolvem a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder funcionais”.

Nessa perspectiva, o profissional tem como responsabilidade o seu desempenho, mas não o julgamento se esse desempenho está em consonância com seus valores e crenças. O seu desempenho passa a ser guiado pelo que esperam que ele demonstre e atinja, pelos índices de produtividade que ele será capaz de alcançar.

O gerencialismo significa a inserção no setor público de uma nova forma de poder, consistindo num instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva no setor público. O gerencialismo destrói os sistemas ético-profissionais que existem nas escolas, inculcando a performatividade nos profissionais. A performatividade e o gerencialismo são, portanto, duas das principais tecnologias da política de reforma educacional (BALL, 2005).

³⁰ Devo esclarecer que o conceito de performatividade de Ball não está inscrito no chamado “novo idealismo”, que pensa na linguagem desprovida de exterior. A performatividade é um conceito que estabelece relação com as “condições de possibilidade” de que fala Fairclough.

Segundo Ball (2004), a educação é um assunto de políticas globais e locais e tem sido vista como uma “oportunidade de negócios”, isto é, cada vez mais políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas à competitividade econômica. Conseqüentemente, é cada vez mais comum que o “mundo dos negócios” enfoque a educação como uma área em expansão.

As tecnologias da política mudam não só o que fazemos, mas o que somos. Estão em jogo novos valores, novas culturas e novas identidades. As tecnologias fornecem novas maneiras de descrever aquilo que fazemos e restringem nossas possibilidades de ação. A complexidade humana fica restrita a números numa tabela, os profissionais se tornam parte de estatísticas e o trabalho educacional rapidamente se transforma em índices e porcentagens de desempenho (BALL, 2005). O novo quadro de políticas constrói um novo ambiente moral.

No seio deste novo ambiente moral, as escolas e as universidades são induzidas a uma “cultura de auto-interesse” (Plant, 1992, p. 87). As motivações pessoais sobrepõe-se [sic] aos valores impessoais. Os “procedimentos de motivação” inseridos neste novo paradigma de gestão pública elicitam e geram os impulsos, relações e valores que fundamentam o comportamento competitivo e a luta pela vantagem (BALL, 2001, p. 106).

Ball (2005) esclarece que “a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (p. 543). Os desempenhos dos sujeitos ou organizações passam a servir de parâmetros de produtividade, que representam merecimento e qualidade do sujeito ou organização dentro de uma determinada área de julgamento. Em cada uma das áreas de julgamento ocorrem disputas pelo controle de quais valores serão privilegiados. Assim, a performatividade é um mecanismo de controle que substituiu a intervenção e a prescrição, pelo estabelecimento de objetivos e comparações. Essa tecnologia utiliza mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais e instituições em termos de resultados.

Os profissionais da educação acabam se inserindo na performatividade, visto que se empenham em cumprir as metas que lhe são impostas, se deixando levar pela necessidade de competição. Os compromissos humanísticos ficam esquecidos, a “eficácia prevalece sobre a ética”. A performatividade “permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor

público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo” (BALL, 2004, p. 1116); e consegue produzir novos perfis de profissionais, mercantilizando o trabalho do setor público.

A performatividade, apesar de ser amparada por uma carga de racionalidade e objetividade, atinge a subjetividade humana na medida em que pode desencadear uma série de sentimentos como resposta às informações que envolvem o desempenho. A performatividade pode gerar, por exemplo, angústia e culpa, pela necessidade que o profissional desenvolve de ser visto como um profissional competente.

Ela (performatividade) muda o que ele [o Estado] “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetiva e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (knowledge-work) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (accountability), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho (BALL, 2004, p. 1117).

As práticas passaram a ser julgadas pelo critério da contribuição que trazem para o desempenho organizacional, em geral apresentado em resultados mensuráveis. As crenças não importam mais, é a produção que conta. Profissionais que estão à procura de conhecimentos acerca de si mesmos e de sua prática, são vistos como quem perde tempo em busca de conhecimentos inadequados e desqualificados.

Ball (2004) afirma que a performatividade está intimamente interligada com a possibilidade de atingir a “autonomia” econômica (no lugar da moral) para as instituições e, também para alguns indivíduos, como os dirigentes das instituições educacionais. Essa subjetividade “autônoma” tornou-se o principal recurso econômico das instituições públicas reformadas em um tom empresarial.

Embora muitos profissionais sejam ativos e participantes, as suas reações e interpretações passam a ser fortemente influenciadas por aspectos da performatividade. As interações e relações são redesenhadas, as relações sociais autênticas são substituídas por relações performativas, em que as pessoas são valorizadas apenas pela sua produtividade. Seu valor como pessoa é subtraído, o que importa é o que ela pode oferecer para tornar o sistema mais eficiente.

Assim, passam a coexistir dois tipos de profissionais: o “profissional reformado ou pós-profissional”, que age segundo padrões de desempenho, concorrência e comparação para responder às exigências externas; e o “profissional autêntico”, que age muitas vezes na incerteza e aprende com as consequências. Desta forma, o “profissional autêntico” é aquele que faz uso de sua autonomia profissional, construindo o discurso que considera coerente com seu contexto, e não fazendo uso de um discurso já moldado e pré-definido.

4 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: COMPREENDENDO A “NOVA” IDENTIDADE DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço

(BALL, 2009, p. 307).

No capítulo anterior o foco das análises foram os discursos que surgiram no contexto da prática a partir dos sentidos atribuídos aos textos políticos, principalmente o Decreto nº 6.095/07. Houve a elaboração de documentos pelos Conselhos representativos de cada grupo de instituições de educação profissional e tecnológica existentes na ocasião, tendo sido constatado que muitas das contribuições que esses documentos apresentaram foram aproveitadas, o que significa dizer, recorrendo à abordagem do ciclo de políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994), que o contexto da prática retornou aos contextos de influência e de produção de textos sentidos que foram incorporados para contribuir com a produção de novos textos, a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 e a Lei nº 11.892/08.

O presente capítulo é iniciado com uma seção que trata do discurso da SETEC. O foco de análise é um texto produzido, provavelmente em 2007, pelo antigo Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Moreira Pacheco. Esse texto, produzido por um representante do Governo, dialoga com o contexto da prática, no sentido de responder algumas das angústias apresentadas e “convencer”

aqueles que ainda não tinham uma definição ou não pretendiam integrar os Institutos Federais, utilizando-se das tendências discursivas denominadas democratização e tecnologização (FAIRCLOUGH, 2001).

A segunda seção deste capítulo pretende aprofundar informações sobre as características político-curriculares dos Institutos Federais, a fim de que se possa ter um delineamento da identidade institucional que se pretende para essas instituições.

Em seguida, proponho a análise do Decreto nº 2.208/97, da Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/07 e da Lei nº 11.892/2008, documentos legais produzidos em momentos históricos diferentes, buscando pontos de contraste e de semelhança que esses documentos possam refletir sobre a educação profissional e tecnológica.

No conjunto de análises realizadas e apresentadas não poderiam deixar de ser consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP), estabelecidas pela Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012 com base no Parecer CNE/CEB nº 11 de 9 de maio de 2012, pela importância que esse documento tem para a educação profissional.

Esse capítulo também traz outras análises, que foram construídas a partir de discursos advindos de um contexto da prática, já totalmente reconfigurado, após a publicação da Lei nº 11.892/08. Afinal, segundo Otranto (2010),

O Instituto Federal é, hoje, mais que um novo modelo institucional, é a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira. Está produzindo mudanças altamente significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental, por esse motivo essas mudanças precisam ser acompanhadas bem de perto (p. 105).

Assim, trago outras contribuições da pesquisa realizada por Otranto (2010, 2011, 2012), que apresenta a visão de alguém fora do contexto da prática, para dialogar com as minhas impressões, construídas dentro de uma instância do contexto da prática entre os anos de 2007 a 2013, a partir de observações, escutas, diálogos, vivências e experiências. Também acrescento, para o enriquecimento deste diálogo, o discurso do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) a respeito da expansão da Rede.

4.1 O discurso da SETEC

Antes de tratar com profundidade das características político-curriculares dos Institutos Federais, vale abordar o discurso da SETEC, representado por um texto do então Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Moreira Pacheco.

O texto, embora não tenha referência de data, possivelmente foi escrito na mesma ocasião que os conselhos representativos das instituições de educação profissional e tecnológica se manifestaram sobre a criação dos Institutos Federais, isto é, no ano de 2007. É possível verificar esse fato em virtude do texto ser sido intitulado “Os **IFETs** e o Projeto Nacional” (destaque meu), pois essa sigla só foi utilizada até a aprovação da Lei nº 11.892/08, pela afirmação de que “nesse contexto, a proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, **ainda em construção** [...]” (p. 2, destaque meu) e também pelo próprio discurso nele presente.

De acordo com Fairclough (2001) o conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, isto é, como os textos transformam outros textos modificando gêneros e discursos para gerar novos textos. “Mas essa produtividade na prática não está disponível para as pessoas como um espaço ilimitado para a inovação textual e para os jogos verbais: ela é socialmente limitada e restringida e condicional conforme as relações de poder” (p. 135).

Assim, um aspecto geral importante neste texto é a intertextualidade, pois é possível identificar a combinação de elementos do discurso da SETEC com elementos dos discursos formulados pelos conselhos representativos e pelo CEFET-SC. O lugar que o autor do texto, Eliezer Moreira Pacheco, ocupava naquele momento lhe dava condições para promover essa produtividade textual, pois ele ocupava uma posição de poder como secretário da SETEC.

É relevante sinalizar que todo o texto é escrito na primeira pessoa do plural, tentando marcar o pressuposto de que estas são reflexões coletivas e também que as ações em pauta exigem a colaboração de todos.

O texto é iniciado com a afirmativa de que as instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ao longo dos anos “têm conseguido manter uma **certa identidade** e, sobretudo, um padrão de qualidade que as singularizam no

contexto da educação pública brasileira” (PACHECO, 20??, p. 1, destaque meu). O pronome indefinido adjetivo “certa” demonstra a intenção em afirmar que essas instituições ainda careciam de uma identidade bem definida, por outro lado o padrão de qualidade que elas conseguiram alcançar as colocava numa posição de destaque dentro do contexto da educação brasileira.

Pacheco (20??) também afirma que, diferente do período anteriormente vivido de “investidas pesadas”, em que a Rede sofreu com a hegemonia neoliberal que tentou descaracterizar e extinguir essas instituições, “vivemos hoje um novo período histórico em que as forças progressistas comprometidas com o mundo do trabalho começam a se rearticular e a conquistar vitórias expressivas que nos permitem afirmar o fim do ciclo neoliberal” (p. 1).

Segundo Pacheco (20??) esse novo período histórico “exige de nós sensibilidade política, criatividade e coragem para superar o velho e criar o novo” (p. 1). Neste ponto, é notório que o autor pretende reestruturar o discurso do grupo do CEFET-SC que fez críticas à transformação, afirmando, ainda, que não é necessário “esperar alterações legislativas para inovar” (p. 1) e que a lei torna-se legítima quando reflete as necessidades da sociedade.

Os docentes são reconhecidos como trabalhadores sem vínculos orgânicos com o capital e, por isso, além do papel da inclusão social que a escola exerce, há a necessidade de disponibilizar “informações e elementos de análise que permitam ao educando interpretar essa sociedade e ter condições de exercer sua cidadania na perspectiva de um projeto fundado na justiça e na igualdade” (PACHECO, 20??, p. 2). Por meio da ACD, é possível afirmar que aqui há o pressuposto de que essa política educacional e curricular não possui vinculação com as necessidades do capitalismo, até porque os que executam a política não estão na condição de proprietários dos meios de produção.

Pacheco (20--?) diz “nosso Projeto Político-Pedagógico é necessariamente um projeto progressista” (p. 2) e no parágrafo seguinte continua: “a equipe dirigente da SETEC tem claro o conteúdo político e ideológico de seu trabalho”. Neste ponto o antigo Secretário da SETEC começa a marcar mais claramente quem e o que o discurso dele representa.

De acordo com Pacheco [s.d.] a proposta dos Institutos Federais “não [se] trata de algo estranho e à margem do desenvolvimento da institucionalidade da Rede Federal, muito menos de uma ruptura. Ao contrário, é um salto qualitativo em

uma caminhada singular, prestes a completar 100 anos” (p. 2). Neste ponto do documento percebemos contradições, já que adiante o antigo secretário declara: “os IFET apresentam-se como algo inteiramente novo na educação brasileira [...]”.

Da mesma forma, embora não seja o texto em análise aqui, vale mencionar que Pacheco intitula uma produção de 2010 da seguinte forma: “Os Institutos Federais: uma **revolução** na educação profissional e tecnológica” (destaque meu) e menciona na citada produção que os Institutos são caracterizados pela “ousadia” e “inovação”, como também que os Institutos são um “modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica” (PACHECO, 2010, p. 13).

Assim, entendo que a contradição é notória em virtude do conflito que é produzido pela tensão entre duas ideias implícitas no mesmo discurso, que pretendiam alcançar, simultaneamente, o contexto da prática e o contexto de influência. Além disso, de acordo com Ball (1999),

as políticas são tanto sistemas de valores quanto sistemas simbólicos: formas de representar, explicar e legitimar decisões políticas. As políticas são articuladas tanto para obter efeitos materiais quanto para produzir apoio para esses efeitos (p. 206).

Essa dupla intenção presente nas políticas também pode explicar a contradição identificada. Desta forma, a primeira ideia era adormecer o medo do novo e convencer os profissionais da educação profissional e tecnológica, inseridos no contexto da prática, que eles não fariam nada de diferente do que já vinha sendo feito. O objetivo implícito era conseguir apoio para uma grande adesão aos Institutos Federais.

Já a segunda ideia pretendia demarcar a ação dessa gestão da SETEC e do Governo Lula como algo extraordinário, que trouxe uma proposição totalmente inovadora. O objetivo aqui era atingir o contexto de influência, pois se a política educacional do Governo Lula aparecesse como algo inteiramente positivo, a influência desse discurso sobre as instâncias de poder nacionais e internacionais iria proporcionar um ambiente estimulante e produtivo para que essa política se consolidasse, produzisse efeitos e refletisse positivamente nas demais políticas públicas implementadas ou em vias de serem implementadas pelo Governo.

Alguns “desafios” são elencados pelo antigo Secretário para os Institutos Federais: 1) contribuir para a universalização do ensino médio e sua ressignificação por meio de sua oferta na forma integrada; 2) incorrer sobre as escolas públicas de sua área de atuação, auxiliando na recuperação da qualidade da educação pública nas redes estaduais e municipais; 3) dar uma diretriz para a política de ensino técnico em nosso país, por intermédio de conselhos estaduais e municipais de educação profissional; 4) assumir o compromisso com a melhoria da qualidade da educação pública de modo geral, por meio da oferta de licenciaturas; 5) identificar demandas regionais e apontar políticas que contribuirão com o enfrentamento das desigualdades sociais, desenvolvendo ações distantes do academicismo e do corporativismo. Entendo que os tais “desafios” postos são ações de responsabilidade governamental, transferidos para os Institutos Federais que são idealizados como a ‘salvação’ da educação pública. Essa é uma das consequências da inserção da lógica do mercado no ambiente educacional, pois as tecnologias do gerencialismo e da performatividade contribuem para que haja a desresponsabilização do Estado e a transferência de obrigações para as instituições educativas (BALL, 1999, 2001).

Novamente a intertextualidade é identificada ao ser declarado por Pacheco (20--?) que há concordância quanto aos pontos considerados relevantes pelo CONCEFET presente no documento “Manifestação sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”.

No texto escrito pelo antigo Secretário da SETEC, também está presente o pressuposto de que sua gestão é competente e que ele, o próprio Eliezer Moreira Pacheco, é o principal responsável pelos avanços obtidos, na medida em que é o responsável direto pelo Projeto Político da SETEC. É de causar perplexidade que os profissionais da Rede sejam colocados em último lugar no rol de responsáveis pelas conquistas alcançadas na educação profissional.

Acredito que temos obtido **grandes** vitórias para a Educação Profissional e Tecnológica no país nesse **período, relativamente curto**, em que estamos à frente da SETEC.

