



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA E O CONTEXTO DO IFBA**

RICARDO TORRES RIBEIRO

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA E O CONTEXTO DO IFBA**

RICARDO TORRES RIBEIRO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Solange Lacks

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2018

C837t Ribeiro, Ricardo Torres

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o contexto do IFBA / Ricardo Torres Ribeiro ; orientadora Solange Lacks. - São Cristóvão, 2018.
172 f.

Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2018.

1. Educação. 2. Trabalho. 3. Educação Profissional. 4. Política Pública. 5. Institutos Federais. I. Lacks, Solange. Orient. II. Título.

CDU 37.01



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



RICARDO TORRES RIBEIRO

A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E
O CONTEXTO DO IFBA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 28.02.2018

Prof.^a Dr.^a Solange Lacks (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dr.^a Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. José Mário Aleluia Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dr.^a Geralda Terezinha Ramos
Instituto Federal da Bahia/IFBA

Prof.^a Dr.^a Geovani de Jesus Silva
Universidade do Estado da Bahia/UNEB

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018

AGRADECIMENTOS

Difícil falar nesse momento das pessoas que ajudaram ou incentivaram para a realização desta obra. Agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste trabalho.

Agradeço em especial à minha amada esposa Nathalia, pela paciência, incentivo e sugestões. Sem ela, a realização desta pesquisa não seria possível, bem como a construção deste sonho. Ficarei eternamente grato por tudo que realizei.

Aos meus filhos Luisa e Talles que, ao modo deles, souberam me suportar e conviver com as minhas faltas e a minha teimosia. Minha querida *Lulu* foi uma parceira, amiga de república e grande incentivadora, apesar das “brigas” de convivência com um pai e colega. Ao meu lindo *Tatico*, também um grande parceiro, companheiro de jornada e professor ao seu jeito de ver a vida.

À Dona Lalá, minha mãe, que com carinho me apoiou nesta jornada.

Aos meus irmãos Karla e Raymundo, pelo incentivo e amizade.

Não poderia deixar de fazer o registro e agradecer aos meus tios Francisco, Leônia, e Ana Maria, os quais tiveram um papel importante na minha estada em Aracaju.

Agradecimento especial à minha orientadora, Solange Lacks, pela confiança, críticas e sugestões.

Muita gratidão devo ainda à Prof.^a Sônia Meire, à Prof.^a Geralda e ao Prof. Geovani, pela compreensão, críticas, sugestões e presteza em ler o nosso trabalho.

Um agradecimento especial aos meus queridos entrevistados e colegas do IFBA, pela gentileza, atenção, paciência e predisposição em ceder conhecimentos e lembranças da jornada no âmbito da nossa instituição.

Aos amigos do IFBA, que acreditaram na realização desta empreitada.

A política existe quando a ordem natural de dominação é interrompida pela instituição da parte dos sem parte. Essa instituição é o todo da política enquanto forma específica de vínculo. Ela define o comum da comunidade como comunidade política, quer dizer, dividida, fundada sobre uma distorção que escapa à aritmética das trocas e reparações. Fora dessa instituição, não há política. Existe apenas ordem da dominação ou desordem da revolta. [...]

A política é primeiramente o conflito sensível da existência de um cenário comum, em torno da existência e a qualidade daqueles que estão presentes. É preciso antes de mais nada estabelecer que a cena existe para o uso de um interlocutor que não a vê e que não tem razões para vê-la *dado que* ela não existe. As partes não preexistem ao conflito que elas nomeiam e no qual são contabilizadas como partes. A “discussão” sobre a distorção não é uma troca – sequer violenta – entre parceiros constituídos. Ela diz respeito à situação de fala em si e seus atores. Não há política porque os homens, pelo privilégio da palavra, agrupam seus interesses. Existe política porque aqueles que não têm direito de ser contados como seres falantes conseguem ser contados, e instituem uma comunidade pelo fato de colocarem em comum a distorção, que nada mais é que o próprio confronto, a contradição de dois mundos alojados em um só: o mundo em que estão e aquele em que não estão, o mundo onde há algo “entre” eles e aqueles que não os conhecem como seres falantes e contáveis e o mundo onde não há nada.

Jacques Rancière

RESUMO

O presente trabalho, **A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o contexto do IFBA**, tem o objetivo de analisar e avaliar os novos preceitos legais criados a partir do estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no Brasil, através do marco jurídico posto pela Lei nº 11.892/2008, propagados como referência na política e expansão da educação profissional e tecnológica, ao longo dos governos Lula e Dilma Roussef. Como recorte mais específico, intenta verificar e discutir o processo de criação dos IFs, sob perspectiva interna e meandros do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Analisa aspectos conceituais do Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAMC) assinado entre o IFBA e o Ministério da Educação (MEC), em 2010. Discute-se que as políticas de caráter social, como a expansão da educação pública profissional, a exemplo dos IFs, se por um lado representaram um esforço em promover maior justiça social, redundaram também em um atrelamento desta a uma política econômica, organização e gestão burocráticas assentadas em uma concepção de Estado impregnada de uma “lógica de mercado”. Avalia-se que o TAMC se enquadra nos cânones gerencialistas como expressão dessa “lógica de mercado”. Apresenta-se essa pesquisa numa concepção de investigação crítico-dialética e dentro de uma perspectiva exploratória. Os instrumentos de coleta de informações privilegiam entrevistas temáticas semiestruturadas, questionários e fichas de documentação com os principais gestores: Reitor/a, Pró-Reitores, Diretores-Gerais de *Campi*, Diretores de áreas sistêmicas. Distinguem-se na utilização, como fontes primárias, os principais documentos legais como o Decreto nº 6.095/2007, o qual estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de institutos federais de educação tecnológica, a Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, criando os IFs, o Termo de Acordo e Metas e Compromissos IFBA-MEC, o Projeto Pedagógico, o Plano de Desenvolvimento Institucional e Relatórios de Gestão do IFBA, até o período de 2014.

PALAVRAS-CHAVE

Trabalho. Educação profissional. Gerencialismo. Política pública. Institutos federais.

ABSTRACT

The present work, **The creation of the Federal Institutes of Education, Science and Technology and the context of the IFBA**, intends to analyze and evaluate the new legal precepts created from the establishment of the Federal Network of Professional and Technological Education and the creation of the Federal Institutes (IFs) in Brazil, through the legal framework established by Law nº 11892/2008, propagated as a policy reference and expansion of professional and technological education, along the Lula and Dilma Rousseff governments. As a more specific view, it tries to verify and discuss the creating process of the IFs, under internal perspective of the Federal Institute of Bahia (IFBA). It discusses conceptual aspects of the Term of Agreement of Goals and Commitments (TAMC) signed between the IFBA and the Ministry of Education (MEC) in 2010. It argues that social policies such as the expansion of professional public education of the IFs in one hand represented an effort to promote greater social justice but also resulted in a linkage of this to a bureaucratic economic policy, based on a concept impregnated with a “market logic”. It evaluates that the TAMC fits into the managerialist canons as an expression of this “market logic”. This research is presented in a conception of critical-dialectical research and within an exploratory perspective. The information collection instruments focus on semi-structured thematic interviews, questionnaires and documentation sheets with the main managers: Rector, Pro-Rectors, General Directors of *Campi*, Directors of systemic areas. The main legal documents, such as Decree nº. 6095/2007, which establishes the guidelines for the integration process of federal institutes of technological education, Law nº 11892/2008, which established the Federal Network of Professional and Technological Education, creating the IFs, the Term of Agreement, Goals and Commitments between IFBA and MEC, the Pedagogical Project, the Institutional Development Plan and IFBA Management Reports, until the period of 2014.

KEY WORDS

Labour. Professional education. Managerialism. Public policy. Federal institutes.

RESUMEN

El presente trabajo, **La creación de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología y el contexto del IFBA**, pretende analizar y evaluar los nuevos preceptos legales creados y establecidos a partir de la creación de la Red Federal de Formación Profesional y Tecnología y la creación de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFs) en Brasil, a través del marco legal propuesto por la ley n ° 11.892/2008, propagados como referencia de la política y expansión de la Educación Profesional y Tecnología durante los gobiernos de Lula y Dilma Rousseff. En un recorte más específico intenta revisar y discutir el proceso de creación de los IFs, bajo la perspectiva interna y entresijos del Instituto Federal da Bahia (IFBA). Discute aspectos conceptuales del Término de Acuerdo de Metas y Compromisos (TAMC) firmados entre el IFBA y el Ministerio de Educación (MEC), en 2010. Se discuten que las políticas de carácter sociales, tales como la expansión de la educación pública profesional, al ejemplo de los IFs, si por un lado representaron un esfuerzo para promover una mayor justicia social, dieron lugar también a una vinculación de esto, a una política económica, organización y gestión burocrática asentadas en una concepción de Estado impregnada en una “lógica de mercado”. Evalúa que el TAMC se encaja en los cánones gerencialistas como expresión de esta “lógica del mercado”. Esta investigación se presenta como un estudio crítico dialéctico y desde una perspectiva exploratoria. Los instrumentos de recolección de información privilegian entrevistas temáticas semiestructurados, cuestionarios y fichas de documentación con los gestores claves: Rector, decanos, directores generales de campus, directores de áreas sistémicas. Se distinguen el uso como, fuentes primarias, los principales documentos legales como el Decreto n° 6.095/2007, que establece las directrices para el proceso de integración de los Institutos Federales de Educación Tecnológica, la ley n° 11.892/2008, que establece la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica, creando los IFs, el Término de Acuerdo de Metas y Compromisos IFBA-MEC, el Proyecto Pedagógico, el Plan de Desarrollo Institucional y Relatorías de Gestión del IFBA, hasta 2014.

PALABRAS CLAVES

Trabajo. Educación Profesional. Gerencialismo. Política Pública. Institutos Federales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	– Rede Federal de Educação Profissional (unidades x anos).....	120
Gráfico 2	– Alunos matriculados CEFET-BA/IFBA.....	121
Quadro 1	– Execuções orçamentária/financeira PRONATEC (2011-2014).....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Matrículas dos alunos/ensino médio.....	111
Tabela 2	– Matrículas dos cursos técnicos por <i>campus</i>	111
Tabela 3	– Matrículas alunos/cursos superiores.....	112
Tabela 4	– Quantitativo de docentes por <i>campus</i>	112
Tabela 5	– Quantitativo téc-administrativos/ <i>campus</i> e escolaridade.....	113
Tabela 6	– Quantitativo de servidores e estudantes em 2002.....	114
Tabela 7	– Alunos matriculados “CEFET-BA/IFBA”.....	121
Tabela 8	– Gastos totais “CEFET-BA/IFBA”	123

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Aeq	Aluno-equivalente
AIG	<i>American International Group</i>
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BID	<i>Banco Interamericano de Desarrollo</i>
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC5	Carta Circular nº 5 do Banco Central
CD	Cargo de Direção
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CENTEC	Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CEPLAC	Comissão Executiva de Planejamento da Lavoura Cacaueira
CFE	Conselho Federal de Educação
CGU	Controladoria-Geral da União
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNET	Conselho Nacional de Educação Tecnológica
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONCEFET	Conselho Nacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONDETUF	Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
CONEAF	Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CONSEP	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPMI	Comissão Parlamentar Mista de Inquérito
CREA	Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIT	Divisão Internacional do Trabalho
EAA	Escolas de Aprendizes Artífices
EAD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM/ENS. MED.	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENS. SUP.	Ensino Superior
ESG	Escola Superior de Guerra
ETFBA	Escola Técnica Federal da Bahia
ETF	Escola Técnica Federal
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FEC	Fator de Esforço de Curso
FECH	Fator de Equiparação de Carga Horária
FED	<i>Federal Reserve Bank</i>
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GCA	Gasto corrente por aluno
Iae	Ingressante acumulado-equivalente
Ief	Índice de eficácia
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFET/IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INT.	Integral

IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTb/MTE	Ministério do Trabalho/ Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Reforma da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido Social Democrático Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEBRAE	Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SEMTEC/SENETE	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços
SESG	Secretaria de Ensino do Segundo Grau
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social em Transportes
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIEP	Sistema de Informações da Educação Profissional
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SUBS.	Subsequente
TAMC	Termo de Acordo de Metas e Compromissos
TCH	Teoria do Capital Humano
TCU	Tribunal de Contas da União
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	A PARTIR DE ONDE EU FALO.....	15
1.2	PROJETOS RECENTES, NOVAS INSTITUCIONALIDADES?.....	18
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	34
2.1	A EDUCAÇÃO ATRELADA AO MERCADO.....	34
2.2	TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	45
3	COMPREENSÃO DE ESTADO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	55
3.1	O CENÁRIO CONTEMPORÂNEO.....	55
3.2	NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO FHC.....	64
3.3	A REFORMA DO ESTADO: A JUSTIFICATIVA COM BRESSER-PEREIRA.....	69
3.4	RETORNO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E NOVOS GOVERNOS.....	76
4	OS INSTITUTOS FEDERAIS E O IFBA	82
4.1	INSTITUTOS × CEFETS?.....	82
4.2	O INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA.....	107
4.3	O TERMO DE ACORDO DE METAS E COMPROMISSOS (TAMC).....	125
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
	REFERÊNCIAS	138
	APÊNDICE – Roteiro para entrevista.....	160
	ANEXO – Termo de acordo de metas e compromissos (IFBA-MEC).....	166

1 INTRODUÇÃO

Apresentamos a seguir os nossos primeiros passos do trabalho, partindo justamente da autoria da escrita, minhas primeiras indagações de um ponto de vista das curiosidades epistemológicas ou um percurso intelectual, a vivência no campo da educação, as motivações pessoais, para em seguida delimitar o tema, a contextualização do objeto da pesquisa, os objetivos, algumas questões norteadoras e a metodologia empregada.