Isso se deve, em **primeiro lugar**, à existência de um **Projeto Político para a Setec**, fundamentado nas concepções da educação integral e politécnica e do trabalho enquanto princípio educativo e no compromisso com a construção de nova sociedade inclusiva, igualitária e democrática. Em **segundo lugar**, à **equipe qualificada e comprometida** da Setec, **verdadeira construtora dessas vitórias**. Em **terceiro lugar**, à dedicação e comprometimento dos **profissionais da Rede** Federal [...]

Em 1º de setembro completamos 24 meses à frente da Setec. Ao olhar para trás, surpreendemo-nos com a **magnitude dos avanços alcançados** e isso só comprova a impossibilidade de ser realização de uma só pessoa (PACHECO, 20?? , p. 3, destaque meu).

Segundo Barreto (2012), além das escolhas lexicais e de suas relações, a ACD busca compreender as relações dos formuladores com suas formulações. São os chamados aspectos pragmáticos, que são representados pela modalidade assumida. Assim, as escolhas lexicais em destaque demonstram a constatação feita e o quanto o Secretário estava comprometido com esse texto, isto é, o grau de afinidade com o discurso construído (FAIRCLOUGH, 2001). Também há o implícito, através do uso de vários adjetivos, do quanto o formulador desejava convencer os leitores do que estava sendo dito. A SETEC, ao assumir a posição de “verdadeira construtora dessas vitórias”, enfatiza ainda mais o pressuposto de que os profissionais da rede estavam em último plano e talvez eles só tenham sido citados pelo uso do artifício da polidez (FAIRCLOUGH, 2001) no discurso de Pacheco.

Parece que a exaltação ao próprio trabalho e ao trabalho da SETEC era algo realmente presente no discurso do antigo Secretário, pois em outro documento ele afirma que, “quanto à Setec, o conteúdo do nosso trabalho procura afirmar a possibilidade que possui o gestor público, de administrar e transformar a educação em um instrumento a serviço da inclusão, da emancipação e da radicalização democrática” (PACHECO, 2010, p. 10). Será que o gestor público tem todo esse poder? Ele constrói a transformação da educação sozinho?

Pode-se afirmar que nesse discurso está presente a cultura da performatividade. Segundo Ball (2005, p. 543), “os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção”. Assim, a performatividade é perceptível pela necessidade de convencimento do leitor sobre a competência da SETEC, expressa pela sua produtividade, um “modelo” de desempenho a ser seguido. Além disso, também há a necessidade de marcar diferenças desta gestão da SETEC em relação à gestão anterior e, segundo Ball (1999, p. 130), “o ‘novo’ se destaca e ganha credibilidade a partir de suas qualidades de diferença e contraste”. Ressaltar as “grandes vitórias” e a “magnitude dos avanços alcançados” num período “relativamente curto” são

escolhas lexicais que procuraram marcar a diferença performática desta gestão e do Governo Lula, em relação aos seus antecessores.

Por último, destaco a seguinte fala de Pacheco (20??, p. 4): “Estamos certos de que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica **está a [sic] altura desse desafio e responderá positivamente** construindo mais um capítulo grandioso de sua história”. Ao fazer essa afirmativa, a antigo secretário não deixa espaço para uma negativa ao “desafio”, pois quem negá-lo, implicitamente, não está “à altura” do “desafio”, isto é, podendo receber o título de incompetente, seguindo a cultura do gerencialismo e da performatividade. Ainda assim, a criação dos Institutos Federais é caracterizada como uma “agregação voluntária” (Decreto nº 6.095/07, art. 3º).

Fairclough (2001) aborda três tendências discursivas contemporâneas que podem ser utilizadas para identificar padrões nos processos da mudança discursiva. Essas tendências discursivas são a democratização e a comodificação³¹, que dizem respeito às mudanças nas práticas de discurso, e a tecnologização do discurso, que “sugere que a intervenção consciente nas práticas discursivas é um fator cada vez mais importante na produção de mudança” (p. 247). Como síntese de tudo o que foi apresentado a respeito do discurso da SETEC, faço uma última análise que consiste na relação desse discurso com as tendências da democratização e da tecnologização.

A democratização tem sido considerada um importante padrão de mudança no/do discurso. A democratização do discurso consiste na “[...] retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 248). No discurso que representa a SETEC, é possível identificar a eliminação de marcadores explícitos de poder, assim como uma tendência à informalidade. Essa tendência institui uma “assimetria de poder em tipos de discurso institucional nos quais as relações de poder são desiguais” (p. 250), da mesma forma como Pacheco (20??) utiliza uma linguagem conversacional, eliminando marcadores de poder e procurando, assim, maior proximidade com o leitor.

A tecnologização do discurso é o emprego do discurso como técnica ou tecnologia em função de propósitos estratégicos.

³¹ Será abordada adiante.

As tecnologias discursivas estabelecem uma ligação íntima entre o conhecimento sobre linguagem e discurso e poder. Elas são planejadas e aperfeiçoadas com base nos efeitos antecipados mesmo nos mais apurados detalhes de escolhas linguísticas no vocabulário, na gramática, na entonação, na organização do diálogo, entre outros, como também a expressão facial, o gesto, a postura e os movimentos corporais. Elas produzem mudança discursiva mediante um planejamento consciente (FAIRCLOUGH, 2001, p. 265).

Assim, as tecnologias discursivas são planejadas para provocar um efeito específico sobre o público, o que tem relação direta com a democratização, na medida em que aqueles que são detentores de poder podem simular simetria de poder e informalidade no discurso. Portanto, acredito que Pacheco, utilizando-se da tecnologia, administrou de forma habilidosa seu discurso, procurando controlar argumentos contrários e conflitos de opinião.

4.2 A identidade que se pretende: características político-curriculares dos Institutos Federais

Essa seção visa reunir as características político-curriculares dos Institutos Federais, a fim de que se possa ter um delineamento de qual identidade se pretende construir. Para tanto, foram selecionados três textos; a Lei 11.892/08; o livro intitulado “Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008”, que teve como organizadora Caetana Juracy Rezende Silva; e o livro de Eliezer Moreira Pacheco denominado “Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica”.

Por meio da Lei 11.892/08, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais³²; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; e IV - Escolas Técnicas Vinculadas às

³² Vale sinalizar que a Lei não admitiu a sigla IFET veiculada anteriormente, mas somente a simplificação para Institutos Federais. Esse fato tem haver com a identidade institucional, pois a SETEC pretende que, ao longo do tempo, essas instituições sejam conhecidas como Institutos Federais. No IFRJ foi realizada uma apresentação pela Assessoria de Comunicação, a partir da qual foi feito esse esclarecimento, além de procedimentos a serem adotados em relação à reprodução da logomarca dos Institutos Federais.

Universidades Federais. Entendo que, embora a identidade institucional fosse uma preocupação comum do contexto da prática, a constituição da rede fortaleceu a identidade dessas instituições, pois as vinculou sob um conjunto de características comuns, com estrutura de organização e funcionamento semelhantes.

Pode-se observar, portanto, que a denominação rede federal tem correspondido principalmente a uma certa identidade que se estabeleceu pelo fato dessas instituições de ensino atuarem na oferta de educação profissional e tecnológica, estarem subordinadas a um mesmo órgão do MEC, com a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de supervisão (SILVA, 2009, p. 15-16).

Assim, a Rede reuniu instituições com objetivos próximos, que devem interagir de forma colaborativa, compartilhando ideias e se disponibilizando a absorver novos elementos, a fim de contribuírem mutuamente com o fortalecimento da sua identidade, que deve se tornar única. Quanto mais essa identidade for fortalecida, mais chances essas instituições têm de sobreviver e de se consolidar, impedindo que futuras políticas públicas, como as que vigoraram no Governo FHC, venham a sucatear e desarticular essas instituições.

Outro fator a ser considerado quando se discute o fortalecimento da identidade da Rede é a expansão. O crescimento institucional também contribui para esse fortalecimento, pois quanto mais a Rede e as instituições que a compõem se expandem, mais se consolidam e, portanto, mais difícil se torna mexer, posteriormente, em sua estrutura ou transferi-las para outra esfera governamental.

Por outro lado, Pacheco (2010) enfraquece a identidade das instituições que se agregaram para formar os Institutos quando afirma que:

Os centros federais de educação tecnológica (CEFETs), as escolas agrotécnicas federais e as escolas técnicas vinculadas às universidades que aceitaram o desafio **desaparecem** enquanto tal para se transformarem nos *Campi* espalhados por todo o país, fiadores de um ensino público, gratuito, democrático e de excelência (p. 14, destaque meu).

É razoável supor que a escolha lexical “desaparecem” foi feita na tentativa de exaltar a ‘mágica’ dos Institutos Federais, que, segundo esse pressuposto, farão mudanças ‘extraordinárias’. No entanto, parece que esta não foi uma escolha muito acertada na medida em que também permite a interpretação de que os CEFETs, EAFs e ETVs, no lugar de fortalecer as identidades já existentes, devem abandoná-

la para construir outra, inteiramente nova. E a tradição? Ela não vem colada à identidade institucional? Como abandonar anos de tradição para começar tudo do zero?

Com exceção das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as demais instituições possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Assim a autonomia dessas instituições se faz presente pelas seguintes ações: 1) possibilidade de autoestruturação e proposta orçamentária anual identificada para cada *Campus* e a Reitoria; 2) desempenho do papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais; 3) possibilidade de criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação, como também de registrar diplomas dos cursos por elas oferecidos; 4) equiparação às Universidades Federais, no que diz respeito à regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior (PACHECO, 2010).

Por outro lado, ainda segundo a mesma referência, embora a autonomia seja um poder concedido para autogestão, ela tem limites definidos pela missão social do agente. Silva (2009) segue o mesmo raciocínio quando esclarece que: “é importante ressaltar que as autarquias são entes administrativos autônomos, mas não são autônomas, pois não podem legislar para si, devem seguir as leis instituídas pela entidade que a criou” (p. 18). Desta forma, esses autores alertam que a autonomia não deve ser confundida com independência total, pois essa autonomia é limitada aos objetivos definidos pelo Estado, por meio de políticas públicas destinadas a essas instituições por lei. Barreto (2012) fazendo referência à ACD, afirma que as ressignificações consistem na atribuição de sentidos novos a palavras que são dicionarizadas, causando deslocamentos de sentidos que carregam sua inscrição para outras matrizes. Assim, o conceito de ‘autonomia’ perde o seu sentido original, deixando as prerrogativas de autogoverno e autonormação, passando a configurar uma ‘autonomia relativa’. Essa ‘autonomia’ parece pressupor apenas um ‘se virar sozinho’ para cumprir determinações.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, nos termos da Lei 11.892/08. Segundo Silva (2009), a característica de ser pluricurricular não deve se resumir à pluralidade de cursos e currículos.

Na realidade, o que deve distinguir essas instituições, é um projeto pedagógico que na expressão de sua proposta curricular configure uma arquitetura que, embora destinada a diferentes formações (cursos e níveis), contemple os nexos possíveis entre diferentes campos do saber (p. 24).

Assim, a qualidade de pluricurricular tem como pressuposto a integração de diferentes áreas de conhecimento. Neste ponto, a verticalização³³ do ensino também deve ser considerada. Segundo Pacheco (2010):

A verticalização, por seu turno, extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações. Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica (p. 21).

A transversalidade também está presente no currículo dos Institutos Federais e deve auxiliar a verticalização curricular ao considerar as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como caminhos que irão orientar a ação pedagógica. A tecnologia é compreendida como um elemento transversal em diálogo permanente com a educação, presente no ensino, na pesquisa e na extensão, devendo ultrapassar os limites das aplicações técnicas e permear os aspectos socioeconômicos e culturais (PACHECO, 2010).

Além disso, a transversalidade e a verticalização contribuem para romper com a fragmentação do ensino.

O fazer pedagógico desses Institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada (PACHECO, 2010, p. 23).

Outra característica importante a ser considerada é a territorialidade. A questão orientadora na criação dos Institutos Federais foi o limite geográfico dos estados federados, isto é, não há nenhum Instituto Federal que tenha *Campus* fora do estado onde se localiza a Reitoria. Também foi considerada na distribuição dos Institutos Federais as mesorregiões, que consistem numa subdivisão dos estados

³³ Abordarei essa característica novamente mais à frente.

reunindo áreas que possuem características semelhantes em termos de processo social, quadro natural e redes de comunicação e articulação espacial³⁴. O limite geográfico tem implicações importantes, pois de acordo com Pacheco (2010, p. 17), “os Institutos assumem o papel de agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais”.

Ao mesmo tempo, Pacheco (2010) também afirma que é necessário ressaltar o movimento interno da instituição, que não será necessariamente o movimento traçado por uma política de governo. Neste ponto, o antigo Secretário da SETEC parece ter plena clareza da circularidade das políticas (BALL, 1994, 2009) e da atuação do contexto da prática na recontextualização das políticas curriculares, afirmando, inclusive, que essas instituições são capazes de “definir um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da sociedade civil” (p. 17) e construir “por dentro delas próprias” alternativas que visem propostas de inclusão social.

Na perspectiva de Pacheco (2010), a característica de territorialidade não deve limitar a visão e a ação dos Institutos Federais ao contexto local, mas deve ser orientada pela articulação entre o local e o global.

Há de se considerar que local e universal não existem como antítese, não expressam necessariamente oposição de ideias, um não existe em detrimento do outro, mas por vezes se justapõem, permeiam-se, complementam-se e separam-se. É na compreensão dos aspectos essenciais dessa relação e na sedimentação do sentimento de pertencimento territorial que se torna possível subverter a submissão de identidades locais a uma global (p. 18)

Desta forma, ele defende que considerar o vínculo existente entre a totalidade e as partes é de suma importância para a compreensão dos objetos em discussão de forma contextualizada e complexa.

Quanto às finalidades e características dos Institutos Federais, estão expressas na Lei 11.892/08, sendo elas:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no **desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional**;

³⁴ Informações retiradas do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) <www.ibge.gov.br>.

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às **demandas sociais e peculiaridades regionais**;

III - promover a integração e a **verticalização** da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da **consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais**, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Lei nº 11.892/08, art. 7º, destaque e grifo meus).

A verticalização, de que fala o inciso III, significa que os docentes atuam nos diferentes níveis de ensino. O mesmo docente poderá dar aula no ensino médio técnico, na graduação e na pós-graduação, compartilhando espaços pedagógicos e laboratórios. Embora a verticalização possa ser um instrumento para oferecer a todos os alunos as mesmas condições de infraestrutura e qualidade de ensino, a Lei 11.892/08 ressalta apenas o aspecto financeiro.

Ao analisar as finalidades e características dos Institutos Federais, é possível perceber, com exceção do estímulo ao desenvolvimento do “espírito crítico”, que todas elas estão voltadas para o atendimento à sociedade, no que diz respeito principalmente ao seu desenvolvimento econômico, a exemplo das escolhas lexicais em destaque. Ademais, todo o documento é produzido desta forma, pois considerando todo o restante da Lei, só foi possível encontrar mais uma única exceção presente nos objetivos: “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à **emancipação do cidadão** na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (Lei nº 11.892/08, art. 7º, inciso V, destaque meu). Ainda assim, embora haja a referência à “emancipação do cidadão”, essa emancipação está restrita à “perspectiva do desenvolvimento socioeconômico”. Portanto, não há no texto principal, que criou os Institutos Federais, referência clara à formação do cidadão crítico e reflexivo ou à promoção da cidadania e da

democracia. É possível perceber a construção de um discurso totalmente voltado para o desenvolvimento econômico da sociedade. O cidadão em si, aquele que ajudará na promoção desse desenvolvimento, fica em segundo plano nesse discurso, em que é visto apenas como a peça de uma engrenagem.

Embora o foco deste capítulo sejam os Institutos Federais, vale esclarecer que essa constatação não é exclusividade dessas instituições. Analisando o Decreto 2.208/97, que regulamenta artigos contidos na Lei nº 9.394/96 no que diz respeito à educação profissional, e o Decreto 5.224/04, que dispõe sobre a organização dos CEFETs, é possível chegar à mesma constatação, sem nenhum tipo de exceção. Mais uma vez, percebe-se continuidade nas ações do Governo Lula.

Por outro lado, analisando a Lei nº 11.184/05, que dispõe sobre transformação do CEFET-PR em UTFPR, identificamos em seu art. 2º e 3º alguns incisos que demonstram nos princípios e finalidades da UTFPR concepções diferentes dos Institutos Federais.

- II - **valorização de lideranças, estimulando a promoção social e a formação de cidadãos com espírito crítico e empreendedor;**
- III - vinculação estreita com a tecnologia, **destinada à construção da cidadania, da democracia e da vida ativa de criação e produção solidárias;**
- IV - **desenvolvimento de cultura que estimule as funções do pensar e do fazer,** associando-as às atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- V - **integração da geração, disseminação e utilização do conhecimento** para estimular o desenvolvimento socioeconômico local e regional;
- VI - aproximação dos avanços científicos e tecnológicos com o **cidadãotrabalhador**, para enfrentar a realidade socioeconômica em que se encontra;
- IX - organização dinâmica e flexível, com **enfoque interdisciplinar**, privilegiando o **diálogo permanente com a realidade** local e regional, sem abdicar dos **aprofundamentos científicos e tecnológicos** (Lei nº 11.184/05, art. 2º, destaque meu).
- II - aplicar a tecnologia compreendida como ciência do trabalho produtivo e o **trabalho como categoria de saber e produção** (Lei nº 11.184/05, art. 3º, destaque meu).

A estruturação do discurso que abarca os princípios e finalidades da UTFPR parece mais preocupada com um currículo que contemple a formação integral do cidadão e a conjugação dos conhecimentos necessários para integrar e servir o mundo do trabalho com os conhecimentos necessários à construção da cidadania e da democracia. Desta forma, o discurso que ampara a UTFPR parece mais próximo da noção de politecnia.

No entanto, é possível afirmar, do lugar de servidora do IFRJ, que no contexto da prática os Institutos Federais desenvolvem várias iniciativas para a promoção de uma educação pautada na superação do dualismo entre formação profissional e formação geral³⁵. Dentre essas iniciativas, alguns exemplos são: a promoção de atividades científicas e culturais para os alunos e que envolvem a participação dos alunos, a participação dos alunos em ações políticas (greves, eleições internas, reivindicações, denúncias de situações socioambientais que envolvem o entorno dos *Campi* etc.), monitoria e iniciação científica (com o pagamento de bolsas), etc.

Assim, acredito que essa constatação significa que influências do macrocontexto foram incorporadas pelo discurso político hegemônico e isso se refletiu no contexto de produção de texto. No entanto, assim como Ball (1994, 2004, 2009) sinaliza, as políticas chegam diferentes às práticas. São inúmeras as possibilidades de leituras realizadas de uma mesma política, movendo constantes ressignificações e recontextualizações. Nesse caso, acredito que outros discursos presentes no contexto da prática permitiram a recontextualização do texto da Lei nº 11.892/08 quanto ao aspecto discutido.

Quanto a este aspecto, Pacheco (2010) afirma que os Institutos Federais devem promover a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de pensar e agir a favor de transformações políticas, econômicas e sociais que contribuam para a justiça social.

A partir da definição das finalidades e características, a Lei nº 11.892/08 em seu art. 7º elenca como objetivos dos Institutos Federais: I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada, incluindo a educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; III - realizar pesquisas aplicadas; IV - desenvolver atividades de extensão; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão; e VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia; b) cursos de licenciatura; c) cursos de bacharelado e engenharia; d) cursos de pós-graduação *lato sensu*; e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado.

Desta forma, os Institutos Federais possuem objetivos que ultrapassam os objetivos de qualquer outro modelo institucional. Utilizando como parâmetro, por

³⁵ Quanto a este aspecto é possível citar o conjunto de instituições, pois acompanhei algumas iniciativas e notícias sobre outros Institutos em reuniões e em meios de divulgação.

exemplo, a Universidade, além de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, da pesquisa e da extensão, os Institutos ainda ofertam a educação profissional técnica de nível médio, o PROEJA e cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores. Talvez, nesse sentido, esse modelo possa ser encarado como algo inovador, pois a amplitude de suas ações, de fato, só cabe a esse modelo institucional.

Segundo Pacheco (2010), as ações de ensino, pesquisa e extensão dos Institutos Federais são orientadas pela integração entre ciência, tecnologia e cultura, como dimensões inerentes à vida humana, e pela capacidade de investigação científica. “Afirma-se, pois, a educação profissional e tecnológica como política pública, não somente pela fonte de financiamento de sua manutenção, mas, principalmente, por seu compromisso com o todo social” (p. 15).

Ainda sobre a política curricular dos Institutos Federais, estes deverão garantir o mínimo de 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, e o mínimo de 20% de suas vagas para cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas de ciências e matemática. Segundo Silva (2009), a definição de percentuais tem como objetivo resguardar a proporcionalidade da oferta de cursos nos diferentes níveis de ensino, garantindo a essência do projeto político educacional dos Institutos Federais. No entanto, o art.8º, em seu parágrafo 2º, deixa em aberto a possibilidade de expandir a oferta em nível superior, desde que as demandas da região justifiquem e que o Conselho Superior do Instituto Federal e o MEC aprovem.

Sobre a estrutura organizacional dos Institutos Federais, a Lei 11.892/08 prevê a organização em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada *Campus* e a Reitoria, exceto as despesas com servidores, pois estas são executadas pela própria SETEC, via Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG).

A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior. O Colégio de Dirigentes tem caráter consultivo e é composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos *Campi*. Já o Conselho Superior tem caráter consultivo e deliberativo e é composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal.

Os Institutos Federais têm como órgão executivo a Reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores. Poderão ser nomeados Pró-Reitores docentes efetivos ou técnico-administrativos de nível superior. De acordo com Silva (2009), a Lei não identifica propositalmente as funções dos pró-reitores para que cada Instituto possa definir as funções de acordo com sua realidade.

Já ao cargo de Reitor só podem concorrer docentes efetivos, o que gerou grande descontentamento entre os técnico-administrativos, já que na estrutura anterior eles também podiam concorrer a esse cargo de gestor máximo. O que é possível identificar quanto a esse aspecto é que no movimento de transição, o Decreto nº 6.095/07 foi elaborado sem a previsão da candidatura de técnico-administrativos para o cargo de Reitor, a minuta do projeto de lei elaborada pelo CONCEFET também não abarcou mais os técnicos e a Lei nº 11.892/08 apenas concretizou esse fato. Desde, então, o SINASEFE vem reivindicando a reinserção dos técnico-administrativos de nível superior nessa instância de poder.

Os Reitores são nomeados pelo Presidente da República, para cumprir mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar. Ao processo de consulta é atribuído o peso de 1/3 para docentes, 1/3 para técnico-administrativos e 1/3 para o corpo discente. Os Diretores-gerais de instituições transformadas ou integradas em Instituto Federal, nomeados para o cargo de Reitor da nova instituição, exercem esse cargo até o final de seu mandato e em caráter *pro tempore*.

Os *Campi* são dirigidos por Diretores-gerais, nomeados pelo Reitor para o mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do *Campus*. Os Diretores-Gerais das instituições transformadas em *Campus* de Instituto Federal exercem, até o final de seu mandato e em caráter *pro tempore*, o cargo de Diretor-Geral do respectivo *Campus*. Nos *Campi* em processo de implantação, os cargos de Diretor-Geral também são providos em caráter *pro tempore*, por nomeação do Reitor do Instituto Federal, até que seja possível identificar candidatos que atendam aos requisitos previstos na Lei 11.892/08. Cada *Campus*, além dos Diretores-gerais, conta com mais três diretores: Diretor de Ensino, Diretor de Administração e uma quarta diretoria, que fica a critério do Diretor-geral definir a função, a fim de atender as peculiaridades de cada *Campus*.

A citada Lei ainda criou cargos em comissão e funções gratificadas, sendo ao total: 38 cargos de direção - CD-1; 508 cargos de direção - CD-4; e 2.139 funções gratificadas - FG-2.

A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo MEC, nos termos da Lei 11.892/08. Desta forma, o Governo Federal não impede que o CEFET-RJ e o CEFET-MG, assim como as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais venham, futuramente, a se transformarem ou integrarem um Instituto Federal. No entanto, fica evidente que essas instituições não sofrem expansão, pelo menos não como nos Institutos Federais, até que a adesão ocorra. Silva (2009, p. 60) corrobora com essa constatação quando afirma que “devido a suas opções, seguidas as atuais diretrizes, nessas instituições o processo de expansão se encerra. Isto porque esta lei estabelece em seu artigo 15 que a ampliação da rede federal dar-se-á pelo modelo dos institutos”.

Por fim, vale trazer mais algumas palavras de Pacheco (2010) que resumem a identidade que se pretende construir para os Institutos Federais e o significado que se deseja refletido na sociedade:

Os Institutos Federais, com uma proposta singular de organização e gestão, no diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com o global, costuram o tecido de uma rede social capaz de gerar, em resposta às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios. Vislumbra-se que se constituam um marco nas políticas educacionais no Brasil, pois desvelam um projeto de nação que se pretende social e economicamente mais justa. Na esquina do tempo, essas instituições podem representar o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento (p. 26).

4.3 Outras análises: continuidade ou descontinuidade das políticas?

Foram analisados até aqui, além dos discursos circulantes nos contextos de influência e de produção de textos, os discursos circulantes no contexto da prática que retornaram elementos para os contextos de influência e de produção de textos, auxiliando na elaboração de outros documentos, que se concretizaram na Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 e na Lei nº 11.892/08. Também foi considerado o

discurso da SETEC, elaborado para competir e disputar hegemonia no momento de produção da Lei nº 11.892/08. Todos os aspectos presentes na Lei nº 11.892/08 foram abordados, agregando informações de Pacheco (2010) e Silva (2009), na tentativa de delinear a identidade esperada para os Institutos Federais.

A proposta desta seção é analisar mais cuidadosamente três documentos legais: o Decreto nº 2.208/97, a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 e, novamente, a Lei nº 11.892/2008, mas agora sob outro enfoque. Embora esses e outros textos legais tenham sido tratados e utilizados exaustivamente até agora, o objetivo é aprofundar a análise desses documentos, produzidos em momentos históricos diferentes, buscando pontos de contraste e de semelhança.

O Decreto nº 2.208/97 reflete a política de educação profissional do período pós-1996, tendo restabelecido o dualismo entre educação geral e técnica ao acabar com o ensino médio integrado existente. As políticas de educação profissional do Governo FHC demonstram a intenção de uma formação profissional estreita, fragmentada e totalmente desvinculada da concepção de uma educação politécnica (FRIGOTTO, 2007). Já a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 e a Lei nº 11.892/2008 são os documentos legais que traduzem a alteração mais recente na estrutura da educação profissional e tecnológica. Assim, a análise comparativa desses documentos contribui para a reflexão sobre até que ponto os Institutos Federais significam uma recontextualização da educação profissional e tecnológica.

O Decreto nº 2.208/97, em alguns de seus artigos e incisos, evidencia uma concepção de educação profissionalizante, a exemplo do art. 4º que afirma que a educação profissional está “destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitirão **reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se**” e do art. 1º, inciso I, que aponta como um dos objetivos da educação profissional “promover a **transição** entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e **habilidades gerais e específicas** para o exercício de atividades produtivas”. É nítido que o decreto privilegia uma educação dualista, na medida em que não articula educação e trabalho, conhecimento e prática, tratando de ressaltar apenas a necessidade de transição entre uma área e outra, a partir da aquisição de habilidades.

O discurso das habilidades, presente em vários trechos do decreto, remete ao pensamento de Fairclough (2001) ao abordar a comodificação como uma tendência

discursiva contemporânea, que causa impacto sobre a ordem do discurso. A comodificação consiste no

[...] processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos de venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias (Fairclough, 2001, p. 255).

O campo da educação fornece inúmeros exemplos de comodificação, sendo perceptível a transferência de um vocabulário pertencente ao mercado e às mercadorias para a ordem de discurso educacional.

Fairclough (2001) também esclarece que

O discurso educacional comodificado é dominado por um vocabulário de habilidades, incluindo não apenas a palavra 'habilidade', e palavras associadas como 'competência', mas uma lexicalização completa [...] dos processos de aprendizagem e ensino baseados em conceitos de habilidade, treinamento de habilidade, uso de habilidades, transferência de habilidades e outros (p. 257).

Além disso, considerando o ciclo de políticas, é possível inferir que o Decreto nº 2.208/97 foi formulado no bojo do contexto de influências, a partir de políticas internas baseadas no neoliberalismo, como também políticas externas neoliberais, por meio de orientações de organismos internacionais. O discurso presente no texto desse documento, que integra o conjunto de documentos do contexto de produção de textos, sugere tentativa de formulação de um discurso hegemônico. No entanto, uma pesquisa desenvolvida por Oliveira (2008) evidenciou que o contexto da prática, representado pelos CEFETs, vinha produzindo sentidos que desarticulavam ordens de discurso existentes nas determinações do citado decreto.

Quanto à Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, é possível perceber novas formulações discursivas que apontam para mudanças na concepção de educação profissional adotada. Há exemplos tais como: “No que concerne à **relação** entre educação e trabalho, a missão institucional do IFET deve orientar-se pelos seguintes objetivos”, que afirma uma relação entre educação e trabalho, indicando o entendimento de trabalho como princípio educativo; e “ofertar educação profissional e tecnológica, como **processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio**, [...]”, que retira o caráter da educação profissional como mera profissionalização, ressaltando que a mesma

consiste num processo educativo que deve ser integrado à educação básica, principalmente ao ensino médio.

O mesmo pode ser percebido na Lei nº 11.892/2008, em seu art. 6º, inciso I: os Institutos Federais têm por finalidade “ofertar educação profissional e tecnológica, em **todos os níveis e modalidades, formando e qualificando** cidadãos [...]”. Isto é, também neste documento é possível identificar a ampliação da atuação da educação profissional, procurando ressaltar uma vinculação com a educação básica, além de se abandonar o discurso das habilidades para se falar em formação.

Para o estabelecimento de um vínculo mais orgânico entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional, implica resgatar a educação básica (fundamental e média) pública, gratuita, laica e universal na sua concepção unitária e politécnica, ou tecnológica. Portanto, uma educação não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas (FRIGOTTO, 2007, p. 1144).

Desta forma, esses dois documentos de base para a implantação dos Institutos Federais mostram um esforço na tentativa de articular ordens de discurso voltadas para uma educação profissional na perspectiva da educação politécnica. Digo esforço por identificar na Lei 11.892/2008, art. 2º. § 2º, o termo competências no trecho: “no âmbito da sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições **acreditadoras e certificadoras de competências** profissionais”.

A comodificação também se mantém ao demonstrar “uma transferência metafórica do vocabulário de mercadorias e mercados para a ordem de discurso educacional” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 256) em trechos desses documentos, no quais é possível destacar como exemplos as escolhas lexicais: “arranjos produtivos”, “desenvolvimento sustentável” e “cultura do empreendedorismo e cooperativismo”.

Assumo, assim como Fairclough (2001), que a mudança envolve disputas e dilemas, deixando traços nos textos que se traduzem em elementos contraditórios. No entanto, os elementos contraditórios evidenciados demonstram claramente o que foi exposto no capítulo 2, a respeito da Era Lula. Apesar de mudanças significativas terem ocorrido, e neste aspecto, destacamos a criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o discurso da educação a serviço do mercado, presente hegemonicamente desde o Governo FHC, se mantém, aparecendo nos textos através desses elementos contraditórios.

No entanto, é possível pensar a possibilidade de construção de discursos contra-hegemônicos a partir do contexto da prática, que possam vir a contribuir para a formação de uma nova hegemonia discursiva coerente com a educação politécnica.

Frigotto (2007) afirma que:

Se efetivamente se garante, em médio prazo, a educação básica dentro da concepção da politécnica ou da tecnologia universal, a formação profissional terá uma outra qualidade e significará uma possibilidade de avanço nas forças produtivas e no processo de emancipação da classe trabalhadora (p. 1148).

Entendo que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica assume uma importante posição no resgate da educação de nível médio dentro da perspectiva da educação politécnica, além de se constituir numa referência de condições físicas, materiais, e de trabalho docente. Deve-se ressaltar que “não se trata de negar a prerrogativa do ensino superior, mas de garantir o ensino médio integrado como uma de suas prioridades” (FRIGOTTO, 2007, p. 1146), como, inclusive, já foi definido no contexto de produção de textos, por meio da Lei 11.892/2008.