1.1 A PARTIR DE ONDE EU FALO

Não é muito fácil estabelecer algum marco “inicial” para abordar uma trajetória profissional ou um caminho intelectual. Deliberadamente parto então de minhas preocupações com o mundo, a percepção de estar colocado em um determinado contexto e ter responsabilidades com o mesmo. Essas surgiram de inquietações enquanto estudante, ainda na graduação de Engenharia Agrícola na Universidade Federal de Viçosa (UFV) em Minas Gerais, curso esse que, por forças das circunstâncias, não completo, nos anos de 1985 a 1989.

Já passado o período da campanha pelas “Diretas Já!”, com os desdobramentos conhecidos da eleição indireta de Tancredo Neves, a sua morte (1985), a Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) e o governo José Sarney (1985-1990), convivi e me dei conta de algumas discussões acadêmicas mais restritas às áreas das ciências exatas e ciências agrárias e tive contato direto com o movimento estudantil no “campo político das esquerdas”¹ no Centro Acadêmico de Engenharia Agrícola e no Diretório Central dos Estudantes da UFV, entre 1986-1989, em Viçosa-MG e Belo Horizonte.

Nesse período, em diálogo e contato com colegas formandos da Engenharia Agrícola e da Agronomia, percebi que muitos desses não encontravam trabalho ou não se realizavam na ocupação laboral que escolhiam. Na melhor das hipóteses, eram forçados a trabalhar em

¹ Nesse período no Brasil, e em especial, Minas Gerais, destacava-se o crescimento do Partido dos Trabalhadores (PT) no interior das universidades com suas diversas tendências dentro do movimento estudantil e disputas políticas com o Partido Comunista do Brasil (PC do B) pela hegemonia e controle da União Nacional dos Estudantes (UNE), sendo marcante a vitória da chapa ligada ao PT nas eleições de sua diretoria em 1987, interrompendo oito anos de liderança do PC do B, desde o seu congresso de reconstrução, em 1979 (ABREU et al., 2010a).

outras áreas de formação, ou abaixo da sua formação e escolarização profissionais, ou emendavam algum curso de mestrado, lutando pela obtenção de uma bolsa para sobreviver.

Particularmente, nesse contexto, vivi a experiência como uma espécie de cobaia na reestruturação do Curso de Engenharia Agrícola, a partir de 1985, sofrendo as agruras de ter forçosamente aulas eminentemente teóricas, em função de uma grande carência de docentes mais voltados para o âmbito prático da formação profissional. Daí o remanejamento das disciplinas mais “teóricas” para o início do curso, embora essas deveriam ser melhor distribuídas ao longo dos componentes curriculares da formação prática-profissional.

Em outras palavras, “teóricas” aqui, nas ciências exatas de uma universidade extremamente conservadora (pelo menos era na época), estava muito longe de reflexões transcendentais ou humanas. Eram, e ainda são, as famosas disciplinas: Cálculo (I, II, III, IV) e Cálculo Numérico, Estatística I e II, Física I, II, III, Mecânica de Fluidos, Química Analítica, Geometria Analítica, Resistência de Materiais, dentre outras.

Ao somarmos as agruras coletivas e individuais com as preocupações com o movimento estudantil no período, arrisquei um novo horizonte que já estava namorando desde 1986. Resolvi então aventurar-me nas ciências humanas, Curso de História, na Universidade Federal de Minas Gerais, no período 1989 a 1993.

As teorias econômicas e pensamentos políticos com que tínhamos contato através do movimento estudantil de forma difusa, aos poucos foram decantando, reelaboradas e confrontadas com outras concepções teóricas de forma um pouco mais sistematizada ao longo da minha formação como pretenso historiador e futuro professor. A impressão que tenho é que boa parte da literatura em que o movimento estudantil mergulhou diz respeito às teorias marxistas em geral e não saberia precisar ou identificar quais ou qual o melhor intérprete do Marx, ao longo dessa minha jornada.

Não considero nenhum intérprete de Marx como alguém que seja proprietário intelectual do marxismo. Registro aqui a preferência pelo termo “marxiano” como uma expressão muito mais profícua ao diálogo. Em outras palavras, abertura e diálogo com as mais diversas teorias sociais, mesmo considerando o pensamento de Marx, sem se fechar a uma pretensa ortodoxia do marxismo.

Para esse pequeno preâmbulo, destaco e apenas pontuo enquanto referencial marxiano, que será desenvolvido mais à frente, a fundamentação que está presente na dimensão ontológica do trabalho, a sua essência e generalidade, e que se desdobra, sob o regime do capital, em trabalho abstrato, que subsume o trabalho concreto e, em consequência, a produção de valores de uso à produção de valores de troca.

É nessa preocupação teórica, ainda pouco avançada, que me enveredei profissionalmente, quando das primeiras experiências como professor substituto de Metodologia e Teoria da História na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e na Escola Nossa Senhora da Piedade, em Ilhéus-BA, docente do então Segundo Grau, no mercado privado, ainda que uma escola confessional. E, enquanto um bom professor substituto, “significa(va)” explorado pelas condições postas. Especialmente porque, no período 1993-1995, a UESC atravessava um momento sofrível de regulamentação para transformar-se em universidade estadual.

Em 1996, surge a oportunidade, através de concurso público, de entrar para uma instituição federal de ensino, no caso o então Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), Unidade de Ensino de Eunápolis. Aqui posso afirmar que desenvolvi uma carreira, mesmo reconhecendo as agruras do final do Governo Itamar Franco (1992-1995) e todo o período de Fernando Henrique Cardoso (FHC), (1995-2003).

Em razão de preocupações e discussões sobre a educação brasileira, especialmente com a reforma da educação profissional no período FHC, fomos forçados a mergulhar ainda mais nesta temática, até por dever de ofício, não só na militância sindical, no âmbito do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), Seção Bahia, mas também nas discussões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEP) do então CEFET-BA (representante eleito no período 1999-2001); e tendo ocupado algumas funções, como: Coordenação de Integração Escola-Empresa (1996-1998) e Coordenação Técnico-Pedagógica (2004), em Eunápolis.

Ao longo desse período, com inquietações profissionais e busca de maior e melhor qualificação, aventurei-me primeiro na Especialização em Filosofia Contemporânea na UESC (1998), numa procura intelectual de compreender o mundo atual e dentro das possibilidades materiais; e segundo, no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Sergipe (UFS), defendido em 2007.

No retorno do mestrado e vivendo as contradições do cargo, assumimos (como projeto coletivo), via eleições diretas e paritárias, a Direção-Geral do CEFET-BA/Unidade de Eunápolis (2006-2010) e reeleitos para o período 2010-2014.²

No mestrado, centrei-me como objetivo uma melhor compreensão das mudanças na educação profissional do período 1995-2002, na então linha “Educação e Trabalho” do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da UFS. Muitas dúvidas e questionamentos que eu

² Vale o registro que, em 2008, o CEFET-BA foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

possuía vinham desde o período do CONSEP, especialmente o uso (e abuso) da “pedagogia das competências” que serviu de referencial para alterações em projetos de cursos técnicos no CEFET-BA. Mas sempre ficava com as atenções divididas, porque essa temática, associada à reforma da educação profissional, possui interface com planejamento, gestão e avaliação educacionais.

É deste lugar que falamos, como doutorando e docente da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), com a pretensão de contribuir, através da nossa pesquisa, com o debate e aprofundamento teórico em relação à educação profissional no Brasil, tendo em vista a transformação dos CEFETs, especialmente o CEFET-BA, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a partir de 2008.

A nossa pesquisa privilegiou o campo da educação profissional escolar no âmbito federal, mas não por significar um desmerecimento à educação profissional em geral. Apenas tomamos esta medida por necessidade de delimitação e recorte dentro de um universo muito amplo.

Diante disso, delineou-se este trabalho na área de concentração “História, Política e Sociedade”, no escopo da linha de pesquisa “Formação de Educadores: saberes e competências”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS.

Apresenta-se esta pesquisa numa concepção de investigação crítico-dialética de acordo com a caracterização de Sánchez Gamboa (2007) e estruturada em um sentido de investigação exploratória.

Temos a pretensão de contextualizarmos a nossa visão de mundo diretamente integrada à complexidade das transformações socioeconômicas e culturais, dentro de uma base reflexiva das nossas ações com o intuito de compreender (e agir) como realmente situações problemáticas são abordadas na prática social, sob a perspectiva de emancipação humana para “além do Capital”.

1.2 PROJETOS RECENTES, NOVAS INSTITUCIONALIDADES?

Aproximadamente, nos últimos 25 anos no Brasil, a educação profissional passou por transformações significativas. Cogita-se com muita frequência que as mais recentes transformações no mundo produtivo e na organização do trabalho, marcadas pela reestruturação produtiva, produção flexível, incorporação de tecnologias da informação,

microeletrônica, biotecnologia e robótica, conforme assinalou Harvey (2006), proporcionaram questionamentos e reavaliações dos perfis dos cursos técnicos profissionais no nosso país e tentativas de alterações na educação profissional vigente até então.

O discurso hegemônico, promovido e tratado pelo Ministério da Educação (MEC) desde a década de 1990, era de que essas transformações no mundo do trabalho tornaram obsoletos ou defasados os cursos técnicos profissionais praticados em boa parte do país. Isto é, existiria uma disfunção na formação técnica profissional no país, inadequada às necessidades do mundo produtivo, e só pontualmente se preocupava em adequar a oferta dos seus cursos à estrutura e demanda do mercado de trabalho.

Multiplicavam-se as recomendações às instituições de ensino federais, em especial, no sentido de que:

o desenvolvimento tecnológico é a marca mais característica do mundo atual. Já provocou - e segue provocando - mudanças essenciais, sepultando conceitos e crenças longamente sedimentadas, invertendo posições de liderança entre nações e modificando aspectos culturais e ideológicos. [...] A reorganização dos processos de trabalho, a introdução de novas técnicas e materiais, a qualificação pela competência, o impacto da tecnologia sobre esta qualificação, o reordenamento das habilitações e perfis profissionais são mudanças profundas que introduzem novas exigências de qualidade, indispensáveis à competitividade em todos os setores de atuação. A educação tecnológica, neste contexto, é fundamental. Seu desenvolvimento requer linhas adequadas de ação, que passam pelo fortalecimento do Sistema de Educação Tecnológica (BRASIL, 1993, p. 68).

Podemos indicar dois projetos de reforma (e processos) em relação à educação profissional no Brasil que se delinearam a partir da década de 1990.

O primeiro pode ser entendido principalmente a partir das mudanças com o Projeto de Lei nº 1.603/1996, substituído pelo Decreto Presidencial nº 2.208/1997, a Portaria MEC nº 646/1997 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional (Parecer CNE nº 16/1999 e Resolução CNE nº 04/1999), alterando profundamente, em especial, as estruturas das instituições federais que se dedicavam a este tipo de formação (BRASIL, 2001).

Tal processo foi se consubstanciando ao longo do período do governo FHC (1994-2002), associado ainda a uma lógica e prática de reforma administrativa e do estado brasileiro. Sinteticamente, a base da reforma da educação profissional estipulava a separação da formação profissional da educação geral.