Neste ponto, destaco a importância do contexto da prática, que carrega a possibilidade de interferir no rumo das políticas educacionais, a partir da atribuição de sentidos próprios aos textos políticos. Os textos possuem efeitos sociais, mas a atribuição de sentidos pelos sujeitos do contexto da prática pode contribuir com a viabilização de mudanças sociais, que superem relações desiguais de poder (BOWE; BALL; GOLD, 1992). É a partir das interpretações do contexto da prática que o lugar dos Institutos Federais na sociedade irá se efetivar, ou não, como um lugar de introdução da educação politécnica. Somente o contexto da prática evidenciará com o tempo como as atuais ordens de discurso se constituíram ou não em hegemonias discursivas e quais mudanças se efetivaram no campo da educação profissional e tecnológica.

4.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional: discursos na luta por hegemonia

No conjunto de análises realizadas e apresentadas, não se poderia deixar de considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP), pela importância que esse documento tem para a educação profissional. A relevância no acompanhamento das mudanças inseridas nesse documento justifica-se pelo retrocesso que essa modalidade sofreu na década de 1990, a partir das políticas educacionais implementadas pelo Governo FHC. A culminância desse retrocesso se deu com a aprovação do Decreto nº 2.208/97, que acabou com o ensino médio integrado à educação profissional, restabelecendo o dualismo entre educação geral e específica. Nesse período, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), com base no Parecer CNE/CEB nº 16/99, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico pela Resolução CNE/CEB nº 4/99.

Posteriormente, como já abordado no capítulo 2, o Decreto nº 2.208/97 foi substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, que retomou a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A partir dessa mudança o CNE/CEB alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2005, que teve por base o Parecer CNE/CEB nº 39/2004.

Com a promulgação da Lei nº 11.741/2008, que introduziu significativas alterações na LDB, o CNE/CBE iniciou, em 2010, um trabalho de atualização das Diretrizes Curriculares. Pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, com base no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Depois, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2012, com base no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, ficaram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e, mais recentemente, pela Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012, com base no Parecer CNE/CEB nº 11 de 9 de maio de 2012, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

É importante ressaltar nesse movimento a realização da 92ª Conferência Geral Anual da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que, a partir do discurso presente na Recomendação nº 195/2004, trouxe influências que possivelmente contribuíram na elaboração do discurso hegemônico presente no

contexto de produção de textos, resultando na concretização da Resolução nº 6/2012 e no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

A OIT é uma agência das Nações Unidas que visa oportunizar a todos os homens e mulheres acesso ao trabalho, qualificado pela própria como “decente e produtivo”. Criada em 1919, como parte do Tratado de Versalhes, que pôs fim à Primeira Guerra Mundial, foi fundada a partir do entendimento de que a paz universal permanente deve ser baseada na justiça social.

A OIT é única agência das Nações Unidas com estrutura tripartite, isto é, composta por governantes, organizações de empregadores e de trabalhadores. Essa agência se afirma “responsável pela formulação e aplicação das normas internacionais do trabalho (convenções e recomendações)”. As convenções elaboradas pela OIT, depois de ratificadas por um país, passam a compor seu ordenamento jurídico. O Brasil é um dos membros fundadores da OIT e participa da Conferência Internacional do Trabalho desde sua primeira reunião³⁶.

Também considero de fundamental importância fazer um breve relato, com base no próprio Parecer CNE/CEB nº 11/2012, sobre a sua trajetória de produção. Objetivando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP) o CEB constituiu uma Comissão Especial. Essa Comissão Especial, inicialmente, indicou o Conselheiro Francisco Aparecido Cordão como relator da matéria e a primeira proposta do parecer foi apresentada à CEB em fevereiro de 2010. A comunidade educacional foi ouvida e o documento foi apresentado no Seminário da Educação Profissional e Tecnológica. A SETEC, então, resolveu constituir um Grupo de Trabalho (GT) com a representação de movimentos sociais, entidades científicas e setores do próprio Ministério e, algum tempo depois, a CEB recebeu a contribuição produzida pelo GT intitulada “Diretrizes Curriculares para Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate”.

A partir das contribuições encaminhadas, foi dada uma nova versão para o Projeto de Resolução e nova redação ao Parecer normativo. No entanto, em junho de 2011, em reunião da CEB, o Secretário da SETEC entregou um documento resultante dos debates promovidos por essa Secretaria com representantes do CONIF, Pró-reitores de Ensino da Rede Federal de Educação Profissional e

³⁶ As informações sobre a OIT foram retiradas do site: <www.oit.org.br>.

Tecnológica, bem como educadores vinculados à ANPED, manifestando discordância em relação ao texto da Comissão Especial. Assim, foi reiterado

[...] a título de 'substitutivo', o Documento elaborado no âmbito do GT constituído pela SETEC, em 2010, intitulado 'Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate', por entender que o mesmo 'expressa os conceitos e concepções que vêm sendo assumidos pelo MEC, desde 2003, em relação à Educação Profissional' (Parecer CNE/CEB nº 11/2012, p. 3).

A partir deste fato, a CEB decidiu interromper momentaneamente o debate e reorientá-lo para a identificação dos pontos de discordância e, no mês seguinte, foi constituída uma Comissão Especial em que os conselheiros decidiram assumir em conjunto a relatoria do Parecer. Buscou-se identificar pontos de consenso a partir dos quais seria possível encontrar uma solução satisfatória para todos os envolvidos.

Entretanto, em março de 2012, foi decidido pelo novo Secretário da SETEC, Marco Antonio de Oliveira, a adoção dos seguintes procedimentos: disponibilização no site do CNE e da SETEC da última versão das referidas Diretrizes Curriculares Nacionais, em regime para consulta pública; realização de uma audiência pública nacional conclusiva; e conclusão do trabalho para apreciação e aprovação pelo CEB.

Portanto, na constituição do discurso hegemônico presente na Resolução nº 6/2012 e no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, além das influências da OIT, houve uma ampla disputa de discursos no contexto de produção de textos. É possível, a partir do histórico de elaboração das DCNEP, aqui resumido, produzir algumas análises.

Em primeiro lugar, no texto do Parecer CNE/CEB nº 11/2012 está presente a necessidade de ressaltar o quanto a Comissão Especial considerou as diversas contribuições a partir de escolhas lexicais como: "decidiu ouvir mais a comunidade", "dialogando com setores interessados", "[o texto] ficou disponível", "dezenas de sugestões e contribuições, muitas delas incorporadas", "debate", "ampliar os debates", "continuidade aos debates", "incorporou parte considerável", "dezenas de contribuições recebidas", "intenso debate conjunto", "foram consideradas suas inúmeras interfaces", "amplamente debatido". No entanto, dois trechos do discurso demonstram que, apesar de todas essas escolhas lexicais apresentadas, não foi bem assim que as primeiras versões foram elaboradas. Depois de introduzidas a maioria dessas escolhas lexicais, é afirmado pela Comissão que:

Especificamente em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, **o esforço** inicial da Comissão Especial constituída no âmbito da CEB/CNE **foi** o de **analisar** atentamente todas **as contribuições** até então recebidas, **de modo especial àquelas [sic] encaminhadas pelo MEC** (Parecer CNE/CEB nº 11/2012, p. 3, destaque meu).

Desta forma, está claro que as contribuições que mais receberam atenção e foram incorporadas pela Comissão Especial, vieram diretamente do MEC.

Além disso, após o recebimento do texto elaborado pelo GT, “a Comissão Especial **incorporou parte** considerável dessas novas contribuições, **as quais enfatizam os avanços** ocorridos no Brasil, de modo especial na última década, em relação à Educação Profissional e Tecnológica, [...]” (Parecer CNE/CEB nº 11/2012, p. 3, destaque meu). Ou seja, apenas uma parte do documento foi considerada: aquela que interessava, pois enfatizava os avanços ocorridos na Educação Profissional e Tecnológica.

Em segundo lugar, a Comissão Especial, na pessoa do Professor Francisco Aparecido Cordão, que havia sido indicado relator e depois declinou desta tarefa passando a assumi-la com todos os membros, demonstra insatisfação por sido manifestado discordância em relação à segunda versão do Parecer. A insatisfação é perceptível pela escolha lexical “entretanto”, utilizada para introduzir essa parte do histórico, além da reprodução entre aspas de alguns trechos do documento que discordavam do Parecer. A partir dessa manifestação contrária, o debate na CEB foi interrompido para “identificação dos reais pontos de discordância”, momento em que, inclusive, o Prof. Cordão passou a dividir a tarefa de relator com toda a Comissão.

Em terceiro lugar, a partir da manifestação contrária do Secretário da SETEC, a Comissão Especial buscou

[...] identificar **pontos de consenso** a partir dos quais seria possível encontrar uma **solução satisfatória para todos** os envolvidos e que garantisse, não apenas a manutenção, mas principalmente o aprimoramento da necessária qualidade da Educação Profissional e Tecnológica [...](Parecer CNE/CEB nº 11/2012, p. 4, destaque meu).

Mais uma vez é perceptível que as contribuições recebidas não vinham sendo de fato consideradas, na medida em que só após a discordância do Secretário da SETEC – dando voz ao CONIF, aos Pró-reitores de Ensino e aos pesquisadores

vinculados à ANPED – procurou-se “pontos de consenso” visando uma “solução satisfatória para todos”.

Em quarto e último lugar, apesar de todo o esforço do grupo que representava o discurso contra-hegemônico para influenciar a escrita do Parecer, com a entrada dos novos Secretários, Marco Antônio de Oliveira da SETEC e Cesar Callegari da Educação Básica, a cisão foi definida em mais uma única audiência pública e prevaleceu o discurso da Comissão Especial pelo que se pode inferir dos próximos apontamentos.

Ao resgatar a construção deste percurso, é possível perceber que são muitos os textos em disputa e que a análise de todos os textos ultrapassaria os objetivos desta tese. Desta forma, optei partir de uma análise já realizada por Ciavatta e Ramos (2012), que abarca alguns dos textos³⁷ em disputa elaborados até o ano de 2011 sobre as DCNEP, utilizando categorias de análise por elas identificadas, que me auxiliaram na percepção de alterações ou permanências presentes nos últimos documentos publicados sobre o assunto, que são o Parecer CNE/CEB nº 11 de 9 de maio de 2012 e a Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012.

Desta forma, as categorias em análise são 6 (seis): o sentido da ideia de diretrizes; a “CHAVE” como centro das diretrizes; as concepções de currículo em disputa; a relação teoria e prática; o currículo modular; e a interdisciplinaridade.

De acordo com Ciavatta e Ramos (2012), embora o termo ‘diretrizes’ não seja novo, o entendimento das ‘diretrizes’ como um conjunto de orientações explícitas utilizadas como “instrumento de obtenção do consenso dos professores e das escolas, por meio da distribuição extensa de publicações, com o apoio de instrumentos normativos” (p. 32) é uma estratégia que marcou fortemente o Governo FHC e permaneceu nos Governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. Desta forma, as ‘diretrizes’ vêm desde o Governo FCH se apresentando como um texto que busca regular o currículo escolar. Mais uma vez, é possível identificar o contexto de produção de textos tentando controlar o contexto da prática, a partir da disseminação do discurso hegemônico.

As DCN constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino,

³⁷ Documentos em processo no Conselho Nacional da Educação e documentos alternativos do Grupo de Trabalho instituído pelo Ministério da Educação, que reuniu movimentos sociais, entidades científicas e setores do próprio Ministério.

reunidas em um parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente, o qual se objetiva na forma de uma resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceituais dispostas no parecer (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 19).

As autoras também citam que, em 2010, o relator Professor Francisco Aparecido Cordão, a exemplo do que fez o governo FCH, ignorou a alternativa formação integrada ao lado das formas concomitantes e subsequentes de articulação entre ensino médio e educação profissional. De modo geral, os princípios que orientaram a política de educação profissional dos anos 1990 foram reiterados pelo relator.

Esse aspecto específico não foi identificado na última versão do Parecer CNE/CEB nº 11/2012, ou na Resolução nº 6/2012, e, portanto, é possível considerar que, pelo menos quanto a esse aspecto, foi considerado o documento alternativo do GT instituído pelo MEC.

O Parecer Cordão CNE/CBE 2011 se baseou no currículo orientado por competências e retomou o conceito de competência profissional, introduzido pelo CNE, como a capacidade pessoal e social de articular os saberes inerentes a situações concretas de trabalho. De acordo com Ramos (2002) a partir das transformações no mundo produtivo, emergiu a noção de competência para atender a dois objetivos:

a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais (RAMOS, 2002, p. 401).

Os citados saberes – saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver – são apresentados a partir da sigla “CHAVE”, que “abre a porta” para os conhecimentos, as habilidades, as atitudes, os valores e as emoções. A “CHAVE” é colocada pelo relator como o centro das diretrizes, isto é, como a argumentação norteadora principal³⁸.

Assim, **clarificou-se** a “CHAVE” que **abre a porta** para o entendimento do conceito de competência profissional, como sendo o desenvolvimento da

³⁸ Na elaboração pelo Prof. Cordão da formulação “CHAVE” é possível inferir influências de Morin, de Delors e da Unesco.

capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, “Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoções” (sigla “CHAVE”), para responder, de forma criativa, aos novos desafios da vida cidadã do trabalhador. [...]

A perspectiva da laborabilidade, enquanto possibilidade e intencionalidade de transformar competência em trabalho produtivo, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência profissional utilizado pelo Conselho Nacional de Educação como sendo a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoções (“CHAVE”), **absolutamente necessários** para o **desempenho eficiente e eficaz** de **atividades requeridas** pela natureza do trabalho e **pelo desenvolvimento tecnológico** (Brasil, CNE/CEB, 2011, p. 20-21).

A partir das escolhas lexicais em destaque, a “CHAVE” é compreendida como algo que abre portas, que traz habilidades para o trabalhador. Aqui é evidenciada a comodificação do discurso, presente no pressuposto do desenvolvimento de habilidades pelo trabalhador como “atributos apreciados dos indivíduos”, estando “aberto a cada um aperfeiçoar as habilidades ou acrescentar novas habilidades” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 257). Também está presente a ideia de qualificação para atender ao mercado de trabalho, fazendo uso da performatividade (BALL, 2004, 2005), que exige um “desempenho eficiente e eficaz”.

Nos documentos mais atuais, a sigla “CHAVE” foi substituída pela tríade “conhecimentos, saberes e competências profissionais”. No Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e na Resolução nº 6/2012 não aparece sequer a palavra chave, fazendo referência a outro significado. Porém, a mera substituição de escolhas lexicais não interferiu na essência do texto, pois o currículo baseado em competências permaneceu, assim como o conceito de competência profissional.

De acordo com Ciavatta e Ramos (2012), na formulação das DCNEP, as competências foram descritas como desempenhos operacionais, sugerindo a recontextualização de situações de trabalho para o currículo. Por meio do desempenho se avaliam as competências.

O desempenho no trabalho é o que verdadeiramente pode ser utilizado para aferir e avaliar essas competências profissionais, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento. Nesse sentido, a avaliação em situações de ensino e aprendizagem é procedida a partir de evidências de desenvolvimento dessas competências profissionais, identificadas a partir de indicadores de desempenho e parâmetros claramente definidos pelos docentes (Brasil, CNE/CEB, 2011, p. 22-23).

Voltando a atenção para os documentos mais atuais, na Resolução nº 6/2012 não há nenhuma ocorrência da escolha lexical “desempenho” e no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 o termo aparece pouquíssimas vezes, recebendo uma ênfase bem menor. No entanto, a ênfase na “prática” continua a exemplo do trecho em destaque:

A integração do conhecimento teórico com a **prática** profissional é um grande desafio presente no processo educacional, sobretudo na Educação Profissional, pois a **prática** a constitui e organiza, integrando as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional de técnico e correspondentes etapas de qualificação e de especialização profissional técnica. A LDB, aliás, enfatiza que não deve haver dissociação entre teoria e **prática**. Daí, que a **prática** se configura não apenas como situações ou momentos distintos de um curso, mas como inerente a uma metodologia de ensino que contextualiza e **põe em ação** todo o aprendizado (Parecer CNE/CEB nº 11/2012, p. 48, destaque meu).

Desta forma, a prática é compreendida como a própria metodologia de ensino, evidenciando o foco nos comportamentos e a ênfase sobre a metodologia, o que pode levar à “reificação do saber prático em detrimento da compreensão dos fenômenos e dos próprios fundamentos, pertinência e limites desse saber” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 24).

Quando a educação profissional se fundamenta em atividades profissionais, sem abordar a complexidade da construção do conhecimento, podem ser legitimadas construções curriculares centradas apenas na prática, que acabam por limitar os conceitos a sua instrumentalidade (RAMOS, 2002).

Ciavatta e Ramos (2012) também abordam as concepções de currículo em disputa na educação profissional. O Parecer Cordão CNE/CEB 2011 entende o currículo como um conjunto de competências a serem adquiridas, apresenta seus componentes como a “CHAVE” e define situações e metodologias de aprendizagem, reduzindo, portanto, o currículo a mecanismos de adaptação ao mercado de trabalho. Em outra perspectiva, o documento alternativo do GT compreende que o currículo deve ser a base de uma formação integrada, que permita ao trabalhador apreender as contradições existentes nas relações sociais de produção, produzir sua própria existência a partir do seu trabalho e confrontar a realidade dada visando sua transformação.

O trabalho é princípio educativo nessa formação, o que equivale a afirmar que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela

e pode transformá-la. Equivale a afirmar, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica que na sociedade moderna vem se tornando fundamento da profissionalização. Mas integrada à ciência e à cultura a formação para o trabalho se opõe à redução da formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 25).

O Parecer CNE/CEB nº 11/2012 explicita que as orientações encaminhadas, no que tange ao currículo, se restringem à indicação de critérios a serem contemplados, com base em princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Entendo que a concepção de 'currículo' sofreu um deslocamento, sendo recontextualizada (FAIRCLOUGH, 2006) em relação à versão de 2011. Nesse sentido, foi incluída uma suposta flexibilidade ao entendimento de currículo ao serem utilizadas as escolhas lexicais: “orientações”, “se restringem”, “indicação”, “norteadores”. O referido Parecer afirma ainda que o currículo de qualquer curso da Educação Profissional e Tecnológica deve ser construído a partir de dois eixos norteadores: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, dando assim uma maior amplitude conceitual à concepção de currículo, antes restrita às competências.

Já quanto à relação entre teoria e prática, embora o Parecer Cordão CNE/CEB 2011 enfatize a sua presença, essa relação se apresenta como uma prática utilitária, limitando a compreensão dos sujeitos. “Os saberes produzidos no contexto da prática utilitária imediata colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 27). Nesse sentido, a teoria acaba sendo compreendida como a possibilidade de solução para determinados problemas que, se demonstrar eficiência ao ser experimentada, atesta sua utilidade.

No documento alternativo do GT, teoria e prática partem de uma visão dialética, podendo ser compreendidas também como uma opção de adesão à filosofia da práxis, segundo a qual a teoria visa conhecer e apreender a realidade, captando contradições presentes nos fenômenos. O entendimento desse grupo, portanto, defende uma prática transformadora no lugar de uma prática utilitarista.

Trata-se de orientar a formação pela unidade dialética entre teoria e prática, o que implica apreender os fenômenos em suas mediações e contradições, elaborando-os no plano do pensamento como um conhecimento, uma teoria. A utilidade desta no retorno à prática está no fato de corresponder aos fundamentos do fenômeno estudado e não à sua aparência manifestável e sensível à experiência. Somente de posse desses fundamentos os sujeitos podem agir conscientemente de forma transformadora sobre o objeto de seu trabalho e de suas relações sociais (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 28).

Na versão atual do Parecer, verifica-se a manutenção da compreensão da relação entre teoria e prática pautada numa prática utilitarista, na medida em que o documento explora a integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, sem se referir à ação dos sujeitos sobre seu objeto de trabalho.

Já o currículo modular, defendido no Parecer Cordão CNE/CEB 2011, é compreendido a partir de uma estruturação que oferece etapas de terminalidade profissional e, portanto, se constitui numa forma de flexibilizar e organizar tal currículo, que deve ser centrado no desenvolvimento de competências profissionais:

Os módulos podem ser entendidos como um conjunto de competências profissionais que, estruturados pedagogicamente, respondem a uma etapa do processo formativo, e possuem terminalidade profissional se tiverem como referência básica uma ocupação reconhecida como **útil no mercado de trabalho**. Esses módulos ou etapas com terminalidade profissional, representam **saídas** iniciais e intermediárias **para o mercado de trabalho**, ao tempo em que representam, também, uma fase significativa do processo de aprendizagem e de constituição de competências profissionais, e como tais, constituem unidades básicas para a avaliação educacional. Esses módulos com terminalidade preparam o aluno para exercer uma atividade profissional, para ocupar uma **função reconhecida com útil no mercado de trabalho**. (Parecer CNE/CEB 2011, p. 25, destaque meu).

Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que a suposta flexibilidade revela a fragmentação na formação dos sujeitos e que o currículo modular se opõe ao conceito de formação unitária, que fornece a base educativa para compreensão e domínio das transformações produtivas. De acordo com as escolhas lexicais em destaque, ressalto que o currículo modular tem como pressuposto tornar o trabalhador “útil”, isto é, produtivo ao mercado de trabalho, visando atender as suas necessidades – as do mercado – da melhor forma possível. Não se consideram, nessa perspectiva, os princípios da educação politécnica, mas tão somente o atendimento aos interesses do mercado de trabalho para fortalecimento das bases produtivas capitalistas.

No Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e na Resolução nº 6/2012, o currículo em módulos é reiterado, sendo definido como um conjunto de estudos estruturados para responder a uma etapa do processo formativo, podendo ter terminalidade profissional se tiverem como referência uma ocupação admitida pelo mundo do trabalho. No que diz respeito a este aspecto, o texto do Parecer de 2012 é praticamente idêntico ao Parecer de 2011, inclusive no que tange à utilidade de determinadas atividades e do trabalhador aos interesses do mercado de trabalho.

Neste ponto vale enfatizar que as noções de mundo do trabalho e mercado de trabalho se confundem nas duas versões de Parecer aqui em análise. Por exemplo, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 afirma que “é imperiosa a superação das qualificações profissionais restritas às exigências de postos delimitados no mercado de trabalho” (p. 45), o que demonstra clara contradição em relação ao que é defendido no mesmo Parecer sobre o currículo por módulos.

‘Mercado de trabalho’ diz respeito a geração e demanda de postos de trabalho, como instância que limita as práticas sociais a partir das quais a força de trabalho é comprada e vendida, observando-se normas e leis, mas também os interesses dos empregadores e detentores do capital. Já o termo ‘mundo do trabalho’ refere-se ao trabalho em geral e às condições de trabalho e de vida dos trabalhadores, sua cultura e o pertencimento à classe trabalhadora (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Ocorre que, principalmente na última versão do Parecer, muitas vezes se utiliza o termo ‘mundo do trabalho’ pretendendo o entendimento de ‘mercado de trabalho’, e exemplo do trecho reestruturado a seguir sobre currículo modular:

Estas etapas com terminalidade profissional representam saídas iniciais e intermediárias que preparam o estudante para exercer atividades profissionais reconhecidas como úteis, propiciando inserção no mundo do trabalho[...] (Parecer CNE/CEB 2011, p. 25).

Esses módulos com terminalidade preparam o aluno para exercer uma atividade profissional, para ocupar uma função reconhecida com útil no mercado de trabalho (Parecer CNE/CEB nº 11/2012, p. 47).

O último aspecto levantado por Ciavatta e Ramos (2012) diz respeito à interdisciplinaridade. As autoras afirmam que a interdisciplinaridade é a forma de trabalho em alguns Institutos Federais que mais se aproxima do que os professores entendem por formação integrada, prevista como alternativa de articulação entre o ensino médio e a educação profissional.

O Parecer Cordão CNE/CEB 2011, assim como o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, recomenda a adoção da interdisciplinaridade como princípio no processo educacional, no entanto essa recomendação fica limitada ao mercado de trabalho, o que faz com que a interdisciplinaridade seja trabalhada como uma técnica útil ao ensino, sem servir de base, no entanto, para a formação humana.

Ciavatta e Ramos (2012) observam que na versão do Parecer Cordão, encaminhada em janeiro de 2011 ao CNE/CEB (Brasil, CNE/CEB, 2011), foram incorporadas expressões próximas aos conteúdos do documento alternativo do GT, mantendo, por outro lado, as ideias centrais de sua proposta. Da mesma forma, é possível identificar no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e na Resolução nº 6/2012 a utilização da mesma estratégia de ressignificação.

De modo geral, a partir das análises aqui apresentadas, entendo que, a pretexto de argumentar pela democratização da escrita do Parecer, muitas palavras contidas no texto do GT foram incorporadas à última versão do documento via ressignificação (FAIRCLOUGH, 2001; BARRETO, 2012). Isto é, escolhas lexicais que carregavam sentidos opostos ao discurso da Comissão Especial, tiveram seus sentidos deslocados para serem inseridas em outras matrizes teóricas.

Desta forma, várias escolhas lexicais foram: substituídas, a exemplo de 'mundo do trabalho' no lugar de 'mercado de trabalho'; excluídas, como a sigla CHAVE; agregadas a outras palavras, como o currículo que recebeu uma série de adendos; ou evitadas, como 'desempenho'. No entanto, essas estratégias discursivas não modificaram a essência do texto. Os sentidos que o GT gostaria de dar ao discurso das diretrizes foram deslocados pelo discurso da Comissão Especial, para que novas escolhas lexicais fizessem parte do texto, sem, no entanto, mudar o discurso hegemônico.

4.5 O contexto da prática sob pontos de vista diferentes

Nesta seção, volto a considerar os discursos circulantes no contexto da prática, que após a publicação e implantação dos termos da Lei nº 11.892/08, pode ser caracterizado como um contexto totalmente reconfigurado. Para tanto, trago outras contribuições da pesquisa realizada por Otranto (2010, 2011, 2012), que

apresenta a visão de alguém fora do contexto da prática, para dialogar com as minhas impressões, construídas dentro de uma instância do contexto da prática a partir de observações, escutas, diálogos, vivências e experiências. Essa instância do contexto da prática é representada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), no recorte temporal de 2007 a 2013.

É importante, antes de qualquer coisa, fazer um breve resgate sobre o histórico³⁹ do IFRJ, na condição de instância do contexto da prática, nas suas relações com o discurso hegemônico.

Com o Decreto-Lei nº. 4.127/42, houve a criação da Escola Técnica de Química, mas apenas em dezembro de 1945 foi iniciado o Curso Técnico de Química Industrial. De 1945 a 1946 o Curso funcionou nas dependências da Escola Nacional de Química da Universidade do Brasil, a atual UFRJ. Em 1946, houve a transferência do Curso para as dependências da Escola Técnica Nacional, o atual CEFET-RJ. Com a promulgação da Lei nº. 3.552/56, o Curso Técnico de Química Industrial adquiriu, então, condição de autarquia e passou a se chamar, posteriormente, Escola Técnica Federal de Química (ETFQ). Quando a ETFQ saiu do CEFET-RJ, o que aconteceu somente em 1985, passou a se chamar Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ) e adquiriu endereço próprio no bairro do Maracanã, no Rio de Janeiro. A Instituição permaneceu funcionando por 40 anos nas dependências do CEFET-RJ, utilizando-se de três salas de aula e um laboratório.

Na década de 1990, a ETFQ-RJ foi ampliada com a criação da UNED Nilópolis. Por influência da Lei 8.948/94, ETFQ-RJ teve as suas finalidades ampliadas e em 1999 se transformou em Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis – RJ (CEFET Química/RJ), mudando sua sede para o município de Nilópolis. A partir de 2001, foram criados outros Cursos Técnicos e houve também a criação dos Cursos Superiores de Tecnologia e dos Cursos de Licenciatura.

Em 2002, foi criado na Unidade de Nilópolis o Centro de Ciência e Cultura, que consiste em um espaço destinado à formação e treinamento de professores, divulgação e popularização da ciência e suas interações com as mais diversas atividades humanas.

³⁹ Consulta ao Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2009 a 2013 do IFRJ.

Em outubro de 2004, a publicação dos Decretos nº 5.225 e nº 5.224 estimulou a instituição a participar mais ativamente da pesquisa e da pós-graduação. Vários projetos de pesquisa, que antes aconteciam na informalidade, passaram a ser consagrados pela Instituição, o que incentivou a formação de alguns grupos de pesquisa, o cadastramento no CNPq e a busca de financiamentos. Neste mesmo ano, se deu o início ao primeiro curso de pós-graduação *Lato Sensu* da Instituição, na Unidade Maracanã.

Em 2005, o CEFET Química/RJ voltou a oferecer o Ensino Médio integrado ao Técnico, respaldado pelo Decreto nº. 5.154/04 e houve a criação do Núcleo Avançado de Arraial do Cabo.

Em 2006, a instituição iniciou o primeiro curso técnico na modalidade EJA e foi criado o Núcleo Avançado de Duque de Caxias, transformado em UNED pelo Plano de Expansão II. Em 2007, houve a implantação da Unidade Paracambi e, no 2º semestre de 2008, houve a implantação das Unidades Volta Redonda e São Gonçalo.

Em 29 de dezembro de 2008, a partir da Lei nº 11.892, o CEFET Química/RJ foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Esta transformação permitiu que todas as Unidades passassem a *Campi*; houve a criação da Reitoria, localizada no Centro do Rio de Janeiro; como também a incorporação do Colégio Agrícola Nilo Peçanha, que pertencia à UFF, e que passou a ser o *Campus* Nilo Peçanha – Pinheiral.

A partir de 2009, foram implantados os *Campi* Realengo, Engenheiro Paulo de Frontin e Mesquita e já foi anunciada pelo Governo Dilma Rousseff a criação de mais cinco novos *Campi*: Niterói, Belford Roxo, Complexo do Alemão, Curicica (Cidade de Deus) e São João de Meriti.

Dito isto, retorno aos apontamentos de Otranto (2012). A autora dá uma visão geral sobre os primeiros resultados das transformações ou integrações nos grupos de instituições de educação profissional e tecnológica que aderiram à proposição.

Os profissionais dos antigos CEFETs, a princípio, não sentiram tanto a transformação, pois já ofereciam cursos de graduação e, alguns, até de pós-graduação. Os antigos Diretores-gerais foram nomeados Reitores *pro tempore* e os antigos CEFETs abrigaram, temporariamente, as Reitorias dos Institutos Federais até que fosse possível a aquisição de um prédio próprio. Com o tempo, os dirigentes, que antes só tinham que gerir seus próprios recursos, passaram a ter que

levar em consideração as necessidades dos diferentes *Campi* e a mudança do foco do poder foi sentida, assim como a perda de autonomia (OTRANTO, 2012).

Quanto às EAFs, segundo Otranto (2012), houve uma euforia inicial por “pertencerem ao que consideravam o seleto grupo da educação superior” (p. 218), mas, depois, começaram a perceber a perda de autonomia, principalmente de gestão financeira. Além da perda de autonomia, essas instituições também sentiram a perda de identidade, que ocorreu desde a desvinculação do adjetivo “agrotécnica” até a mudança do logotipo.

Questiono se, tanto no caso dos CEFETs como no caso das Agrotécnicas, houve de fato perda de autonomia. Será perda de autonomia uma mudança na forma de gerir os recursos financeiros? No caso dos CEFETs, o dirigente máximo precisou ampliar seu olhar a fim de organizar um planejamento de execução orçamentária que fosse proveitoso para todos, mas a execução orçamentária em si continuou nas mãos de cada instituição, já que os *Campi* tem autonomia administrativa, orçamentária e financeira. No caso das EAFs, o diretor, que antes fazia tudo sem ter que dar satisfações a uma Reitoria, agora precisa compartilhar com a Reitoria informações sobre como está sua execução financeira, para que a Reitoria tenha o controle do planejamento e execução orçamentária geral. Esse controle pela Reitoria é importante, pois no caso de um *Campus* precisar de mais recursos e outro *Campus* não estar conseguindo executar todo o orçamento que possui, a Reitoria faz a ponte nesses pequenos ajustes. Se próximo ao fechamento do sistema financeiro, houver sobra de orçamento nos *Campi*, a Reitoria pode usar essa sobra total para uma compra sistêmica que beneficie todos os *Campi*, dentre outras estratégias administrativas. Portanto, em virtude da ampliação que essas Instituições sofreram em sua estrutura, o poder de decisão precisou ser ainda mais compartilhado.

O grupo que representa as antigas ETVs destacou, inicialmente, que, com a integração, passaram a ter maior autonomia e, finalmente, estavam aptas a criar seus cursos superiores.