O Decreto nº 2.208/1997 instituiu por determinação legal não só a separação entre o ensino médio (EM) e a formação profissional de nível técnico, como também esse último fora

considerado complementar ao EM. Assim, a Educação Profissional ficou dividida em três “níveis”: (a) básico, destinado à qualificação, à requalificação e à reprofissionalização dos trabalhadores, independentemente de sua escolaridade; (b) técnico, destinado à habilitação profissional de alunos matriculados e/ou egressos do ensino médio e (c) tecnológico, que abrange os cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 2001).

Destacamos ainda que a reforma da educação profissional esteve associada a uma reatualização da Teoria do Capital Humano (TCH). Essa teoria, amplamente difundida na década de 1960, relaciona, de forma imediata e mecanicista, o crescimento econômico com o aumento de níveis educacionais, possuindo um forte caráter determinista. Explica o baixo crescimento econômico, a pouca produtividade e a menor renda da população em função da sua baixa escolaridade. Os defensores da TCH no Brasil “desconsideraram” que, no período da década de 1930 a 1970, a grande disponibilidade de força de trabalho, fruto especialmente do grande êxodo rural, garantiu mão de obra a baixo custo, e suas características em termos educacionais não configuraram um impeditivo ao processo de desenvolvimento na indústria de transformação nesse contexto histórico (DEDECCA, 1998).

Agora, a TCH é “encoberta” por discursos ou termos como empregabilidade, competitividade, qualidade total, empreendedorismo e pedagogia das competências (FRIGOTTO, 1995a, 2010a; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006a) e a tentativa de institucionalização da noção de competência como instrumental teórico das políticas públicas em relação à educação. O que estava implícito nesta reatualização era o discurso da perda de centralidade do trabalho como categoria sociológica fundamental, promovendo a “lógica das competências” (RAMOS, 2001).

Isto é, as reformas da educação (no EM e na Educação Profissional) retomaram a TCH, disfarçada não mais na articulação imediata de educação-emprego, mas sim pela ideia de que agora devemos formar “cidadãos produtivos”³ para torná-los empregáveis ou que possam, frente às inconstâncias da produção flexível, procurar outro emprego.

No segundo momento (ou um segundo “projeto”), a TCH vai estar assentada principalmente a partir do governo Lula (2003-2010) com desdobramentos ao longo do período do governo Dilma Rousseff, a partir de 2011.

³ Para Frigotto e Ciavatta (2006, p. 62) devemos ao Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), do Ministério do Trabalho (MTE), implementado em 1996, a consagração da expressão “formação do cidadão produtivo”, tendo algumas das suas diretrizes como bandeiras históricas das esquerdas no Brasil, porém ideologizadas em função do ideário neoliberal frente à reestruturação produtiva, desregulamentação e abertura do mercado, o qual trouxe no seu bojo o desemprego estrutural.

Em especial, vale destacar as discussões e o embate, dentro do próprio governo Lula, acerca da necessidade de revogar o Decreto nº 2.208/1997 e a Portaria MEC nº 646/1997, considerados por críticos como um dos pilares do projeto de educação profissional do governo FHC (FRIGOTTO, 2010a ; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006).

A revogação do Decreto nº 2.208/1997, em virtude de uma nova legislação, em especial quando se instituiu o Decreto nº 5.154/2004 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006) retomou a alternativa de se implantar os cursos técnicos integrados ao ensino médio. Isto é, a possibilidade de integração da formação profissional com a educação geral. Em que pese o retorno à possibilidade desta integração, foram mantidas as demais “modalidades” de educação profissional existentes no decreto anterior.

Além do mais, esperava-se uma política educacional mais consistente, porém “de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1.091).

Outros elementos de destaque no âmbito da educação profissional se deram a partir do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), o qual “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”,⁴ no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica” e da Chamada Pública MEC/SETEC nº 2, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007g), que estabelecia regras acolhendo propostas de constituição dos IFs.

Segundo Azevedo, Shiroma e Coan (2012), o Decreto nº 6.095/2007 “não foi aceito por membros do então Conselho Nacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET)”,⁵ entretanto, esses autores não mencionam, nem indicam qual fonte dessa informação pode corroborar tal assertiva. E complementam, considerando que a não aceitação se deu “porque, além de carimbar o orçamento das autarquias com relação à oferta de cursos técnicos de nível médio, mantinha os mesmos objetivos previstos para os novos Cefets” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 33.).

⁴ Até meados de 2008, havia a predominância da sigla IFET nos documentos oficiais. Usualmente com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008b), adotou-se a sigla IF para se referir aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

⁵ O CONCEFET, a partir de 2009, foi substituído pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Esse conselho é a entidade que congrega e representa as reitorias dos IFs e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC), análoga à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

Especulamos que talvez existisse um temor de que, no processo de extinção de algumas escolas técnicas, agrotécnicas federais e CEFETs, reordenadas e incorporadas agora sob uma nova autarquia, houvesse alguma perda de autonomia, funções e/ou cargos comissionados, diluídos sob a responsabilidade de um novo órgão público mais verticalizado em uma estrutura de reitoria e pró-reitorias, como passou a ser o caso dos IFs.

Em relação ao arcabouço de escolas técnicas e, principalmente, as agrotécnicas federais, talvez fosse mais pertinente esse temor, pois cada instituição tinha uma disposição de níveis hierárquicos, cargos e diretorias mais circunscritas a uma repartição escolar. Geralmente era uma escola composta de uma estrutura exclusiva para apenas uma unidade de ensino, conservando uma autonomia em relação a cargos e funções comissionadas que praticavam, individual e unicamente, todas as prerrogativas administrativas e de gestão escolar (direção-geral, direção acadêmica, direção administrativa, licitações, compras, contabilidade, elaboração e fiscalização de contratos, etc.).

No caso dos CEFETs, o mesmo não ocorria necessariamente, pois nestes muitas vezes a direção-geral e demais cargos de gestão atendiam a uma “escola sede” e, em parte, também a outras unidades de ensino ao mesmo tempo. Desta forma, haveria então um certo ganho de cargos e funções para atender a uma estrutura hierarquicamente mais ampla, abrindo espaço para mais cargos em relação a outras unidades escolares sob a direção de uma nova reitoria.

Na Bahia, havia quatro agrotécnicas federais independentes, cada uma com estatuto, regimento, CNPJ e gestão próprios: Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim, atendendo uma única unidade escolar, respectivamente. A partir da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b), estas deram origem ao Instituto Federal Baiano (que incorporou posteriormente as escolas agrotécnicas que eram mantidas pela Comissão Executiva de Planejamento da Lavoura Cacaueira – CEPLAC).

Já o CEFET-BA, além das Unidades de Salvador e Simões Filho, era responsável pelas Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs) de Barreiras, Eunápolis, Valença e Vitória da Conquista. Neste caso, o CEFET-BA tinha apenas um único estatuto, regimento, CNPJ e uma direção-geral única responsável por todas as unidades, sobrecarregando a estrutura de gestão de Salvador que teria que dar conta da unidade escolar “sede” e demais escolas.

Não é por acaso que no âmbito do então Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) apresentou-se um documento que foi fruto de discussões deste conselho e remetido ao MEC, em junho de 2007, caracterizado como uma proposta dessa entidade para o novo desenho da RFEPCT.

Este documento apresentava algumas contestações em relação à proposta de criação dos Institutos Federais. Dentre algumas críticas, consideravam que seria mais adequada a consolidação da identidade dos órgãos que tratavam até então da educação profissional e tecnológica e que pudessem, posteriormente, e se fosse de acordo com as necessidades particulares e regionais de cada escola, aderir à nova configuração institucional de uma maneira mais gradual.

Consideravam também 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 (CONSELHO DAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS, 2007, p. 3).

Havia, assim, uma preocupação e discordância com uma unificação imediata das escolas técnicas e agrotécnicas profissionais em uma única estrutura como estava se delineando em relação aos IFs, mas, paradoxalmente, manifestavam um desejo maior de transformar-se em CEFETs (KOLLER; SOBRAL, 2010).

Por sua vez, em maio de 2007, representantes do Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF) mostraram-se insatisfeitos com a forma de apresentação e encaminhamento da proposta de criação dos IFs, pois se sentiram alijados do processo de reformulação da educação profissional que se desenhou nesse momento (CONSELHO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS, 2007).

Corroboramos a ideia de que a proposta de criação dos Institutos Federais pegou muitas pessoas de surpresa, em especial, as comunidades das autarquias que compunham a educação profissional na esfera federal. Pelo menos, isso é verdadeiro até o ano de 2006, quando ocorreu, no período de 5 a 8 de novembro, a **1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**, em Brasília, promovida com grande aparato pelo MEC, contando com a presença do Presidente da República, autoridades nacionais, internacionais e cerca de 900 delegados.

Tal evento pode ser considerado um momento marcante na intencionalidade política e de promoção do governo Lula no que diz respeito a uma tentativa de maior abertura com a sociedade civil, através da realização de conferências estaduais e nacional. No total, entre as 26 conferências estaduais e uma no Distrito Federal, foi contabilizada a participação de mais

de dez mil pessoas. Para Azeredo e Carvalho (2010) e Koller e Sobral (2010), nenhuma linha ou artigo foi escrito ou debatido sobre essa nova institucionalidade ou quaisquer propostas de constituição de uma efetiva rede federal de educação profissional e tecnológica, nos moldes do Projeto de Lei nº 3.775/2008, posteriormente Lei nº 11.892/2008.

Aliás, contraditoriamente, um dos pontos polêmicos que marcaram esse debate inédito com todos os principais atores e instituições da educação profissional no Brasil foi a proposta de ampliação do atendimento gratuito a estudantes e trabalhadores pelo “Sistema S”.⁶ Ao final, foi aprovada a moção para que o Sistema S investisse, no mínimo, o correspondente de 30% dos seus recursos orçamentários para o “desenvolvimento e inclusão socioeducativa de adolescentes, jovens e adultos destinando vagas aos alunos dos sistemas e redes públicas de ensino” (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2007, p. 343).

Já no âmbito do então CONCEFET, de concreto temos, salvo melhor juízo, dois documentos oficiais idênticos. Um datado de 13 de julho de 2007, intitulado “**Nota**”, no qual o CONCEFET tornou pública a sua posição favorável à transformação de todos os CEFETs e Escolas Técnicas Federais em IFs (CONSELHO NACIONAL DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, 2007) e outro, de 23 de agosto de 2007, denominado “**Manifestação do Concefet sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**” (CONSELHO NACIONAL DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, 2008, p. 146), referendando e aderindo ao projeto de criação e expansão dos IFs (grifo nosso).

Na manifestação original, o CONCEFET, ao mesmo tempo em que concordava com a criação dos IFs, propôs alterações superficiais em alguns artigos na minuta original de anteprojeto de lei de criação destas instituições.

Ora, o mesmo manifesto de 2007 do CONCEFET foi reproduzido na íntegra, posteriormente, em 2008, no número inaugural da **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, revista esta mantida pela Secretaria de Educação Profissional e

⁶ Atualmente fazem parte os seguintes órgãos: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes (SENAT), Serviço Social em Transportes (SEST), Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE) e Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços (SESCOOP). Criado a partir de 1942 (o SENAI) e 1943 (o SENAC), iniciando o que posteriormente fora denominado de “Sistema S”, representa um arranjo institucional gerido pelo setor sindical patronal, em paralelo à rede pública estatal, para atender de forma mais imediata e direta aos interesses empresariais, moldado numa formação mínima de trabalhadores e conta para sua manutenção com vultosos fundos públicos (MANFREDI, 2002).

Tecnológica (SETEC) do MEC (CONSELHO NACIONAL DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, 2008).

Curiosamente, o “anexo” presente na minuta de lei de criação dos Institutos, o qual tratava do quantitativo máximo de IFs por unidades da federação, presente no documento original da SETEC (Chamada Pública MEC/SETEC nº 2/2007) (BRASIL, 2007g), sequer foi questionado na manifestação oficial do CONCEFET. Apenas é citada a palavra “anexo”, mas este não é explicitado, nem problematizado no manifesto. Assim, não houve alterações de quantitativos de IFs por estado, mantendo-se o mesmo número tanto no documento original do CONCEFET, quanto no projeto de lei do governo federal e na lei aprovada.

Nos termos do próprio CONCEFET:

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no bojo do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, representa o referendo do governo no sentido de colocar com maior destaque a educação tecnológica no seio da sociedade como instrumento vigoroso no trabalho de construção, resgate de cidadania e transformação social (CONSELHO NACIONAL DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, 2008, p. 157).