Aos poucos, no entanto, foram percebendo que a autonomia não era tão grande assim e que as estruturas das antigas EVs eram as menos identificadas com a proposta dos IFs. Muitas começaram a perceber que, na divisão de recursos, tinham sempre a fatia menor, apesar dos argumentos de que precisam de maior apoio para se equiparar aos demais *Campi*. Outro problema que estão enfrentando, exclusivo das EVs, está relacionado

ao quadro de pessoal. Quando o governo desconfiou que um dos motivos da pouca adesão das EVs era decorrente do descontentamento dos docentes por deixarem de pertencer ao quadro das universidades, comprometeu-se com os professores que, aqueles que assim desejassem, poderiam continuar vinculados administrativamente às suas instituições de origem, apesar da adesão ao IF. Isso foi feito, mas já está causando problemas operacionais que não foram visualizados num primeiro momento e, os docentes que estão nessa situação consideram que, em breve, poderão perder esse direito que, segundo suas avaliações, lhes garante mais status (OTRANTO, 2012, p. 218).

É razoável supor que, para as ETVs, a mudança tenha sido mais significativa, pois este era o grupo de instituições que possuíam a estrutura mais diferente daquilo que os Institutos Federais propõem. No entanto, em relação à autonomia e à divisão de recursos, trazendo o exemplo do IFRJ, que foi criado a partir do CEFET Química/RJ em integração com o Colégio Agrícola Nilo Peçanha vinculado à UFF, a experiência foi diferente da relatada pela autora. O antigo Colégio Agrícola passou a gozar até de mais autonomia com a integração e não tiveram qualquer prejuízo na divisão de recursos, tendo a oportunidade de melhorar as suas instalações. Inclusive, o acompanhamento do orçamento tem sido mais fácil do que no período de vinculação à UFF. Quanto à vinculação dos professores com a Universidade, não há notícias sobre problemas na manutenção deste vínculo.

Segundo Otranto (2012), esses desapontamentos foram anulados com o aumento de orçamento e do quadro de pessoal. “Além disso, o número generosamente ampliado de gratificações, em cargos comissionados e funções gratificadas, serviu para, gradativamente, ir calando as vozes mais exaltadas (p. 219)”. Outro benefício foi o aumento da possibilidade de qualificação dos servidores. Em contrapartida, houve uma grande pressão para a maior oferta de cursos, a exemplo das licenciaturas e do PROEJA.

Todos esses apontamentos também foram percebidos no IFRJ. Vale fazer um destaque em relação à qualificação, pois, além do estímulo para o ingresso em cursos pós-graduação, houve um farto orçamento disponibilizado para custear despesas com viagens (inscrição, diárias e passagens) para os servidores participarem de cursos e congressos, alguns, inclusive, internacionais.

Já em relação ao aumento do quadro de pessoal, progressivamente o quadro está aumentando, mas esse aumento não está se dando no ritmo da expansão e o déficit gera consequências desagradáveis, como sobrecarga de trabalho e, por consequência, um trabalho de menor qualidade.

Como desvantagens, os três grupos apontaram a perda de autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Financeira, porque os recursos do IF têm que ser divididos por todos os *Campi*, acirrando a briga política pelo maior quinhão. Administrativa, em decorrência da distância das reitorias que, em alguns casos, estão localizadas a mais de 300 ou 400 quilômetros dos *Campi*, acarretando lentidão, nos processos licitatórios para compras e obras. Complementaram com críticas à morosidade do setor de recursos humanos que precisa tratar de todos os funcionários dos diferentes *Campi*, tornando as progressões funcionais e incorporação de vantagens bem mais demoradas do que anteriormente, quando cada instituição tratava do seu próprio quadro. Já a falta de autonomia pedagógica foi relacionada à obrigação de abrir cursos que as escolas não desejam e ampliar o número de alunos, às vezes, sem condições, comprometendo a tradição das instituições e o oferecimento de alojamentos, que algumas ainda mantêm (OTRANTO, 2012, p. 219).

Quanto à perda de autonomia financeira, o recurso é pré-definido por *Campus* pelo MPOG. Somente o recurso destinado à assistência estudantil tem que ser repartido pela Reitoria, o que é feito considerando o número de alunos por *Campus*. Ainda assim, no IFRJ não há problemas quanto a isso, pois se costuma atender todos os alunos inscritos no Programa de Assistência Estudantil.

Sobre a distância física entre os *Campi* e a Reitoria, que acarretaria em atraso nos processos licitatórios, no IFRJ isso só acontece com os *Campi* novos, em fase de implantação. Os *Campi* novos não possuem, na maior parte das vezes, servidores para todas as áreas administrativas e, em alguns casos, as coordenações financeira, orçamentária e de compras demoram mais a serem implantadas. Então, essas atividades do *Campus* novo são desempenhadas pela Reitoria até que cheguem novos servidores para o *Campus* que possam desempenhar essas funções e o *Campus* adquira total autonomia.

No que diz respeito à lentidão das atividades da área de recursos humanos, é fato que a expansão acarretou problemas no atendimento. No IFRJ todos os procedimentos que implicam em pagamento aos servidores é centralizado na Diretoria de Gestão de Pessoas, que acaba absorvendo sobrecarga de trabalho, o que causa algumas vezes certos entraves.

Quanto à autonomia pedagógica, não há imposição de cursos, pois isso acarretaria num controle direto do currículo. No entanto, há a imposição de Programas, tais como PROEJA, PROEJA FIC, PRONATEC e Mulheres Mil. Em geral, os programas são implantados de forma voluntária e, na medida em que ganham espaço, passam a ser de execução obrigatória. Não há reflexão e diálogo

sobre a implantação de cada um desses programas, tolhendo a autonomia pedagógica das instituições.

Otranto (2010) afirma que a forma como estão estruturados os Institutos Federais permite-se otimização dos custos e total controle da nova instituição, o que pode levar à subordinação da educação por ela ministrada aos interesses do mercado. No IFRJ é possível verificar uma preocupação mais ampla, no sentido de implementar cursos a partir da necessidade local em articulação com o contexto mais amplo. Assim, ocorre uma pesquisa prévia sobre a vocação daquela comunidade, suas potencialidades em médio prazo e como essas potencialidades dialogam com o contexto global. O chamado “arranjo produtivo local” não é pesquisado somente considerando o aglomerado de empresas da região e suas necessidades imediatas de mão de obra, leva-se em consideração um conjunto de fatores econômicos, políticos e sociais, localizados naquela região em articulação com o contexto mais amplo.

Por outro lado, a instituição não é isenta desta subordinação ao controle do mercado, na medida em que estabeleceu convênio com a empresa Petrobrás, através do Programa de Formação de Recursos Humanos (PFRH). O PFRH⁴⁰ visa à formação de recursos humanos no setor de Petróleo, Gás, Energia e Biocombustíveis. Assim, o convênio assinado tem por objetivo fomentar a formação dos alunos dos cursos técnicos do IFRJ, estimulando seu desempenho, reduzindo a evasão escolar e despertando o interesse para o setor de Petróleo, Gás, Energia e Biocombustíveis, com a aplicação dos recursos provenientes da Petrobrás. Esses recursos chegam à instituição por meio do pagamento de bolsas de estudo para os alunos e da taxa de bancada, que engloba investimentos em equipamentos, livros, capacitações, obras, entre outros.

Os investimentos são aplicados por meio de projetos de pesquisa, que envolvem os alunos, na área de Petróleo, Gás, Energia e Biocombustíveis. De um lado, é certo que o pagamento das bolsas auxilia na redução da evasão, mas, de outro, o convênio demonstra a subordinação da instituição às necessidades do empresariado. Isso pode ser verificado por meio daquilo que o IFRJ apresenta como um dos resultados esperados a partir do Programa: “direcionamento da formação de mão de obra de nível técnico”. Além disso, o Programa tem tido uma execução

⁴⁰ Informações retiradas do site do IFRJ <www.ifrj.edu.br> e do site da Petrobrás <www.petrobras.com.br>.

problemática, na medida em que professores e técnico-administrativos se queixam de sobrecarga de trabalho.

Outro ponto levantado por Otranto (2011) diz respeito à integração de instituições diferentes para constituir um Instituto Federal. De acordo com a autora,

foram criados alguns Institutos Federais com maior tradição agrária, outros mais industriais e, ainda, parte deles híbrido, devido à alegada impossibilidade de organizá-los por vocação. Isso já começou a carregar problemas didático-administrativos, uma vez que cada IF conta com uma reitoria localizada em cidade distinta daquelas onde estão localizadas as escolas que lhe deram origem. Além da vocação, outro problema já se faz sentir e vem sendo apresentado pelos reitores nos diferentes congressos e encontros pedagógicos dos quais participam: a diferenciação entre o tamanho, tempo de vida e tradição das instituições que compõem um mesmo IF. Como a reitoria administra a totalidade dos recursos, aquelas maiores e mais tradicionais podem sentir-se prejudicadas na divisão orçamentária (p. 10).

Sobre a integração de instituições com tradições distintas, o IFRJ pode ser considerado um Instituto híbrido, mas isso não tem trazido problemas didático-administrativos. O antigo Colégio Agrícola Nilo Peçanha da UFF, que passou a ser o *Campus* Nilo Peçanha – Pinheiral, tem sua tradição e vocação diferenciadas respeitadas e continua com sua estrutura administrativa e pedagógica sem alterações significativas. Apesar de distante da Reitoria, como é o caso de outros *Campi*, as reuniões e eventos costumam acontecer em sistema de rodízio para que todos se sacrifiquem um pouco em relação ao deslocamento. Isso, inclusive, contribui para uma saudável socialização e troca de experiências, pois todos têm a oportunidade de conhecer outros *Campi*. Quanto aos recursos, não vejo como o tamanho e tradição possam ser motivos para problemas na sua distribuição. A divisão orçamentária, conforme já informado, vem do MPOG definida por *Campus*. A única fonte de recurso que é distribuída para os *Campi* pela Reitoria é a Assistência Estudantil (executa-se o pagamento de bolsas e auxílio financeiro a estudantes) e, em geral, faz-se a distribuição considerando o quantitativo de alunos de cada *Campus*. Se há aspectos que podem prejudicar algum *Campus* na distribuição de recursos em qualquer Instituto são os de ordem administrativa (gestão) e política.

Otranto (2010, 2012) afirma que a maioria dos professores que participam dos concursos são mestres e doutores e, por isso, têm a expectativa de lecionar na educação superior. Seguindo o princípio da verticalização do ensino, estes

professores acabam recebendo turmas do ensino médio e técnico, segmentos em que não costumam ter experiência.

Isso de fato acontece, mas no contexto da prática, pude verificar que esses professores passam por uma fase de adaptação e depois desenvolvem um trabalho primoroso, além de oportunizar a todos os alunos as mesmas possibilidades de troca de experiências e de aprendizado. Problemas, quanto à formação dos professores que ingressam, podem ser identificados nos casos daqueles que não possuem licenciatura, já que fazem o concurso para lecionar disciplinas técnicas. Há no IFRJ professores com perfil empresarial – e isso nada tem haver com qualificação, pois alguns são altamente qualificados na sua área de formação – que, principalmente no início da carreira docente, têm dificuldades para adaptar a linguagem, desenvolver uma didática, avaliar, etc.

Há ainda uma informação que a autora Otranto (2012) traz quanto a essa questão da verticalização, que merece reflexão:

Outro desafio tem sido o de encontrar professores que queiram trabalhar no Proeja. Lecionar para jovens e adultos vem sendo visto como uma atividade “menor” dentro do IFs. Alguns docentes se sentem desprestigiados quando são obrigados a trabalhar com essas turmas. Esse entendimento é tão forte que, no ano de 2011, a Setec ofereceu cursos de treinamento para os professores da EJA. Em todas as escolas pesquisadas, somente seis dos 52 docentes quiseram participar do curso. Nas demais, quem ocupou as cadeiras destinadas aos professores dos IFs foram pessoas da comunidade interessadas no tema. Muitos dos docentes pesquisados consideram “um castigo” trabalhar com EJA. Essa talvez seja uma das variáveis que, aliada à oferta de cursos que não levam em conta as necessidades do alunado, têm dificultado a obtenção e resultados positivos no Proeja oferecido pelos IFs, dificultado a permanência dos estudantes e ampliado, drasticamente, os índices de evasão (p. 220).

Será que os alunos do PROEJA merecem um corpo docente menos qualificado? Por quê? Será que docentes mestres e doutores só devem lecionar para a graduação e pós-graduação? Por quê? Se o grau de qualificação tivesse relação direta com o nível de ensino, o Colégio Pedro II, por exemplo, não teria em seu quadro mais de 50% dos docentes com mestrado e doutorado. Será justo concordar que alunos da educação básica e da educação de jovens e adultos merecem/necessitam menos que os alunos do ensino superior? A verticalização é uma forma de o Governo Federal economizar gastos com servidores, mas também pode ser considerada uma forma de democratização do ensino.

Otranto (2012) afirma que, enquanto o PROEJA for compreendido pela grande massa de docentes com um “retrocesso na carreira docente”, será inviável alcançar seus objetivos de “inserir jovens e adultos no campo educacional, aumentando suas possibilidades de visão de mundo, de ampliação de cidadania e de opções de emprego e renda” (p, 222). A autora ainda sugere fóruns de discussão sobre a importância do trabalho com EJA e a oferta de cursos de pós-graduação na área.

Quanto aos professores mais antigos e com experiência na educação técnica, que são direcionados para lecionar no ensino superior, Otranto (2011, p. 11) questiona: “Poderá esse fato acarretar a queda da tradicional qualidade do médio/técnico oferecido pelas antigas escolas profissionalizantes?”. No caso do IFRJ, que tem como origem principal o CEFET Química/RJ, a inserção desses professores nos cursos superiores não é recente. Como vimos no histórico da instituição, os primeiros cursos superiores surgiram em 2001.

Outra preocupação colocada por essa autora

[...] diz respeito à obrigatoriedade do oferecimento das licenciaturas e capacitação pedagógica de professores, em instituições que na maioria das vezes não contam em seus quadros com docentes licenciados, portanto com formação pedagógica. Como esses cursos de licenciatura serão formados? Baseados em quais pesquisas? Quem irá lecionar a parte pedagógica? Será que essa obrigatoriedade em instituições sem tradição e pesquisas na área de formação de professores pode apontar para a minimização dessa formação e desqualificar ainda mais a já combatida profissão docente? (OTRANTO, 2011, p. 11).

Quanto a este aspecto, concordo que pode ser problemática a inserção de cursos de licenciatura em alguns *Campi* e até *Institutos* que não possuíam experiência na formação de professores, por ter uma vocação educacional voltada para outras áreas. Mas não posso concordar que essas instituições não possuem em seus quadros professores licenciados, na medida em que há ensino médio e as disciplinas básicas / comuns do ensino médio exigem professores licenciados. O que de fato não existe é a totalidade de professores com formação pedagógica.

Quanto a este aspecto vale esclarecer que as DCNEP, por meio da Resolução nº 6/2012, estabelecem algumas orientações para a formação docente. Em seu art. 40, afirmam que a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio se dará em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas. Aos professores graduados, não licenciados e em

efetivo exercício, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais por meio de: cursos de pós-graduação *lato sensu* de caráter pedagógico; reconhecimento dos saberes profissionais como professores da Educação Profissional para docentes com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício; e na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original. Desta forma, é possível afirmar que essa passa a ser uma preocupação também do Governo.

Outro problema colocado por Otranto (2011) diz respeito aos cursos oferecidos ao PROEJA

[...] para atender à obrigatoriedade legal, os IFs estão oferecendo cursos que, na maioria dos casos, não atendem aos interesses dos jovens e adultos, e sim aos interesses dos docentes que se dispõem a enfrentar esse desafio. Essa é uma inversão que pode dificultar o alcance dos resultados esperados pelo Programa (p. 12).

Não parece resistir à análise a afirmação de que os cursos de PROEJA atendam aos “interesses” dos docentes. Na maioria das vezes, o foco da questão está na falta de docentes com formação em áreas específicas do conhecimento e isso não acontece só com o PROEJA, mas com outros Programas implantados pelo Governo Federal como PROEJA FIC⁴¹ e Mulheres Mil⁴². Portanto, em muitos casos, não se trata de “interesses”, mas sim daquilo que é possível oferecer.