Além disso, em discursões informais e reuniões de conselhos no então CEFET-BA, o que chegava ao nosso conhecimento da ideia original do governo federal seria a criação de um Instituto Federal por estado, algo que não constava na proposta original de junho de 2008, enviada ao Congresso Nacional, e já deixava como possibilidade em aberto nas diretrizes de criação dos IFs, de acordo com o Decreto nº 6.095/2007 (BRASIL, 2007a).

Isto é, a existência de um IF poderia se dar em apenas um estado da federação ou Distrito Federal, como também poderia abarcar uma ou mais regiões dentro de um mesmo estado, embora essas diretrizes, no Decreto nº 6.095/2007 (BRASIL, 2007a), mencionassem que poderiam ser levadas em conta, no art. 1º, § 3º – “características históricas, culturais, sociais e econômicas” (BRASIL, 2007a) para definição de bases territoriais e localização dos IFs.

Para a SETEC,

Houve um grande esforço no sentido de unificar ao máximo as diferentes autarquias de um mesmo estado a partir das identidades socioeconômicas de uma dada região mantendo sua delimitação em área territorial contínua. Em 19 estados e no Distrito Federal foi possível constituir um instituto por unidade federada. Porém, onde havia um maior número de autarquias com tradições institucionais muito diferenciadas tal unificação tornou-se bastante complexa. Considerando estas dificuldades, que inclusive levou à

organização de alguns institutos federais a partir de escolas agrícolas, as diretrizes apontadas não foram integralmente observadas, tendo prevalecido os consensos possíveis naquele momento (SILVA, 2009, p. 35).

No nosso entendimento, os consensos possíveis foram ajustados pela força política de algumas autarquias (e/ou pela força política dos seus respectivos diretores-gerais) que conseguiram se manter como unidade sede e/ou pela aglutinação sob um mesmo IF, em torno de um conjunto de antigas escolas agrotécnicas federais em determinados casos.

Alguns exemplos pontuais ilustram essa “complexidade” e o jogo político na época de criação dos IFs, em 2008. O IF de Sergipe (IFS) foi criado a partir da unificação do CEFET-SE com a Agrotécnica Federal de São Cristóvão, sua sede ficou em Aracaju e o controle da reitoria ficou nas mãos da antiga direção-geral desse CEFET. Na Bahia, as agrotécnicas federais desse estado deram origem ao IF Baiano, com sede em Salvador, sendo que a reitoria ficou com o antigo Diretor-Geral da Agrotécnica Federal de Catu. O então CEFET-BA deu origem ao IFBA, mantendo a sede em Salvador, e sua primeira reitoria ficou com a última Diretora-Geral desse CEFET.

Minas Gerais (além de contar ainda com o CEFET-MG) e Rio Grande do Sul foram os estados que constituíram mais IFs por ente federado: cinco e três Institutos, respectivamente. Enquanto que o estado de São Paulo, o estado mais populoso da federação, ficou apenas com um Instituto Federal (o IFSP).

O SINASEFE contestou alguns aspectos do projeto de lei de criação dos IFs, em especial a não inclusão na RFEPCT de outras organizações educacionais federais como o Colégio Pedro II, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o Instituto Benjamin Constant, além dos colégios militares. Questionou também que a proposta dos IFs não possuía diferença significativa em relação aos CEFETs, no plano das atribuições e natureza jurídicas, assim como considerava mais importante consolidar a identidade dos CEFETs no lugar de criar uma nova institucionalidade. Temia também pelos aspectos mercadológicos, ao orientar e estimular a pesquisa aplicada associada ao empreendedorismo (SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2008).

De qualquer sorte, a partir do Projeto de Lei nº 3.775/2008⁷ (BRASIL, 2008d), transformado na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a RFEPCT e criados os IFs.

⁷ Na Câmara Federal era Projeto de Lei nº 3.775/2008. No Senado Federal passou a ser Projeto de Lei nº 177/2008.

Com exceção do CEFET-RJ e do CEFET-MG, que não aderiram à chamada pública, ao todo foram criados 38 Institutos Federais, a partir da transformação dos CEFETs, agregando as escolas técnicas federais, agrotécnicas federais, e incorporação de oito escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

A partir dessa lei, em 2008, ficou instituída formalmente uma rede federal composta por todos os IFs, o CEFET-MG, o CEFET-RJ e a Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR). Posteriormente, o Colégio Pedro II foi incluído na RFEPCT, através da Lei nº 12.677 de 25/06/2012 (BRASIL, 2012c).

Dentro dessa norma, o novo arcabouço organizacional, pregado oficialmente pelo MEC e seus principais representantes, sustenta que é

[...] um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. [...] O foco dos institutos federais é a promoção justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (PACHECO; SILVA, 2009, p. 8).

Ao longo do período 2003-2014, foram experimentados um aumento e uma interiorização significativos da educação profissional e dos Institutos Federais. Até 2002, existiam 140 unidades escolares da educação profissional federal no país. Com o processo de expansão, totalizaram 562 escolas (com os dados disponíveis até 2014). Ao todo, foram construídas 389 novas unidades escolares e outras 33 escolas foram federalizadas, as quais passaram a integrar a RFEPCT com a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2012a, 2015c).

Ao que parece, existe um relativo consenso sobre a importância da expansão da educação profissional nos seus aspectos quantitativos, empreendidos ao longo dos governos Lula e Dilma Rousseff.

De acordo com Melo (2010), apesar de controversa, a atual organização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é ampla e complexa, exigindo estudos mais aprofundados que contemplem não só a educação profissional, como também o conjunto das políticas e práticas concernentes à educação básica e superior.

Existe muita polêmica, críticas e questionamentos principalmente em relação aos aspectos qualitativos da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

No Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através de levantamento preliminar e da análise de seus resumos,

estudos e pesquisas, identificamos vários trabalhos sobre a expansão e criação dos IFs. Embora não consensuais, são dispersos, mesmo considerando um número relativamente significativo de trabalhos. Desses, utilizamos como filtragem a triangulação de determinados descritores a respeito da nossa temática, e encontramos 49 produções científicas, sendo 11 teses e 38 dissertações.⁸

Dentre esses trabalhos, destacamos Silva (2016), Bueno (2012) e Policarpo (2012), pois foram os que mais se aproximaram do nosso objeto de discussão e análise. Ao longo da nossa explanação, em especial, a partir do capítulo em que tratamos da configuração dos Institutos Federais propriamente ditos, realizamos um breve diálogo com esses três autores.

Em consequência disso, a nossa pesquisa “A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o contexto do IFBA” apresenta uma proposta que tem como objetivo geral analisar e avaliar os novos preceitos normativos criados a partir do estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no Brasil, em especial a constituição do Instituto Federal da Bahia (IFBA), através do marco legal posto pela Lei n° 11.892/2008.

Assim, questionamos: o IFBA reuniu as condições necessárias para o cumprimento dos objetivos propostos pela nova institucionalidade? Dado o grau de abrangência e complexidade será possível estabelecer alguma singularidade na nova arquitetura da educação profissional que atenda à integração de diferentes níveis da educação básica e do ensino superior? A nova institucionalidade representa uma ruptura ou uma inovação em relação aos CEFETs?

A nossa hipótese de trabalho é que a nova regulamentação e a expansão RFEPCT trazem em seu bojo contradições efetivas, as quais expressam as próprias contradições dos governos Lula e Dilma Rousseff, ao tentarem conciliar interesses de classes tão distintos. Ou seja, esses governos se enquadram na estratégia política da “conciliação”, conforme Debrun (1983), entendida aqui como um arranjo de poder entre forças políticas desiguais, determinado por uma relação entre grupos dominantes e dominados, em que os primeiros se reforçam politicamente através da cooptação de setores menos dominantes.

As contradições por um lado se expressam na medida em que a conciliação é marcada pela garantia de elementos políticos fundamentais e estruturantes da acumulação do capital e,

⁸ Encontramos registros de 311 trabalhos/resumos no Banco da Capes, até setembro de 2016. Utilizamos os seguintes descritores: “Institutos Federais”, “Instituto Federal”, “expansão dos Institutos Federais” e “criação dos Institutos Federais”. Entretanto, priorizamos os resumos (e palavras-chave) que atendiam preferencialmente à discussão da “criação”, “expansão”, “implantação”, “implementação”, “ifetização” como objeto central de pesquisa relacionada aos Institutos Federais, que redundaram em 49 trabalhos, conforme assinalado acima.

por outro, pelo avanço de algumas conquistas e incremento em políticas sociais, mas desde que essas não comprometam tal acumulação.

Isto pode ser traduzido em termos mais práticos quando há um incremento nas matrículas nos Ifs, que talvez possa significar um indicador de inclusão social e, em contrapartida, limitam-se os orçamentos dessas instituições, presos a uma política econômica em nome de um ajuste fiscal que beneficia os mercados financeiros, comprometendo os esforços de inclusão.

Assim, em 2003, havia cerca de 113.000 alunos matriculados nos IFs. Em 2014, atingiu-se a marca de 678.436 alunos, representando um crescimento de 500% aproximadamente (BRASIL, 2015c). Ao passo que o corte no orçamento da Educação foi cerca de R\$ 189,4 milhões para valores do orçamento de 2015. Para o ano de 2014 existe controvérsia sobre o valor de contingenciamento total do orçamento federal. O corte anunciado em fevereiro de 2014 pelo governo federal foi de R\$ 44 bilhões, enquanto uma nota técnica da Câmara Federal informa a quantia de R\$ 30,5 bilhões. Já o Tribunal de Contas da União (TCU) informa que houve omissão de contingenciamento no valor de R\$ 28,5 bilhões, o que em tese representaria um corte de R\$ 2 bilhões (BRASIL, 2014a, 2014b, 2015d).

Como recorte mais específico, propõe-se verificar e discutir o processo de criação dos IFs, sob a perspectiva interna de alguns atores e meandros do IFBA. Analisa, também, aspectos conceituais do Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAMC) (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, 2010) assinado entre o IFBA e o MEC, em 2010. Esse acordo estabeleceu uma série de parâmetros relacionados às taxas de evasão, repetência e de convenção como os “índices de eficiência/eficácia”, dentre outros, assumidos entre a Instituição e o MEC. Defendemos a hipótese de que tais índices são entendidos como indicadores de gestão que têm como objetivo uma pretensa análise de desempenho. As informações numéricas expressariam (ou quantificariam) a execução de processos, produtos e/ou serviços, cujas avaliações estariam restritas ao cumprimento de resultados, aproximando a gestão pública da lógica da administração privada.

Entendemos que o TAMC se coaduna com as técnicas gerencialistas na organização, planejamento e avaliação das estruturas do estado, como controle do serviço público dentro de uma “lógica de mercado”, e discutiremos possíveis limites na aplicação deste acordo no IFBA.

Levantamos também a hipótese, em relação ao TAMC, de que algumas das suas cláusulas são contraditórias, passíveis de erro na sua formulação e aplicação, a exemplo do “índice de eficiência”.⁹

Dentro de um modelo delimitado de avaliação, como são as técnicas gerencialistas, corre-se o risco de converter ou remodelar a instituição que se quer apreciar, no sentido de uma construção *a priori* da própria imagem que é simplesmente e mecanicamente monitorada. Ou seja, na sanha pelo controle e registros de *performance*, aquilo que é “manifestado”, “medido”, pode representar aquilo que “se diz ser o que é”, apenas como uma projeção de uma imagem que já está “dada” anteriormente.

A nossa problemática parte da delimitação da Expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, no âmbito do poder federal, como um componente diferenciador da política dos governos Lula e Dilma Rousseff em relação ao período do governo FHC. Assim, de forma mais específica, alguns questionamentos são necessários: Qual o alcance e mudanças sentidas no interior do IFBA? Como se configura a forma de organização dos IFs? É de fato um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica?

As políticas de caráter social como a expansão da educação pública profissional, a exemplo dos IFs, a partir de 2007-2008, se por um lado representaram um esforço em promover maior justiça social, redundaram também em um atrelamento desta a uma política econômica, organização e gestão burocráticas assentadas em uma concepção de Estado saturada de uma “lógica de mercado”.

A premissa básica inicial é verificar e analisar as semelhanças que existem entre o arcabouço legal que constitui os IFs com o que estava posto no Brasil. Ou melhor, comparativamente, o que a nova institucionalidade – IFBA – trouxe de mudanças em relação ao que existia até então? O que a implantação destas instituições traz de novidade no âmbito da educação profissional e tecnológica, dentro de uma dinâmica reformadora impregnada de uma cultura de mercado?

Entendemos que existem continuidades e descontinuidades na visão do funcionamento do estado brasileiro, das políticas sociais e da educação pública profissional em especial, tendo como diferenciador, por exemplo, o retorno da possibilidade de integração curricular

⁹ No TAMC (conf. Anexo desta tese), na “CLÁUSULA SEGUNDA – Das Metas e Compromissos: Item 1: [...] medida semestralmente, [...], o índice de eficiência da Instituição será calculado pela média aritmética da eficiência de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos regularmente matriculados e o número total de vagas de cada turma, sendo que este total de vagas é resultado da multiplicação das vagas ofertadas no processo seletivo pelo número de períodos letivos para cada uma dessas turmas” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, 2010, p. 2).

dos ensinos médio e técnico desde 2004, e a própria expansão da rede federal de educação profissional com recursos públicos, antes impedida ou dificultada a partir do governo FHC.

Dado o exposto, se a expansão significativa da educação profissional pública federal com recursos públicos, através dos IFs, representou um avanço em termos de ampliação de vagas a setores da nossa sociedade que foram historicamente excluídos de direitos fundamentais, a exemplo de uma educação pública e gratuita de qualidade, contraditoriamente, essa mesma expansão, ao obedecer a critérios da “lógica de mercado”, impede ou dificulta a própria expansão dentro de uma perspectiva de emancipação humana e de inclusão social.

A criação dos IFs foi apresentada pelo então governo federal, no período Lula, como uma resposta às necessidades de melhoria na qualificação da classe trabalhadora, não só no sentido de aumentar a escolaridade dos trabalhadores e resgatar a cidadania, como também uma estratégia de preparação para o mercado de trabalho.

Dentro deste quadro, no período 2009-2010, um dos instrumentos utilizados como iniciativa do poder executivo, visando à reestruturação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e à implementação dos IFs, foi a criação do TAMC, estabelecendo diversas metas e compromissos recíprocos entre os IFs e o MEC, pactuando transferência de recurso extra aos orçamentos dos respectivos Institutos de todo o Brasil.

O TAMC não só foi fruto da iniciativa do poder executivo federal, como também sofreu a ingerência e aceitação do CONIF. Através da SETEC, e com sucessivas reuniões com representantes do CONIF ao longo de 2009, chegou-se a uma versão final, em 2010, a qual foi assinada por todos os IFs do país.

No plano fenomênico, o TAMC, invariavelmente, se assenta no discurso da busca de parâmetros de eficiência, transparência e responsabilização dos órgãos que compõem o estado e, em especial neste último parâmetro, nos gestores e servidores, para tornar as instituições mais efetivas no cumprimento das suas metas de funcionamento ótimo.

Por outro lado, como elemento de controle, desenvolvemos a ideia de que o TAMC se enquadra nos cânones gerencialistas como expressão de uma “lógica de mercado”, e propomos analisar possíveis limites de aplicação em termos conceituais.

Justifica-se o nosso trabalho em função da própria velocidade e complexidade da criação dos IFs, em especial do IFBA, somadas às obrigações assumidas no TAMC com o MEC, gerando incertezas e discussões no seio da sua comunidade interna.

Os instrumentos de coleta de informações ficaram circunscritos às entrevistas temáticas semiestruturadas, questionários e fichas de documentação, com alguns gestores do

IFBA na época de discussão e implantação do TAMC, até 2014: Reitor(a), Pró-Reitores(as) e Diretores(as) Administrativos(as).

O recorte cronológico até 2014 se justifica porque o MEC/SETEC alterou, a partir de 2015, a definição e o cálculo de alguns parâmetros que dizem respeito ao TAMC, novamente modificados em outra oportunidade em 2016, dificultando uma análise mais acurada em termos quantitativos e em tempo hábil das diferentes formas de obtenção de índices definidos pelo MEC.

Assim, identificamos uma amostra intencional de oito sujeitos para a nossa pesquisa, em função de privilegiarmos os(as) servidores(as) que, em tese, possuíam mais informações, inclusive dados técnicos, políticos e institucionais, das negociações e discussões relacionadas ao nosso objeto. Uma observação muito importante deve ser registrada para a nossa pesquisa. Existem outros sujeitos que, embora não ocupassem cargos e/ou funções na hierarquia da instituição, detêm conhecimentos (técnicos e políticos também) a respeito do objeto. Essa foi uma escolha intencional e limitadora, dado o universo de 2.280 servidores no IFBA até o ano de 2014, privilegiando os sujeitos que foram interlocutores diretos com representantes do MEC e/ou SETEC.

Com a preocupação e o compromisso devidamente anotados de resguardar o anonimato e privacidade das pessoas entrevistadas e dado o número restrito da nossa amostragem, nós indicamos os nossos sujeitos da pesquisa como entrevistado(a) 1 (E1), entrevistado(a) 2 (E2), e assim sucessivamente, até o entrevistado(a) 8 (E8), como também omitimos (ou generalizamos) determinados nomes de setores da administração pública, órgãos e/ou fóruns de deliberação que possam identificá-los nas declarações registradas. Apontamos que a nossa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e aprovada em 07/08/2017, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 71677517.5.0000.5546.

Assim, dentro do contexto das entrevistas e devido ao instrumento de coleta de dados indicado acima, esclarecemos que não existem respostas “corretas” dos entrevistados(as), e sim respostas que estão de acordo com a visão de mundo, avaliação, lembrança e vivência dos sujeitos envolvidos enquanto servidores do IFBA, ressaltando as implicações que as pessoas dão às informações declaradas (TRIVIÑOS, 1987).

Além do mais, demos mais importância na utilização como fontes primárias aos principais documentos legais como: o Decreto nº 6.095/2007 (BRASIL, 2007a), o qual estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de institutos federais de educação tecnológica, a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), que instituiu a Rede Federal de

Educação Profissional e Tecnológica, criando os IFs, o Termo de Acordo e Metas e Compromissos IFBA-MEC, os Planos de Desenvolvimento Institucional do IFBA e seus Relatórios de Gestão até 2014.

Para tanto, a apresentação da nossa tese está estruturada de acordo com as seções descritas abaixo, além da introdução, compreendida como Seção 1.

Tratamos na Seção 2 da contextualização da educação profissional, tendo como pano de fundo a “centralidade do trabalho” como categoria fundamental para compreendermos as bases do mundo contemporâneo. Assim, apresentamos uma compreensão das transformações do mundo do capital como uma relação social, problematizando possíveis mudanças e propostas na educação profissional atreladas às necessidades do mundo produtivo.

Na Seção 3 apresentamos a concepção (ou concepções) de Estado presente nas diretrizes do governo FHC, assim como a ideia de reforma de Estado que presidiu seu governo, principalmente os desdobramentos na reforma da educação profissional no Brasil do período 1995-2002. Tal concepção e desdobramentos foram comparados com as políticas de educação profissional ao longo dos governos Lula e Dilma Rousseff. Um dos elementos que conduziram a nossa análise foram os pontos de continuidade e/ou descontinuidade com as políticas educacionais, principalmente no âmbito da educação profissional, ao longo do período 2003-2014. Tivemos como preocupação não só a estruturação do Estado sob a ordem do Capital, como também a especificidade do caso brasileiro, para compreendermos melhor as políticas da educação profissional vigentes ao longo do período compreendido entre os anos de 1990 a 2014.

Na Seção 4 discorreremos sobre a implantação propriamente dita da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em especial a constituição e caracterização do IFBA. Neste âmbito, privilegiamos a perspectiva interna de alguns atores e meandros dessa instituição. Também avaliamos aspectos conceituais do Termo de Acordo e Metas e Compromissos, assinado pelo IFBA e MEC, em junho de 2010.

A Seção 5 foi dedicada às considerações finais da tese.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Retratamos nessa seção a contextualização da educação profissional, tendo como pano de fundo a “centralidade do trabalho” como categoria fundamental para compreendermos as bases do mundo contemporâneo. Dentro deste contexto, apresentamos uma compreensão das transformações do mundo do capital como uma relação social, problematizando possíveis mudanças e propostas na educação profissional atreladas às necessidades do mundo produtivo.

2.1 A EDUCAÇÃO ATRELADA AO MERCADO

Antes do advento da modernidade,¹⁰ a “educação profissional” (ou a formação para um saber profissional), ou aquilo que poderíamos denominar como uma forma de passar determinados conhecimentos ou hábitos de conduta com o intuito de aprender um “saber-fazer”, se dava, prioritariamente ou exclusivamente, no próprio local da produção.

Para termos uma ideia inicial, representava para os gregos antigos o domínio de uma “técnica” para criar, produzir e realizar uma determinada tarefa. Esteve associada especialmente ao trabalho dos escravos, mas também ao ato criacionista dos artistas. Este ato de criação ou ação do fazer envolve tanto as dimensões do trabalho manual quanto do trabalho intelectual (CASTORIADIS, 1987).

Dadas as características sócio-históricas e culturais da Grécia Antiga, “o fazer manual” esteve carregado de negatividade e genericamente associado ao trabalho de escravos, condição que imperava como relação fundamental em boa parte das principais civilizações da Antiguidade. Essa negatividade prolongou-se e sedimentou o preconceito de que o trabalho manual deveria ser destinado aos baixos escalões das sociedades. A carga positiva, invariavelmente, passava a ter, cada vez mais, uma associação entre ato de criação (ou de concepção) com o trabalho intelectual.¹¹

¹⁰ Estamos tratando aqui da modernidade de forma geral, especialmente com o advento do mundo do capital e dissolução do mundo feudal, conhecido normalmente como período de transição para o capitalismo (SWEEZY et al., 1977).

¹¹ Para um aprofundamento maior sobre trabalho manual e trabalho intelectual, confirmam Maignien (1977).

Assim, nas corporações de ofício, organização de trabalho típica da Europa na Idade Moderna, desenvolveu-se uma produção artesanal, a qual não possuía um aprendizado formal, sistemático. A aprendizagem se dava de acordo com as normas da corporação, onde o aprendiz realizava pequenas tarefas, à medida que desenvolvia determinados hábitos de conduta, obedecendo às exigências da produção, onde o mestre era responsável pelo “ensinamento” e possuía os instrumentos de trabalho.

Já na produção industrial, existe um patamar extremamente diferenciado, em que a divisão social do trabalho é muito mais profunda e complexa. Está nitidamente colocada a separação da concepção, gerência e execução. A aprendizagem requereu uma educação industrial que se processou numa atividade sistemática, realizada geralmente em locais destinados a este fim, com resultados previsíveis e controlada, a fim de que o trabalhador, ao final do processo, possa ocupar um posto de trabalho (ENGUIA, 1989).

No Brasil, a vigência do trabalho escravo pesou na sua formação sócio-histórica e esteve irremediavelmente presente nas atividades produtivas. Afastou ou criou um grande preconceito do trabalhador livre com atividades manuais, ou pelo menos em relação a algumas. Tanto é assim que determinadas atividades artesanais, controladas por corporações (as irmandades) no Brasil, vedavam a participação de negros, sugerindo, assim, um preconceito maior com a condição étnica do que propriamente com todas as atividades manuais (CUNHA, 2000a).

Deste modo, a formação do trabalhador ficou estigmatizada aos escravos ou aos índios pelas tarefas pesadas ou alguns serviços manuais como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, dentre outras. Mesmo assim, procurava-se afastar a possibilidade de negros ou índios (ou outras etnias consideradas inferiores, como o judeu ou o mouro) tornarem-se oficiais.

Por sua vez, as atividades ou a formação mais intelectualizada normalmente eram destinadas aos filhos das elites brancas ou socialmente mais elevadas, enraizando o pensamento de que os ofícios manuais eram destinados aos deserdados da sorte (MANFREDI, 2002).

A educação no Brasil guarda também uma característica de controle, de regulação, de conformação e de manutenção da ordem social.¹² Ao longo do século XIX, vai haver uma preocupação em controlar a “arraia miúda”, especialmente pós-abolição da escravatura.

¹² É claro que não se refere apenas ao Brasil, pois os projetos de conformação da ordem perpassam o advento da modernidade, seja como processo civilizatório de controle social, ultrapassando a esfera familiar, apresentando-se como necessidade de escolarização da população dentro do contexto de constituição do estado moderno na Europa, principalmente a partir do século XIX, seja para moldar um tipo de trabalhador apto para ser utilizado como instrumento produtivo no capitalismo (ENGUIA, 1989; FOUCAULT, 1986).

A introdução daquilo que poderíamos chamar de “escola” ou de uma “instrução pública”, seja observando o debate entre “liberais” e “conservadores”, no século XIX, seja observando algumas mudanças implementadas a partir do projeto republicano, é identificada muito mais como instrumento de regulação e de exclusão social.