Outras vezes o curso que se ‘deve’ oferecer, no sentido do que é ideal para os alunos nesses Programas, acaba contemplando algumas disciplinas sem professores com formação específica na área para lecionar. Isso já aconteceu no IFRJ, que precisou contar com a colaboração de professores externos para concluir as disciplinas do curso.

Otranto (2011, 2012) também traz para a discussão a questão da equiparação da autonomia dos Institutos Federais às Universidades, o que implicou na utilização dos mesmos parâmetros de avaliação.

⁴¹ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental. Tem por objetivo oferecer educação profissional a jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade regular.

⁴² O Programa Mulheres Mil faz parte das ações do Programa Brasil Sem Miséria, articulado com a meta de erradicação da pobreza extrema, estabelecida pelo Governo Federal. Tem como objetivo oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero para que mulheres em situação de vulnerabilidade social tenham acesso à educação profissional, ao emprego e à renda.

As diferenças entre os IFs e as universidades são tão profundas, que cabe perguntar se é justo que a avaliação seja a mesma. As universidades têm anos de pesquisa e extensão, se dedicam ao ensino superior desde que foram criadas, e contam com estrutura administrativa consolidada. Os Ifs ainda estão organizando suas estruturas administrativas e, apesar de contar em seus quadros com reitores e pró-reitores, eles ainda não agem como tal. São somente antigos diretores das unidades que estão lutando para manter administrativamente as instituições que deram origem aos *Campi* dos IFs (OTRANTO, 2011, p. 12).

Devo dizer que concordo plenamente com a autora, não só em relação à injustiça de ser utilizado um mesmo critério de avaliação para instituições tão distintas, como também em relação à situação administrativa dos Institutos Federais. Não só os antigos diretores de unidades, como também os novos, só tem como resistir às adversidades político-administrativas. Estive 5 (cinco) anos à frente de uma Diretoria Adjunta, 4 (quatro) deles dedicados à Direção de Administração, uma área totalmente nova para os *Campi*, na medida em que a administração foi descentralizada a partir da transformação de CEFET para Instituto Federal. Pude acompanhar bem de perto toda a transformação e tive a oportunidade de auxiliar na implantação do *Campus* São Gonçalo. Assim, posso afirmar que muitas ações são conduzidas por inspiração, bom senso e troca de experiências, havendo pouca preparação ou qualificação.

Existem oportunidades e recursos para capacitações, mas três entraves estão postos: primeiro, por mais que haja capacitação, a realidade institucional é única e nenhum curso dá conta dessa realidade tão específica; segundo, essa é uma realidade em construção: Quem ensina a fazer o que está sendo construído?; terceiro, nos vemos envolvidos com tantos problemas, reuniões, assuntos novos que não há muito tempo para dedicar ao estudo. Muitas vezes o trabalho de gestor nessa nova estrutura é um trabalho de “apagar incêndio”, como costumamos dizer. Mal há tempo para um planejamento consistente de ações, o que dirá capacitação. E por que não há tempo? Por que há tanto trabalho? Faltam servidores! É culpa da expansão? Em parte sim e em parte não. Por mais que a expansão esteja acontecendo de forma muito acelerada e a contratação de novos concursados não tenha acompanhado esse ritmo, há outro problema, que é político. A exemplo disso, eu mesma pude presenciar a distribuição de servidores e funções gratificadas sem muita clareza ou critérios bem definidos e isso ocorre em todas as instâncias do contexto da prática.

São muitas instâncias de poder, em que algumas pessoas por vezes colocam suas ambições particulares acima dos interesses da educação. Brigas políticas por poder e *status* em que pessoas disputam outras pessoas como se fossem objetos ou produtos, em que pessoas usam outras pessoas e depois descartam como se fossem mercadorias, em que pessoas interferem na vida de outras pessoas para atender seus interesses pessoais. Tudo isso existe e, com certeza, não é limitado aos Institutos Federais, mas a distribuição de cargos em comissão aguça em muitos a ganância de adquirir poder, *status* e melhores remunerações, por meio da gratificação. Por outro lado, inúmeros gestores apenas lutam ou sobrevivem; tentam fazer o melhor que podem em prol da instituição; trabalham por dois, três, quatro, acumulando funções para que a estrutura não pare de funcionar.

Novamente recorro a Ball (2004, 2005) para fazer referência ao gerencialismo e à performatividade, que parecem estar totalmente conectadas às reflexões aqui apresentadas. O gerencialismo é a inserção no setor público de uma nova forma de poder, que cria uma cultura empresarial competitiva no setor público. O gerencialismo acaba com sistemas ético-profissionais que existem nas escolas, inculcando a performatividade nos profissionais. A performatividade está ligada à ideia de atingir a “autonomia” econômica, ao invés de moral, para instituições e para pessoas, na função de gestores. Apesar de amparada na racionalidade e na objetividade, a performatividade atinge a subjetividade humana, podendo desencadear uma série de sentimentos como resposta às informações que envolvem o desempenho.

Por fim, vale acrescentar a esse conjunto de diferentes visões sobre o contexto da prática, a visão do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE). O SINASEFE demonstra não ser contrário à criação dos Institutos Federais e à expansão da Rede. No entanto, não concorda com a forma como a expansão vem ocorrendo. A aceleração deste movimento tem promovido, na sua visão, uma precarização dos Institutos pela falta de condições materiais.

Assim, o SINASEFE vem se articulando para promover o “Seminário de Precarização dos Institutos Federais”, que ocorrerá em cada região do país. Os objetivos dos Seminários são: reunir dados sobre a precarização, construir um

dossiê da Região Sudeste e colaborar na construção de um dossiê nacional. O SINASEFE (2013), afirma que⁴³:

É **preciso** que **todos** se comprometam com esta atividade, pois só com a **efetiva** participação dos trabalhadores poderemos apresentar o verdadeiro quadro das nossas condições de trabalho e a precarização que vimos sofrendo com a expansão da rede propagandeada pelo governo federal (destaque meu).

A escolha lexical “todos” ligada a “se comprometam”, reforçada pelo “preciso” e pela “efetiva participação” demonstra que nem todos os servidores têm se disponibilizado a contribuir com essa tarefa ou concordam com a ideia da precarização.

Já a escolha lexical “verdadeiro” ligado a “quadro” traz o pressuposto de que o governo não diz a verdade e, completando o sentido da frase, ainda faz propaganda com essas inverdades.

Em outro trecho, ao afirmar que “o governo vem numa intensa propaganda do seu projeto de expansão da nossa rede, divulgado de forma, acintosa os números que revelam apenas um lado da moeda do crescimento da rede [...]” (SINASEFE, 2013), novamente está presente o pressuposto de que o governo não é confiável e não revela a verdade.

Nos trechos em destaque, assim como em outras partes do texto, percebemos a modalização, bem evidente pelo alto grau de comprometimento do SINASEFE com o discurso apresentado.

Representantes do SINASEFE no IFRJ se articularam para convencer os servidores a elaborar relatórios sobre seus *Campi* e afirmam que é muito importante contribuirmos para isso, “mesmo para podermos nos contrapor à propaganda governamental que não se cansa de dizer que a expansão do ensino técnico é a oitava maravilha do mundo”.

Assim, é possível identificar que o discurso dos representantes do SINASEFE no IFRJ está bem alinhado com o discurso da direção nacional do SINASEFE. Os dois grupos demonstram que a propaganda feita pelo governo sobre a expansão incomoda. Além disso, a própria escolha lexical “propaganda” reforça o pressuposto

⁴³ Informações retiradas do site: <www.sinasefe.org.br>.

de que o governo não é confiável, na medida em que a linguagem da propaganda manipula informações para tentar persuadir o público⁴⁴.

Segundo Fairclough (2001), a comodificação do discurso não é só uma questão de vocabulário, mas também é uma questão de gênero do discurso. A educação é um dos domínios em que as ordens de discurso são impregnadas pelo gênero publicitário.

A publicidade é discurso 'estratégico' por excelência, em termos da distinção feita por Habermas entre linguagem 'estratégica' e 'comunicativa' (1984). É uma questão de construir 'imagens' noutro sentido – modos de apresentar publicamente as pessoas, as organizações e as mercadorias e a construção de identidades ou personalidades para elas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 259).

Portanto, a utilização de um discurso publicitário por parte do Governo Federal, ao abordar os Institutos Federais e a expansão da Rede, faz parte da tendência de mudança discursiva denominada comodificação. O SINASEFE, ao se mostrar insatisfeito com o uso desse discurso, demonstra sua percepção em relação à estratégia discursiva do Governo.

No entanto, apesar da aclamação feita pelo SINASEFE no IFRJ, somente o *Campus* Duque de Caxias apresentou relatório de precarização. Será que os demais não consideram estar vivenciando um quadro de precarização? Será que não estão suficientemente envolvidos com o discurso do Sindicato? Ou será que temeram a elaboração de um documento deste cunho, já que ao evidenciar uma precarização também evidenciarão a forma de gestão do *Campus*?

A meu ver, essa questão da 'precarização', que diz respeito às condições materiais que acompanham os discursos, deve ser contextualizada. De fato, as condições materiais não têm acompanhado o ritmo da expansão, mas o grande entrave têm sido a falta de docentes e técnico-administrativos em número suficiente. Na medida em que o governo demora a autorizar os concursos, o quadro vira uma moeda de troca política nos Institutos Federais, o que implica na gestão, na administração do orçamento e, conseqüentemente, nos investimentos em materiais, equipamentos e infraestrutura.

Até o momento, não há problemas quanto ao orçamento, isto é, quanto ao investimento financeiro, mas sim problemas na administração e gestão desse

⁴⁴ Não quero dizer com isso que a propaganda tem sempre uma conotação negativa, mas ela não é imparcial, ao contrário, utiliza o discurso persuasivo para influenciar as pessoas.

orçamento. Durante os cinco anos em que atuei como gestora, nunca presenciei ou vivenciei uma negativa de orçamento por falta de recursos financeiros enviados pelo MPOG, mas sim por entraves político-administrativos vivenciados dentro da instituição, que são potencializados pela falta de servidores em número suficiente.

Assim, entendo que o discurso da precarização é válido como a manifestação de forças contra-hegemônicas para evidenciar que os Institutos Federais não são uma solução “salvífica”. No entanto, também compreendo que cabe contextualizar esse discurso a partir de um olhar aprofundado no contexto da prática, que não é uma simples “tradução” das formulações políticas.

UMA TRAJETÓRIA SE ENCERRA, MUITAS POSSIBILIDADES SEGUEM

[..] a mudança, mais do que algo que ocorre 'de uma vez por todas', é um processo de contínua fricção, de uma mistura do desenvolvimento/incremento de grandes e pequenas mudanças que são numerosas e díspares. As contradições permanecem em cada um dos campos de atividade e existe uma fragilidade nos novos papéis, nas identidades e nas relações que estão sendo criadas

(BALL, 2004, p. 1107)

Assim como posicionei meu discurso no início desta trajetória, ao esclarecer na "Introdução" de que lugar eu estava falando, entendo ser necessário esclarecer ao leitor que essa trajetória de pesquisa se encerra exatamente ao mesmo tempo em que deixo de ocupar a posição de servidora e gestora no IFRJ. Tendo sido aprovada no concurso público para docente do Colégio Pedro II, deixo o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais e a função de Diretora de Administração no *Campus* São Gonçalo do IFRJ, tendo a certeza de que vivi a experiência profissional mais rica e intensa da minha vida.

Quando ingressei na instituição, não podia imaginar que presenciaria e vivenciaria o que talvez tenha sido a mudança mais importante do centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Não desejo com isso afirmar que os Institutos Federais compõem o modelo de instituição ideal, mas, sem dúvida, a criação dos Institutos e a expansão da Rede em muitos lugares significou e têm significado uma mudança qualitativa educacional sem precedentes. Desta forma, registro que me sinto honrada e privilegiada por ter podido contribuir com o meu trabalho para a construção de um pequeno fragmento da história do IFRJ e do *Campus* São Gonçalo.

Essa trajetória de trabalho e pesquisa se encerra, mas fica a certeza de que são inúmeras as possibilidades que seguem: a possibilidade de estudos diversos a partir desta pesquisa prevendo, inclusive, a continuidade e o aprofundamento desta; a possibilidade de realização de novas pesquisas sobre o tema a partir de outros

enfoques e concepções; a possibilidade de cooperar com reflexões e debates no contexto da prática; entre outras. Enfim, a possibilidade de contribuir com a análise dos discursos sobre os Institutos Federais, na medida em que este trabalho configura uma tentativa de aproximação das formulações políticas e das suas ressignificações no contexto da prática.

A citação que trago do pensamento de Ball como epígrafe deste capítulo retrata bem o que se vive na realidade dos Institutos Federais. A mudança não é algo que ocorreu com a promulgação da Lei nº 11.892 em 29 de dezembro 2008. Ela já vinha ocorrendo antes e continua ocorrendo nos dias atuais a partir de uma mistura de grandes e pequenos movimentos. As contradições lhes são inerentes e há fragilidades nos novos papéis, nas identidades e nas relações que estão sendo criadas e consolidadas. Muitas especificidades que representam essa realidade só foram alcançadas em virtude das opções teórico-metodológicas definidas nessa pesquisa.

Neste ponto, reitero o diferencial desta pesquisa ao apostar que a associação entre a abordagem do ciclo de políticas e a ACD poderiam trazer contribuições singulares para a produção de conhecimentos sobre a temática em foco. Sem dúvida a apreensão de detalhes, contradições, contextualizações e relações nesta pesquisa foram distintas, justamente por causa dessa conexão que se estabeleceu entre os referenciais teórico-metodológicos de Ball e Fairclough. Da mesma forma, ao assumir um posicionamento dialético diante das macro e microinstâncias, bem como sobre o processo de produção e “implementação” dessa política, que são requeridos pelos referenciais com os quais dialoguei, foi possível desenvolver reflexões que podem oferecer ricos subsídios para debates.

Retomo, a partir daqui, importantes considerações sobre essa pesquisa. A primeira delas diz respeito à adesão das instituições ao processo de transformação ou integração para formação dos Institutos Federais.

Levando em consideração a ousadia da proposta, os resultados podem ser considerados altamente positivos para o governo federal. Acreditamos, porém, que foram muitas as variáveis que garantiram a grande adesão, que vão desde o receio das escolas de serem preteridas na divisão dos recursos orçamentários e não terem condições de crescimento fora do modelo dos IF, até o fato dos administradores dos Institutos terem os títulos de reitores e pró-reitores e a quantidade significativa de cargos comissionados criados para atender a nova estrutura (OTRANTO, 2011, p. 9).

Considero que de fato essas variáveis foram definitivas, mas devo ressaltar que o pano de fundo das adesões foi sustentado pelas culturas do gerencialismo e da performatividade (BALL, 2004, 2005), principalmente no caso dos CEFETs e EAFs. Toda a discussão, que conduzi neste trabalho, sobre a conjuntura macroestrutural da sociedade, a partir do “novo capitalismo”, levou-me ao entendimento de que o gerencialismo e a performatividade, ainda que não sejam declarados ou sentidos, penetraram profundamente nas relações, conduzindo a opções ideológicas e tomadas de decisões, pautadas em discursos que refletem essas tecnologias.

Portanto, essas tecnologias de políticas conseguiram transpor o contexto de influência e de produção de textos e chegar até o contexto da prática. Também quanto a este aspecto, não se pode deixar de considerar que a comodificação do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), presente no vocabulário e no gênero discursivo em alguns textos aqui analisados, respaldou ainda mais essa compreensão.

Além disso, muito do que foi elaborado pelos conselhos representativos no contexto da prática retornou aos contextos de influência e de produção de textos. Tamanha facilidade para fazer circular os discursos deve-se ao fato de que o discurso hegemônico foi reforçado, sofrendo apenas pequenos acréscimos ou alterações que não modificavam a essência da proposta. Discursos cujo potencial poderia chegar à esfera contra-hegemônica foram combatidos, por meio das tendências discursivas de democratização e tecnologização (FAIRCLOUGH, 2001), presentes no discurso do antigo Secretário da SETEC, Eliezer Moreira Pacheco, que possuía a autoridade de representar a proposição dos Institutos Federais.