Em outras palavras, a educação formal e, especialmente, o ensino superior, eram destinados aos filhos das elites, enquanto as “primeiras letras”, no máximo, eram destinadas aos filhos dos trabalhadores.

Desta forma, constituiu-se historicamente uma dualidade na educação brasileira. Grosso modo, desvinculava-se formação profissional da educação geral. A formação profissional destinada aos trabalhadores fora marcada inicialmente muito mais como elemento regulador da questão social, de controle das classes populares (MANFREDI, 2002).

No caso brasileiro, surgem formalmente as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909¹³ (BRASIL, 1909), sob o governo Nilo Peçanha, ocasião em que se criaram 19 escolas em vários estados do Brasil, inclusive na Bahia. Embora existissem traços de um discurso com preocupações industrialistas, o que se verificou foi a existência de um forte caráter artesanal nos primeiros cursos existentes, como o de marcenaria, sapataria, encadernação, ferraria e alfaiataria, tendo como preocupação primordial atender os desvalidos da sorte, dentro de uma conotação assistencialista, já que se encarregava também de garantir uma refeição básica aos seus alunos. Não podemos perder de vista que a agenda e a estrutura político-econômica ainda era predominantemente agrário-exportadora.

Mesmo considerando esse contexto, havia uma preocupação com o uso do “ensino dos ofícios manuais como mecanismo de controle e disciplinamento dos setores populares”. O final do século XIX e as duas décadas iniciais do XX foram marcados pela necessidade de institucionalizar um mercado de mão de obra “livre” (como o combate à ociosidade e à “vagabundagem”), o confronto com a presença cada vez maior de imigrantes europeus pós-abolição da escravatura e a influência de ideologias anarco-sindicalistas nos passos iniciais do movimento operário no país (MANFREDI, 2017).

A partir da década de 1930, verificou-se a intensificação da industrialização brasileira e uma maior preocupação com uma política de educação profissional. Nestes termos, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, a escola passou a ficar sob

¹³ Essa data é utilizada como comemoração à implantação de um ensino técnico profissional tutelada pela União. Entretanto, o caráter assistencial, moralista e artesanal está muito distante de uma preocupação com investimento do capital produtivo no início das EAA.

responsabilidade direta deste ministério, onde o ensino industrial assumiu um papel mais relevante na formação de mão de obra.

No caso da Bahia, em 1937, passou a se chamar Liceu Industrial de Salvador; depois, em 1942, a escola passou a se denominar Escola Técnica de Salvador, de acordo com a Lei nº 4.127/1942 (BRASIL, 1942), e implantaram-se os primeiros cursos técnicos, paralelo ao ensino secundário: Curso de Desenho de Arquitetura, Desenho de Máquinas e Eletrotécnica.

É preciso ter claro que não havia uma distinção muito nítida entre o trabalho do artesão ou do artífice pelo menos até meados da década de 1930. Ambos eram considerados trabalhadores manuais. A ideia de um liceu profissional ou de uma escola “técnica” ficou muito presa à formação de artífices e, muitas vezes, era objeto de interpretações divergentes no início da república brasileira nos debates parlamentares. “A escola ‘técnica’ não produzia técnicos no sentido estrito, mas sim artífices ou oficiais” (CUNHA, 1977, p. 25). Aqui ainda estava presente um entendimento de que determinados indivíduos possuíam (ou adquiriam) uma habilidade para executar ou produzir um artefato e que, geralmente, a produção artesanal era realizada em pequenas oficinas.

Mesmo assim, Cunha (2001) chama-nos a atenção para a existência de uma educação manufatureira, a qual seria uma forma intermediária entre a educação artesanal, que seria uma educação tipicamente relacionada às corporações de ofício, e a educação industrial, essa marcada por processos mais sistemáticos, relacionados a uma ação padronizada associada aos requisitos da produção fabril, em que a divisão do trabalho é extremamente acentuada.

Ou seja, houve a presença de elementos da educação artesanal e alguns traços da educação fabril, pois existiu uma inclinação para o trabalho artesanal, como a alfaiataria ou sapataria, bem como tivemos a tornearia mecânica, mais voltada para uma produção industrial.

Para Cunha (2001), a serralheria tanto poderia servir a uma produção artesanal, quanto a uma produção industrial. O ensino nas escolas de aprendizes artífices seria, assim, uma educação manufatureira.

De acordo com este autor:

Poucas eram as escolas de aprendizes artífices que tinham oficinas para o ensino de ofícios propriamente industriais, de emprego generalizado. No entanto, em São Paulo, as condições de crescimento da produção industrial, aliadas à emulação do Liceu de Artes e Ofícios, levaram a um maior esforço de adaptação das oficinas às exigências da produção fabril. Desde os primeiros anos de existência, a escola de aprendizes artífices paulista era uma das poucas que ofereciam ensino de tornearia, mecânica e de

eletricidade. Como as demais, ela mantinha oficinas voltadas para o artesanato, a exemplo da carpintaria e das artes decorativas, mas era das poucas que não ensinavam os ofícios de sapateiro e alfaiate, existentes na grande maioria de suas congêneres (CUNHA, 2001, p. 25).

No bojo da Reforma Capanema, sob orientação autoritária do Estado Novo, processou-se uma política educacional que acabou legitimando no plano legal a dualidade no ensino brasileiro: um ensino secundário para as elites e uma educação profissional para as classes trabalhadoras.

Justamente no período entre 1942 a 1946, sob a chefia do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, são estabelecidas as chamadas leis orgânicas dos ensinos secundário e industrial (em 1942), comercial (em 1943), primário e agrícola (em 1946) no governo de Getúlio Vargas.

Cunha (2001) destaca uma importante “inovação”, que foi o deslocamento do ensino profissional para grau médio, mantendo o ensino primário com um conteúdo eminentemente geral.

O ensino industrial passou a ser estruturado em dois ciclos: o primeiro (denominado de fundamental) – ensino industrial básico, mestria, artesanal e aprendizagem, ministrado em três ou quatro anos, e o segundo – técnico, industrial e pedagógico (esse, destinado à preparação de professores para o ensino industrial) com duração de três ou quatro anos (SANTOS, 2000).

Vale ressaltar que essas alterações, apesar do deslocamento em parte do ensino profissional para o nível secundário¹⁴, estavam em sintonia com os ditames da divisão social do trabalho, acentuando a dualidade educacional, pois não havia flexibilidade entre os diversos ramos do ensino profissional, como também entre esses e o ensino secundário, haja vista que os alunos das escolas técnicas não tinham um acesso irrestrito aos cursos superiores, pois só poderiam prosseguir, em grau mais elevado de ensino, apenas aos cursos diretamente relacionados à formação profissional cursada.

¹⁴ Destacamos que essa ideia de elevação da formação profissional ao nível secundário, com uma formação de educação primária geral e única, já estava presente nas propostas e discussões em Anísio Teixeira (nas décadas de 1920-1930) e no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 (CUNHA, 2001).

No processo de redemocratização pós-Estado Novo, é retomada a luta de ampliação do acesso ao ensino superior. Em 1959, a reforma do ensino industrial, sob a Lei nº 3.552 (BRASIL, 1959), transformou as escolas técnicas em autarquias educacionais, na tentativa de dar-lhes uma maior autonomia didática, administrativa e financeira.

Conquistou-se, especialmente com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), “a articulação completa entre os ensinos secundário e profissional, permitindo com isso o ingresso em qualquer curso do ensino superior para qualquer aluno que tivesse concluído o ramo secundário ou profissional” (SANTOS, 2000, p. 218). Entretanto, manteve-se a dualidade na educação brasileira em virtude da permanência de duas redes de ensino, conferindo ao ensino secundário um status maior na hierarquia social.

Em 1965, em função da Lei nº 4.759 (MANFREDI, 2002), passa a ser chamada de Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA). Para Manfredi (2002, p. 102), “os mecanismos legais e as estruturas formativas, historicamente construídas ao longo das décadas de 1940 a 1970, foram cristalizando concepções e práticas escolares dualistas”. Em outras palavras, uma formação escolar acadêmico-generalista, de cunho humanístico e básico de conhecimentos amplos, à medida que progrediam os estudos, socialmente valorizada. Por outro lado, a Educação Profissional, normalmente restrita a um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, foi esvaziada de um maior aprofundamento teórico.

Outro aspecto, talvez mais relevante, marca histórica da dualidade na educação brasileira, é que os determinantes estavam fora da escola. Em outras palavras, dado o caráter de estrutura de classes da sociedade, e bastante peculiar ao caso brasileiro, os filhos da classe trabalhadora, em boa parte, já eram excluídos do sistema, o que pode ser verificado nas séries estatísticas que indicam o grau de repetência e evasão deste segmento, não atingindo índices satisfatórios para a conclusão do antigo 2º grau (SANTOS, 2000).

Não é de outra forma que podemos entender a reforma que se processou, especialmente com a Lei nº 5.692/1971, em plena vigência da ditadura militar, a qual procurou efetivar a profissionalização compulsória e universal, estabelecendo formalmente a equiparação entre os cursos secundários e os cursos técnicos, mas numa perspectiva de forçar uma transformação do modelo humanístico-científico em um científico-tecnológico, ao passo que consolidou-se a desativação dos cursos industriais de primeiro ciclo, os ginásios industriais (MANFREDI, 2002).

O fracasso da profissionalização compulsória se concretizou pelas constantes mudanças e falta de condições efetivas (materiais, investimento, recursos humanos) de

transformar todo o ensino público, dado também pela diversidade de instituições das mais diversas configurações, como escolas particulares, escolas mantidas pelos estados, municípios e pelo executivo federal. Enfim, desestruturou a educação profissional e acabou com a compulsoriedade, ao restabelecer a distinção entre formação geral e o ensino de caráter técnico, constituindo habilitações específicas e plenas segundo os Pareceres MEC nºs 45/1972 e 76/1975 (MANFREDI, 2002).

Paradoxalmente, a rede federal de escolas técnicas constituiu-se em instituições que gozavam de amplo prestígio na formação profissional, sendo os seus alunos, em grande parte, absorvidos pelo mercado de trabalho nos grandes centros urbanos. Considera-se que entre as razões, dentre outras, para isto ter ocorrido, estão a autonomia que a rede federal conquistou em relação aos demais sistemas de ensino e uma certa regularidade dos seus cursos, com os seus respectivos quadros técnicos e profissionais estáveis, dando uma maior durabilidade na oferta de cursos, oferecidos em um mesmo espaço físico (FERRETTI; MADEIRA, 1992).

Na década 1980, “novas mudanças” se configuraram na política, em especial no âmbito educacional, de transição lenta e gradual, e se verificou um intenso debate pela necessidade de dar uma nova institucionalidade jurídica à educação. Esta década foi marcada pelo ânimo redemocratizador da política brasileira, pelo movimento das “Diretas Já!”, pelo esforço constituinte, que redundou na Constituição de 1988, assim como uma efetiva participação de setores da população civil organizada: sindicatos, movimento estudantil, associações profissionais e acadêmicas.

Dentro desse cenário de disputa política, em 1993, a partir da Lei nº 8.711, a ETFBA, com a incorporação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC),¹⁵ recebe a denominação de Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA) (LESSA, 2002).

Este formato de educação profissional remonta, inicialmente, à transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em CEFETs, especialmente com a Lei nº 6.545/1978 (BRASIL, 1978).

A propósito, a ideia de um atrelamento maior da educação profissional com os “avanços da tecnologia” é um discurso reiterado na política e na cultura do país. O maior exemplo emblemático é precisamente a reforma universitária dentro do contexto dos acordos

¹⁵ O CENTEC foi criado em 1976, pela Lei nº 6.344. O intuito básico desta instituição era promover cursos de tecnólogos, cursos superiores de curta duração, em geral dois anos, que visavam principalmente atender a demandas específicas das grandes indústrias e/ou no plano operacional. Tal iniciativa se coadunava com as propostas do acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) de 1968, mas que então se constituía numa instituição federal própria e autônoma (LESSA, 2002, p. 57–59).

entre o MEC e a USAID, entre 1964-1976. Os acordos MEC-USAID se inserem justamente no âmbito da disseminação do tecnicismo pedagógico constituinte da Teoria do Capital Humano (TCH).

Não deixa de ser, até certo ponto, “surpreendente”¹⁶ a promoção do discurso empresarial, da elite técnica e de altos burocratas do Brasil nas décadas de 1960-1970, em especial as formulações do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES)¹⁷ para a educação brasileira. Segundo um dos seus fundadores, Theophilo de Azeredo Santos,¹⁸ por ocasião do Fórum “A educação que nos convém”, que ficou marcado na propaganda e síntese das principais ideias para a política de educação no Brasil, sob o regime ditatorial pós-1964:

As universidades brasileiras, via de regra, com poucas e honrosas exceções, estão despreparadas para a formação profissional que satisfaça aos avanços tecnológicos, às conquistas da ciência e também aos reclamos da arte moderna. A verdade, embora muitas vezes não seja agradável mencioná-la, é que as universidades brasileiras estão ainda eivadas de ensino tipicamente medieval, acadêmico, coimbrão, retórico, excessivamente doutrinário (SANTOS, 1969, p. 151).

Por sua vez, não muito surpreendente foi a palestra de Roberto Campos,¹⁹ no mesmo fórum, cujo “sugestivo” tema era “Educação e desenvolvimento econômico”. Na mesma linha de crítica às universidades públicas e na defesa de ideias da TCH, concluía que:

[...] deveria ter debatido muito mais a fundo, é o problema mais grave do ensino médio. Este sim devia revestir-se de aspectos financeiros, diferentes daqueles do ensino universitário. É que, a educação secundária, num país subdesenvolvido, deve tender à educação de massa, enquanto o ensino universitário, fatalmente, terá que continuar um ensino de elite. Donde a necessidade de se reformular toda a estrutura financeira do sistema educacional médio, que entre nós, paradoxalmente, é quase totalmente pago,

¹⁶ Surpreendente porque é muito próximo do que o então ministro da educação, Paulo Renato, pregava no governo FHC e, principalmente, quase idêntico (como veremos mais adiante) a discursos do então Secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC-MEC) (do período de 2005-2012), Eliezer Pacheco, no governo Lula e início do governo Dilma Rousseff. Eliser Pacheco também foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-MEC), no período de 2004-2005.

¹⁷ O IPES, fundado em 1961 por empresários do Rio de Janeiro e São Paulo, com associados integrantes da escola Superior de Guerra (ESG), multinacionais norte-americanas e colaboração do governo dos Estados Unidos, foi uma organização política não governamental que teve papel importante na disseminação de ideias e propostas de combate ao Governo João Goulart, e nas articulações que deflagraram o golpe de 1964 (SOUZA, 1981).

¹⁸ Foi professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sócio do IPES, banqueiro e presidente do Sindicato dos Bancos do Rio de Janeiro.

¹⁹ Roberto Campos (1917-2001), político, diplomata e economista. Foi Ministro do Planejamento no governo de Castelo Branco (1964-1967). É considerado um dos principais economistas brasileiros e defensor ardoroso do liberalismo econômico, era visto pelos adversários políticos como um aliado dos interesses dos Estados Unidos, chegando a ganhar o apelido de “Bob Fields” (ABREU et al., 2010b; LOUREIRO, 1995).

quando deveria ser, pelo menos, objeto de bolsas generosas e gratuitas, a fim de se disseminar, muito mais um instrumental de educação secundária, que para a grande massa da população deve ser o valor terminal. [...] A educação secundária de tipo propriamente humanista devia, a meu ver, ser algo modificada através da inserção de elementos tecnológicos e práticos, baseados na presunção inevitável de que apenas uma minoria, filtrada no ensino secundário ascenderá à universidade; e, para a grande maioria, ter-se-á de considerar a escola secundária como uma formação final (CAMPOS, 1969, p. 76).

Está aí então uma das “melhores” explicitações, com todas as letras, reiterando a dualidade educacional no nosso país: a separação da educação escolar - uma para as elites e outra para os setores populares; um claro exemplo do que Kuenzer (2007) chamou de uma “dualidade claramente assumida”. Era parte integrante do projeto político-educacional brasileiro pós-1964 não só “ajustar” a educação profissional à demanda dos interesses do mercado, no qual incluíam-se as universidades através da oferta de cursos superiores de curta duração (como os cursos de tecnólogos), como também diminuir ou desviar a pressão de setores da classe média por mais vagas nas universidades.

Isto posto, podemos considerar que uma das vertentes do ensino profissional no Brasil se dá na introdução de cursos superiores de curta duração em algumas universidades e escolas técnicas federais no país, principalmente, na admissão de cursos de Engenharia de Produção na década de 1960.

Segundo Brandão (2009), as discussões que envolvem a criação de cursos superiores de curta duração remontam à década de 1940, mas ganham fôlego e uma formatação legal a partir da década de 1960, em especial pela definição do currículo mínimo pelo Parecer nº 25/1965, do então Conselho Federal de Educação (CFE). Tais cursos se desenvolvem no contexto desencadeado pela Reforma Universitária de 1968, promovendo uma série de medidas conformadas a um modelo educacional atrelado a concepções oriundas do TCH, já apontadas anteriormente.

Grosso modo, havia uma preocupação em definir legalmente a natureza e objetivos dos cursos de engenharia de produção, assim como demais cursos de curta duração. Os cursos de engenharia de produção não deveriam ser confundidos com os cursos de engenharia plena. Assim, atenderiam a uma formação rápida (em média três anos), com uma concepção mais especializada, capaz de responder problemas práticos e cotidianos da produção. Enquanto os cursos de engenharia plena (em geral de cinco anos) teriam uma formação mais ampla, associada às atividades de pesquisa com uma larga base de fundamentação científica, desenvolvimento e criação de projetos. Ou seja, criar um profissional atento às funções

técnico-operacionais da indústria e que não poderia ser muito dispendioso, como eram considerados os cursos de engenharia plena.

As propostas divergiam em relação a alguns aspectos, como o caráter de terminalidade desses novos cursos, isto é, se haveria a possibilidade de prosseguimento dos estudos em nível superior, e a preferência de qual local ou instituição mais apropriada para a implantação dos cursos superiores de curta duração. Se seria em um ambiente “universitário”, ou uma escola técnica, ou talvez em algum novo centro educativo específico para tal fim.

Nas discussões e disputas que envolveram alguns setores da sociedade civil, como o Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA), os Conselhos Regionais de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREAs), e interesses de algumas universidades privadas (como era o caso das Universidades Católicas), alguns questionamentos e resistências foram verificados.

Nem todo o sistema CONFEA/CREAs aceitava de bom grado a existência de um curso de engenharia com um tempo menor e com prerrogativas profissionais na mesma área de atuação, mesmo que restrito a questões operacionais, assim como as universidades católicas defendiam a existência de um curso superior de curta duração, mas sem terminalidade. Ou seja, dada a sua clientela que não teria interesse em pagar um curso que não pudesse ter uma continuidade, defendiam que os alunos que optassem pelo curso de curta duração poderiam prosseguir os estudos no ensino superior, caso desejassem uma formação plena em engenharia (BRANDÃO, 2009).

Existiam elementos consensuais em torno de que os cursos de curta duração fossem essencialmente práticos, voltados para atender à tecnologia existente, dentro de um *status* de ser ensino superior, mas acabou vingando a ideia de terminalidade, contrário aos interesses do setor privado confessional de ensino. Quanto às críticas dos conselhos profissionais, os pareceres posteriores do CFE, atendendo ao Sistema CONFEA/CREAs, passaram a identificar os profissionais desses cursos como “técnico em engenharia de produção” no lugar de “engenheiro de produção”, embora os decretos federais continuassem a regulamentar a engenharia de produção (BRANDÃO, 2009).

Com uma finalidade de expansão do ensino superior através de cursos de curta duração, dentro de um projeto de governo, passou-se a discutir a ideia de estabelecer unidades de ensino não universitárias (ou centros de ensino) específicas para o desenvolvimento de cursos de caráter tecnológico, como é o caso na Bahia, da criação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC), em 1976 (que mais tarde, em 1993, com a junção da Escola Técnica Federal da Bahia, seria transformado em CEFET-BA). E em algumas escolas

técnicas federais introduziram os cursos superiores de curta duração ou cursos de tecnologia, como muitas vezes eram conhecidos, dando origem aos primeiros CEFETs em Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, em 1978.

Reiteramos que uma das ideias básicas que justificariam essas mudanças era a de adaptar a formação profissional a um patamar tecnológico que atendesse ao mundo produtivo e proporcionasse uma educação verticalizada, isto é, o oferecimento, numa mesma instituição, de cursos profissionais nos mais variados níveis ou graus de ensino. Ofereciam (e ainda oferecem) cursos básicos de formação inicial a cursos de nível superior e pós-graduação, articulados com o sistema produtivo. Ressaltamos que, em parte, **os CEFETs nasceram com a preocupação de oferecer essa concepção de verticalidade no âmbito da educação profissional.**

Em tese, os CEFETs estariam aptos a oferecer cursos dentro de um sistema extenso e diversificado, coexistindo vários modelos: ensino técnico do então 1º e 2º Graus, formação de técnicos de nível superior ou tecnólogo, engenheiro industrial, atualização de profissionais pela via da educação continuada; ambos preocupados, principalmente, em atender de imediato ao mercado de trabalho (RAMOS, 1995).

A transformação da “rede” das Escolas Técnicas Federais em CEFETs acabou vulgarizando o termo “cefetização”. A partir de então, passariam, no plano legal e teórico, a ter autorização e autonomia para a criação de cursos superiores em tecnologia ou formação de docentes para a área das licenciaturas em ciências. Essa transformação foi intensificada especialmente com a promulgação da Lei nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994), mais tarde estendida para as escolas agrotécnicas federais, embora nem todas as escolas técnicas e agrotécnicas federais tenham se transformadas de fato em CEFETs.

Convém ressaltar que se construiu (ou se buscou) em alguns círculos acadêmicos e/ou da educação profissional uma identidade à semelhança de um “mito fundador” do atual Sistema ou Rede Federal de Educação Profissional no Brasil, remontando às antigas Escolas de Aprendizes Artífices. E que a partir desta origem se daria uma evolução natural, linear e conexões automáticas com os dias atuais, a exemplo da própria criação dos Institutos Federais.

É preciso registrar que existem singularidades bastante distintas e que buscamos nesta pesquisa apreender as especificidades do tempo mais recente, embora seja possível perceber a dualidade na educação como elemento de permanência.

Por sua vez, a criação e desenvolvimento dos CEFETs, principalmente a partir da sua ampliação em 1994, pelo menos no plano legal e discursivo, expressaram uma intensão de

ajustar a educação profissional às mais recentes transformações do mundo produtivo. Ou seja, de adequar ainda mais a educação no âmbito federal ao mundo do trabalho já na atual configuração do capital, a qual remonta ao final da década de 1970, apontada anteriormente.

2.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO

Diante do exposto, existem problematizações a considerar, mesmo que não tenhamos respostas definitivas a dar. Por que esta obsessão pela tecnologia? E por que esse discurso recorrente de adaptabilidade de uma educação profissional técnica e tecnológica para o mundo produtivo? E mais, a ciência, a técnica e a tecnologia “produzidas” no país, de preferência no interior das instituições de educação profissional, estariam a serviço de um desenvolvimento nacional?

Para termos uma melhor compreensão de possíveis implicações ou apropriações de um sistema escolar qualquer (ou propostas de reformas educacionais) que tenta simplesmente adaptar-se ao mundo produtivo na contemporaneidade, precisamos estar atentos a uma das características fundamentais do capital, que é justamente o duplo caráter do trabalho, coexistindo o trabalho alienado e a atividade vital consciente - o trabalho concreto -, sendo que este se desdobra, sob o regime do capital, em trabalho abstrato.

Um ponto importante a respeito do estudo sobre o trabalho é que essa é uma categoria social e, por isso, deve ser compreendida em suas múltiplas determinações e não apenas como um mero insumo, apartado da realidade histórica e social como uma variável qualquer isoladamente.

Julgamos que as principais categorias que nos ajudam a decifrar o “ser social” são: o trabalho, a linguagem, a consciência, a cooperação e a divisão do trabalho. Estas não podem ser compreendidas de forma isolada, estão intimamente correlacionadas, pois sujeitam novas relações de consciência com a realidade, são atributos do ser social (LUKÁCS, 2013).

Ao elegermos o trabalho como categoria fundamental frente às demais, significa dizer que, do ponto de vista ontológico, esta categoria se torna prioritária, não existindo uma relação de “causa e efeito” como um valor cronológico na formação do ser social. Isto é, não deduzimos cronologicamente, a partir do surgimento do trabalho, o aparecimento das demais dimensões do ser. Estas pressupõem-se que já contêm um caráter social. Essas categorias,

como a própria sociabilidade, surgem simultaneamente ao trabalho. Suas propriedades e desdobramentos presumem a existência do ser social.