No conjunto de análises realizadas sobre importantes documentos que auxiliaram na construção desta política, considerando principalmente o Decreto nº 2.208/97, o Decreto nº 6.095/07, a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/07, a Lei nº 11.892/08, a Resolução nº 6/2012 e o Parecer CNE/CBE nº 11/2012 três conclusões centrais devem ser consideradas. A primeira delas é que o Governo Lula, a despeito das inúmeras iniciativas que permitiu a conjuntura da última década se diferenciar da década de 1990, manteve certa “continuidade no essencial da política macroeconômica” (FRIGOTTO, 2011c), não havendo uma ruptura com os discursos vindos do contexto de influência.

A segunda é que, embora o dualismo escolar se perpetue no contexto da produção de textos, atualmente, de forma mais sutil e dissimulada e no contexto da

prática, a partir de currículos diferenciados; tenho a clareza de que a manutenção e o fortalecimento do ensino médio integrado é atualmente a forma mais viável de combater e recontextualizar essa herança.

A terceira conclusão se ampara na evidência do quanto é difícil o contexto da prática fazer retonar ao contexto de produção de textos seu discurso, quando esse discurso não se filia ao pensamento hegemônico, o que foi claramente perceptível no processo de construção das DCNEP. Por outro lado, também é nítido que o contexto da prática está recontextualizando e ressignificando os textos legais e as recomendações oficiais. Esta noção é assumida na medida em que várias iniciativas, muitas já inscritas na tradição de boa parte dessas instituições, vão de encontro às tentativas, hoje não tão diretas, de uma educação profissional restrita às necessidades do mercado.

Quanto ao aspecto da identidade institucional, que se mostrou uma preocupação comum a todos os discursos abordados nessa pesquisa, vale considerar a reflexão de Otranto (2012) de que os Institutos estão “em crise de identidade”. Essa reflexão retrata bem o contexto da prática, acredito que não só no âmbito do IFRJ, mas de modo geral. Todos estão tateando como fazer seu trabalho, pois embora a essência da instituição continue a mesma, o crescimento foi muito rápido, trazendo inúmeras mudanças nas relações, nas rotinas e nos procedimentos em termos pedagógicos e, principalmente, em termos administrativos.

A estrutura organizacional dos Institutos Federais exige alterações significativas, pois houve uma ampliação do quadro administrativo em virtude da descentralização de diversas atividades. Somando a situação da expansão, essa ampliação torna-se ainda maior e, como consequência os procedimentos mudam, a burocracia aumenta, o trabalho se torna mais especializado, as disputas de poder se intensificam e as relações se modificam. Passada a fase das mudanças mais bruscas e intensas, atualmente tudo está em fase de aprimoramento, consolidação e avaliação, assim como a identidade institucional. Cada *Campus* está construindo sua própria identidade, inspirada na tradição e história da instituição. Cada identidade ‘local’ em construção contribui para a constituição da identidade institucional mais ampla.

Desta forma, considero que a criação dos Institutos Federais significa uma recontextualização da educação profissional e tecnológica, que carrega muitas ressignificações e relexicalizações (FAIRCLOUGH, 2001, 2006).

Vale lembrar que a recontextualização ocorre sempre que um discurso é transposto do local onde foi produzido para outro local, no qual passa a ser recriado na relação com outros discursos (BERNSTEIN, 1996). Fairclough (2006) amplia o conceito, a fim de ultrapassar os limites do discurso pedagógico, assumindo os diversos deslocamentos ao se passar de um campo para outro, bem como as escalas em que esses deslocamentos acontecem. Por isso, entendo que a educação profissional e tecnológica foi recontextualizada a partir das transformações e integrações pelas quais passaram as diversas instituições, no intuito de formar os Institutos Federais.

Ainda que a estrutura dos Institutos se assemelhe bastante à estrutura que já existia nos CEFETs maiores, a exemplo do antigo CEFET Química/RJ, o envolvimento de outros CEFETs menores, das EAFs e das ETVs, trouxe para muitas instituições mudanças de fato inovadoras que ajudaram a provocar essa recontextualização. Esse movimento de recontextualização foi ímpar em cada instituição considerando, como afirma Fairclough (2006), características e resultados diferenciados que dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos.

As ressignificações e relexicalizações estão no nível das estruturas lexicais. Nas diversas instituições, palavras foram ressignificadas, ganhando novos sentidos e acredito que as palavras 'autonomia' e 'identidade' foram as que mais sofreram deslocamentos. As relexicalizações, que compreendem a utilização de termos cunhados em determinadas áreas para outros fins, possivelmente também foram muito frequentes, a exemplo de palavras como "competências", "habilidades", "empreendedorismo" e etc. (BARRETO, 2012).

Segundo Otranto (2010):

O IFET é um exemplo do 'pacto nacional' e da 'submissão consentida', no campo da educação profissional. Pode constituir-se em importante ferramenta de ideias e práticas voltadas para a construção de uma nova "pedagogia da hegemonia", ou seja, uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses do grande capital nacional e internacional (NEVES, 2005). Por outro lado, como afirma o MEC/SETEC e alguns diretores das escolas envolvidas, pode ser uma importante oportunidade de transformação e melhoria da educação profissional no Brasil. O caminho que será trilhado, somente poderá ser percebido com clareza no futuro, dependerá muito da ação política de docentes, discentes e técnicos administrativos das instituições, assim como de pesquisadores que investiguem qualificadamente e criticamente o processo real de implantação dos Institutos Federais (p. 106).

Mesmo não tendo como referência a abordagem do ciclo de políticas, a autora sinaliza para o potencial do contexto da prática na consolidação desta política e nos rumos da educação profissional e tecnológica, não os traçados, mas os experienciados.

São as intervenções dos docentes, técnicos e gestores dos Institutos Federais nos discursos que interpretam, promovendo recontextualizações e ressignificações, que definirão a formação que o novo e crescente contingente de discentes receberá. Neste ponto, aposto em formulações discursivas contra-hegemônicas que apontam para a formação politécnica para o mundo do trabalho e não para a formação restrita ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho.

Por fim, deixo alguns questionamentos que poderão suscitar reflexões ou aguçar o interesse de outros pesquisadores para a realização de novas pesquisas sobre o tema: Que discursos circulam na sociedade sobre a criação dos Institutos Federais? Que discursos circulam entre os discentes? Como os discentes veem sua inserção nessa instituição? Que notícias se têm sobre a inserção dos egressos no mundo do trabalho? Que efeitos, a partir do ciclo de políticas, já podem ser percebidos nos Institutos Federais e na sociedade? Quais os encaminhamentos dados pelo SINASEFE após a realização de todos os “Seminários de Precarização”? Como o governo está lidando com esses encaminhamentos, isto é, como está se constituindo o contexto atual de estratégia política?

REFERÊNCIAS

ADE, G. *Brand and identity: the basics*. Disponível em: <<http://www.brandtutorial.com/>>. Acesso em: 23 set. 2013.

ANDERSON, P. FHC deixou saldo negativo, diz historiador. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 10 nov. 2002.

ARRIGHI, G. *A ilusão do desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 121-137.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.

_____. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, abr. 2009, p. 303-318. Entrevista concedida a J. MAINARDES e M. I. MARCONDES.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 35, n. 89, p.1105-1126, set./dez. 2004.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2011.

_____; BOWE, R.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BARRETO, R. G. Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13-14, p.1-7, jan./dez. 2006.

_____. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 985-1002, dez. 2012 .

_____. *Discursos, tecnologias e educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

BARRETO, R. G. Recontextualizing information and communication technologies: the discourse of educational policies in Brazil (1995-2007). *Journal for Critical Education Policy Studies*, v. 6, n.1, p. 167-194, maio 2008. Disponível em: <<http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=117>>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, dez. 2004.

_____; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 423-592, dez. 2008.

_____; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BORBOREMA, C. D. L. de. *Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ*. 2008. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. *Atualização das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio*. Brasília: CNE/CEB, 2011.

_____. *Chamada pública n. 002/2007*. Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007a.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1, p. 7760.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18.

_____. Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. Seção 1, p. 6.

_____. *Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. *Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978*. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 1978.

_____. *Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982*. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, 1982.

_____. *Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 1994.

_____. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. *Lei nº 11.184 de 7 de outubro de 2005*. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 out. 2005. Seção 1, p. 1.

_____. *Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 11/2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional nível técnico. Brasília, 2012. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 4 set. 2012. Seção 1, p. 98.

_____. *Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 21 set. 2012. Seção 1, p. 22.

CARDOSO, F. H. Consequências da globalização. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28 jan. 1996. Caderno 1, p.8, apud LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos novos movimentos sociais na educação. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *A Cidadania Negada*. 2. ed. São Paulo; Buenos Aires: Cortez; CLACSO, 2001, p. 151-172.

CASTRO, C. M. Organização do trabalho, qualificação e controle na indústria moderna. In: MACHADO, L. et al. (Org.) *Trabalho e Educação*. Campinas: Papyrus; Cedes; Anped, 1992. (Coletânea CBE) apud FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity*. Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.

CHRISTIANO, R. *Plataforma técnica para o emprego!* São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://raul.blog.br/447/plataforma-tecnica-para-o-emprego-2/>>. Acesso em: 15 set. 2012.

ClAVATTA, M.; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, abr. 2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (CONFETEC), 1., 2006, Brasília. *Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

CONSELHO DAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS (CONEAF). *Proposta do CONEAF para o novo desenho da rede federal de educação profissional e tecnológica*. Sertão, RS, 2007. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONEAF_Proposta_Rede_Federal_EPT.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2013.

CONSELHO DE DIRIGENTES DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (CONCEFET). *Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <www.cefetba.br/downloads/Minuta.doc>. Acesso em: 15 jun. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS AS UNIVERSIDADES FEDERAIS (CONDETUF). *Carta de Gramado*. Gramado, RS, 2007. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONDETUF_Carta_de_Gramado.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2013.

COSTA, J. *Imagen corporativa en el siglo XXI*. 2. ed. Buenos Aires: La Crujía, 2001.

CREMONESE, B. C. et al. *Consolidar o CEFET como parte da política pública de estado em educação profissional e tecnológica (ETP) e garantir sua autonomia*. Santa Catarina, 2007. Disponível em: <<http://eticaegestao.ifsc.edu.br/livro-da-etf-sc-ao-if-sc/5-tese-favoravel-a-transformacao-em-if-sc/>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

DOSI, G. Technological paradigms and technological trajectories. *Research Policy*, North-Holland Publis, p. 147-162, 1982 apud LEHER, R. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. *Revista Trabalho & Educação*, NETE/UFMG, n. 4, p. 119-134, ago. 1998.

FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. *Teias*, Rio de Janeiro, v.11, n. 22, p. 225-234, maio/ago. 2010.

_____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Critical discourse analysis in researching language in the new capitalism: overdetermination, transdisciplinarity and textual analysis*. 2003. Disponível em: <<http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/2003b.doc>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

FAIRCLOUGH, N. *El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades*. 2008. Disponível em: <[http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Ribas & Todoli.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Ribas%20Todoli.html)>. Acesso em: 20 jun. 2010.

_____. *Language and Globalization*. London: Routledge, 2006.

_____. *'Políticamente correcto': la política de la lengua y la cultura*. 2009. Disponível em: <<http://www.dissoc.org/ediciones/v03n03/>>. Acesso em: 01 jun. 2010.

FASCIONI, L. *DNA empresarial: identidade corporativa como referência estratégica*. São Paulo: Integrare, 2010.

FERRETTI, C. J. et al. (Org.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1981 apud FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, 2009.

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e a estrutura econômica-social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300023&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 dez. 2010.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 25-54.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Entrevista. *Tantas Palavras*, v. 13, p. 6-9, 2011b.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011c. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 77-108.

_____; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *Trabalho necessário*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 1-26, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN03%20CIAVATTA,%20M.,%20FRIGOTTO,%20G.,%20RAMOS,%20M..pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2012.

FRIGOTTO, G.; SANDER, B.; PACHECO, E. M. Ensino Médio e a educação profissional: a ruptura com o dualismo estrutural. *Retratos da Escola*, v. 5, p. 11-24, 2011a.

GIDDENS, A. *Beyond left and right: the future of radical politics*. Cambridge: Polity Press, 1996 apud BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 121-137.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 3 v.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HOBBSBAWM, E. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia da Letras, 2005.

HUNT E. K.; SHERMAN, H. J. *História do Pensamento Econômico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

JESSOP, R. The crisis of the national spatio-temporal fix and the ecological dominance of globalizing capitalism. *International Journal of Urban and Regional Research*, v. 24, n. 2, p. 323-360, 2000 apud FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. *Teias*, Rio de Janeiro, v.11, n. 22, p. 225-234, maio/ago. 2010.

_____. The transition to post-fordism and the schumpeterian workfare state. In: BURROWS, R.; LOADER, B. (Org.) *Towards a post-fordist welfare state?* London: Routledge, 1994.

LEHER, R. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. *Revista Trabalho & Educação*, NETE/UFMG, n. 4, p. 119-134, ago. 1998.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos novos movimentos sociais na educação. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org). *A Cidadania Negada*. 2. ed. São Paulo; Buenos Aires: Cortez; CLACSO, 2001, v. 1, p. 151-172.

_____. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista de Estudos Socialistas*, São Paulo, p. 19-30, maio 1999.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p.33-52, jul./dez. 2006.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 26, p. 109-118, 2004.

_____ e MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. *Conceito marxista do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MATTELART, A. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002.

MCNALLY, D. Língua, história e luta de classe. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 33-50.

MEC/SETEC. *Relatório de avaliação do plano de expansão da rede federal de educação tecnológica*. Brasília/DF, 2007.

NOSELLA, P. Trabalho e Educação. In: GOMES, C.M. et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. p. 27-41.

OLIVEIRA, E. G. de. *Políticas de Estado e correlação de forças locais: hegemonia e contradição na expressão real das Instituições Federais de Educação Profissional*. 2008. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

OLIVEIRA, F. de. Entrevista concedida a Fernando Haddad e Leda Paulani. *Revista Reportagem*, n. 41, fev. 2003 apud FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011c. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em aberto*, Brasília, v. 14, n. 61, p. 53-59, jan./mar. 1994.

_____; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. *Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez, 1989.

OTRANTO, C. R. A Política de educação profissional do governo Lula: novos caminhos da educação superior. *34ª Reunião Anual da ANPED: Educação e Justiça Social*. Natal: UFRN, v. 1, p. 122-139, 2011.

_____. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA)*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 89-108, jan./jun. 2010.

_____. Desvendando a política da educação superior do governo Lula. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, v. 38, p. 18-29, 2006.

_____. Reforma da educação profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. *Revista Educação em Questão*, Rio Grande do Norte, v. 42, n. 8, p. 199-226, jan./abr. 2012.

PACHECO, E. M. *Os IFETS e o projeto nacional*. 20--?. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_ifets_eliezer.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2012.

_____. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN, 2010.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

_____. *Educação profissional: história e legislação*. Curitiba: IFPR, 2011.

RESENDE, V. de M.; RAMANHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2009.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SANTOS, C. A. S. et al. *O credenciamento do CEFET-SC como IFET-SC: a necessária e oportuna evolução institucional*. Santa Catarina, 2007. Disponível em: <<http://eticaegestao.ifsc.edu.br/livro-da-etf-sc-ao-if-sc/5-tese-favoravel-a-transformacao-em-if-sc/>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Org.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 151-166.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 dez. 2010.

_____. *Sobre a concepção de politecnicia*. Rio de Janeiro: EPSJV; Fiocruz, 1989.

SCHAFF, A. *A Sociedade informática*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SILVA, C. J. R. (Org.) *Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009.

SINASEFE. *Seminários regionais do SINASEFE sobre precarização na expansão da rede*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php/component/docman/cat_view/41-documentos-/249-seminarios-regionais-sobre-precarizacao>. Acesso em: 23 set. 2013.

WORLD BANK. *Higher education: the lessons of experience*. Washington, D.C.: The World Bank Group, 1994. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/HigherEd_lessons_En.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.

_____. *Education Sector Strategy*. Washington, D.C.: The World Bank Group. Human Development Network, 1999.

_____. *Higher education in developing countries: peril and promise*. 2000. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/peril_promise_en.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.

WORLD BANK. *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*. 2002. Disponível em:
<<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20283509~isCURL:Y~menuPK:617592~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>>. Acesso em: 20 set. 2011.

WORLD TRADE ORGANIZATION. S/CSS/W/23. UNESCO, 2000. Disponível em:
<http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/gats_he/us.pdf>. Acesso em: 10 maio 2011.