O salto ontológico da transformação do ser orgânico em ser social constitui-se em uma hipótese lógica, sendo o trabalho um processo no qual se desenvolve o vínculo entre o homem e a natureza, diferenciando qualitativamente o homem do mundo animal, haja vista que este último utiliza a natureza com fins adaptativos e para satisfazer suas necessidades biológicas.

O homem, ao modificar a natureza, cria instrumentos e relações de trabalho com fins e objetivos sociais. O trabalho humano transforma a natureza, assim como o próprio homem. Ou melhor, o trabalho serve de mediação, possui um caráter intermediário, assinalando a passagem do ser biológico ao ser social, transformador do ser natural em ser social, sem que este perca a sua base natural.

O caráter do ser social se dá justamente pelo trabalho, pois, a partir das relações homem-natureza, da necessidade de sobrevivência, é que surge a relação homem-homem e atividades de criação/construção de coisas úteis.

Para Marx, o trabalho é um processo consciente por meio do qual o homem se apropria da natureza para transformar seus materiais em elementos úteis para sua vida. A concepção marxiana vai distinguir aqui a existência do homem como produtor de coisas necessárias para a sobrevivência em geral. Ou seja, a condição geral de qualquer sociedade é produzir coisas úteis como condição fundamental para a existência do próprio homem. Sem este caráter, o ser social não pode existir e se reproduzir. Assim, a produção de “valor de uso”, que Marx denominou como “trabalho concreto”, é uma dimensão do trabalho que está presente em todas as sociedades, uma propriedade de criar utilidades necessárias à vida humana (MARX, 2013).

A produção de vida material que sempre acontece dentro e através de uma determinada forma de sociedade ocorre no processo de trabalho, portanto, é fundamental para toda a vida social, já que sua reprodução é impossível sem ele. Isso é o nível mais básico de compreensão do trabalho e do processo de trabalho, uma vez que não está especificado em quais relações sociais ele ocorre.

No conceito de processo de trabalho estão inseridas duas características importantes de qualquer sistema de produção. Possui um aspecto essencialmente “técnico”, em um sentido material de mobilização e esforço do trabalho concreto, e, ao mesmo tempo, uma dimensão de caráter social. Daí então a preocupação marxiana em compreender o processo do trabalho em geral e a forma capitalista em sua singularidade.

Existe uma confusão, ou melhor, uma determinação de que apenas elementos técnicos ou a combinação de variáveis técnicas seria o bastante para organizar um processo produtivo, desconsiderando ou subestimando as determinações sociais. Ou seja, existe a crença de que em uma sociedade capitalista o processo de trabalho se resume a um sistema técnico pelo qual se produz bens e serviços. Basta então uma organização ótima dos processos de trabalho em um sistema fabril, por exemplo, e de uma delimitada tecnologia para executar ou auxiliar determinadas tarefas.

Grosso modo, o senso comum e a Economia Política, principalmente antes da crítica marxiana, entende o processo de produção capitalista, cujo produto era uma mercadoria, como sinônimo de processo de trabalho em geral, cujo objetivo é a produção de valores de uso. Todo bem ou serviço que satisfaça uma necessidade possui um valor de uso, mas não necessariamente é uma mercadoria. Dessa falsa identificação, segue-se que o capital, que é uma relação social própria do modo de produção capitalista, passa a ser delineado como se fosse um mero elemento técnico, reificado de toda a produção.

O processo produtivo era interpretado fundamentalmente como uma atividade criadora de riquezas que assumiam a forma de mercadorias. Para Marx²⁰ (1978, 1985, 2013), o potencial criador do trabalho é muito mais amplo. Não se trata somente da produção de mercadorias, nem da mera produção de valores de uso. No processo de trabalho, não se transforma apenas o objeto, mas também o sujeito. Deste modo, o trabalho potencialmente contém a possibilidade de modificar toda a realidade existente. Não se trata de um simples processo de transformação material.

Para Marx, sob o mundo do capital, a dimensão do trabalho, de produzir coisas úteis, fica reduzida a um trabalho humano igual – a um trabalho humano abstrato. O trabalhador não pode realizar uma atividade conforme suas intencionalidades e interesses, não se reconhece no produto que produz, assim como não tem o domínio do processo de trabalho, porque a contradição capital/trabalho se expressa na produção social e na apropriação privada dos resultados do trabalho.

O caráter abstrato é dado justamente por ser um trabalho humano indiferenciado ao mesmo tempo em que expressa a dimensão social do trabalho concreto e sua apropriação por parte daqueles que detêm os meios de produção.

Em outras palavras, o trabalho abstrato designa o caráter geral do trabalho dos produtores de mercadorias (e/ou produtores de serviços). Independentemente das diferenças

²⁰ As principais referências a Marx dizem respeito à obra “O Capital” (MARX, 1978, 1985, 2013).

que possam existir entre as atividades desempenhadas pelos trabalhadores, todos teriam uma característica comum de produzirem valor de troca, uma quantidade de trabalho humano em geral investida na produção de mercadorias, medida em termos do tempo socialmente gasto para produzi-las.

Assim,

Marx sublinha que este valor da força de trabalho não tem nada a ver com um mínimo vital ou um salário de sobrevivência. [...] (este valor) é **socialmente determinado** e varia com as relações de força entre as classes, o nível de vida médio do conjunto de uma formação social dada e, às vezes, até a ação de certos capitalistas: ao pagar seus operários num nível que se julgava que lhes permitia comprar um Ford T, Henry Ford, por seus próprios interesses de capitalista, introduziu uma nova mercadoria nos componentes da força de trabalho (COLLIN, 2008, p. 141, grifo nosso).

O valor de troca passa a ser um critério de medida que permite a equiparação de mercadorias, o qual apaga as particularidades e as especificidades presentes em todo trabalho concreto, ao mesmo tempo em que representa uma despersonalização do trabalhador, pois ele mesmo é “transformado” em valor de troca que, para sobreviver, tem que vender sua força de trabalho no mercado.

Trata-se do que Marx (2013) distingue quando discute o conteúdo do trabalho, a sua natureza qualitativa (trabalho concreto) e a quantitativa (trabalho abstrato). Não podemos esquecer que, sob a ordem do capital, existe essa dupla dimensão (ou duplo caráter) do trabalho – a contradição da forma-mercadoria. Não existe trabalho abstrato sem trabalho concreto, valor de troca sem valor de uso.

Além desta distinção apontada acima, existe outro elemento muitas vezes negligenciado (ou minimizado) nas análises que tratam da crise do capital ou suas contradições fundamentais. Da distinção clássica de trabalho livre em Marx, o qual se refere como a separação do produtor direto (força de trabalho) dos meios de produção, esta passa a ser propriedade do capital, dentro da relação social capitalista. Apreende-se que o trabalhador é obrigado a vender sua força de trabalho, caso queira sobreviver.

O capitalista compra, na verdade, a própria força de trabalho, que não significa um equivalente com a jornada de trabalho. Isto porque, em Marx, o valor da força de trabalho rende um valor a mais, não incorporado como salário, em que o trabalhador sempre produz a mais o que é necessário à sua manutenção. O que Marx denominou de “mais-valia” (ou “mais valor”) é justamente a parte que não é incorporada ao salário e que é gerado pelo produtor direto, é apropriado pelo proprietário dos meios de produção.

Assim, o valor da força de trabalho, pago em termos de salário, é inferior ao rendimento do próprio trabalho. É justamente aqui que se define o elemento caracterizador do capital, ou seja, onde a lógica do capital se impõe e se define por excelência, a partir do momento em que o trabalho se torna produtivo, instrumento que valoriza o capital ou, o que dá no mesmo, o momento em que o trabalho se converte em capital, não importando qual mercadoria produza ou o quanto se modifique a forma de trabalho abstrato.

Desta forma,

o fato de que meia jornada de trabalho seja necessária para manter o trabalhador vivo por 24 horas de modo algum o impede de trabalhar uma jornada inteira. O valor da força de trabalho e sua valorização no processo de trabalho são, portanto, duas grandezas distintas. É essa diferença de valor que o capitalista tem em vista quando compra a força de trabalho. Sua qualidade útil, sua capacidade de produzir fio ou botas, é apenas uma *conditio sine qua non*, já que o trabalho, para criar valor, tem necessariamente de ser despendido de modo útil. Mas o que é decisivo é o valor de uso específico dessa mercadoria, o fato de ela ser fonte de valor, e de mais valor do que aquele que ela mesma possui. Esse é o serviço específico que o capitalista espera receber dessa mercadoria e, desse modo, ele age de acordo com as leis eternas da troca de mercadorias. Na verdade, o vendedor da força de trabalho, como o vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso. Ele não pode obter um sem abrir mão do outro. O valor de uso da força de trabalho, o próprio trabalho, pertence tão pouco a seu vendedor quanto o valor de uso do óleo pertence ao comerciante que o vendeu (MARX, 2013, p. 270).

Isso permite que, nessa relação, o trabalhador realize o seu valor de troca e aliene o seu valor de uso, que passa a pertencer a quem comprou a mercadoria força de trabalho que, ao consumi-la durante o tempo da jornada estabelecida contratualmente, extrai o trabalho excedente, o mais valor, transformando o dinheiro empregado em capital.

Em outras palavras, existem três elementos que foram considerados e desenvolvidos por Marx e estão profundamente imbricados no mundo do capital: 1) o processo de trabalho, 2) o processo de formação de valor e 3) o processo de valorização.

O primeiro diz respeito ao processo simples de trabalho, o qual possui como característica a produção de valor de uso e independe de quaisquer formas sociais (em qualquer sociedade, em qualquer período histórico).²¹ O segundo está relacionado à proporção em que um determinado valor de uso é trocado por outro valor de uso (uma mercadoria é

²¹ Harvey (2013) faz uma interessante análise, partindo de Marx, o qual afirma que não se trata de um mero “valor de uso”, mas um valor de uso para outros. Ou seja, um valor de uso social. Sob a ordem do capital, a mercadoria deve satisfazer um desejo ou necessidade social para cumprir um valor de troca e valor. “Isso nos convida a considerar como os desejos e necessidades sociais são modificados pelo capitalismo” (HARVEY, 2013a, p. 51).

trocada por outra mercadoria “proporcionalmente”) e, para tal, a realização da troca se efetiva, ao mesmo tempo em que é definido por um equivalente universal, o dinheiro (outra mercadoria). Esse valor, expresso em dinheiro, é definido pelo tempo de trabalho socialmente necessário (ou trabalho humano abstrato). E, por fim, o terceiro é a expressão que define o capital por excelência – é o trabalho que se converte em capital, ou seja, o trabalho que torna rentável o capital, por ser produtor de mais-valia (TUMOLO, 2005).

Na sociedade capitalista, isso significa que o processo de trabalho é um processo técnico através do qual os bens/serviços são produzidos/executados e, também, um processo social, o da reprodução do capital. Temos então que a força de trabalho se converte em uma coisa, torna-se uma mercadoria. No limite, tudo passa a ser incorporado pelo mercado, ganha “dignidade” enquanto mercadoria, constitui-se numa legitimidade e base para estruturar a dominação da burguesia.

Esta natureza dupla, técnica e social do processo de trabalho terá algumas consequências importantes para o problema em estudo. Sob o capitalismo, o processo produtivo é constantemente revolucionado devido à situação de competição entre os proprietários do capital e organizado para produzir o máximo de mais-valia, criada pelo produtor direto (a classe trabalhadora).

Isso implica que o processo de trabalho se desenvolve no meio da luta de classes e que o proprietário do capital é forçado a ajustar as formas de controle sobre os trabalhadores de diversas maneiras; controle exercido através da organização do processo de trabalho na fábrica e do tipo de tecnologia utilizada. O princípio básico deste controle consiste na separação entre a execução e a conceitualização do processo de trabalho. Além, é claro, não podemos esquecer, dos interesses e conflitos para a regulação jurídica das condições e jornadas de trabalho.

Quando Marx se refere em especial a um “trabalho socialmente necessário”, ele está justamente identificando histórica e politicamente um fenômeno que era interpretado como algo puramente “econômico” ou simplesmente “técnico”, por ser considerado, grosso modo, como natural e eterno. Ou seja, o “trabalho humano abstrato”, sob a ordem do capital, é uma grandeza social (RENAULT, 2010).

Nas palavras desse pensador:

[...] o operário deve executar em determinado tempo a quantidade *socialmente normal* de trabalho útil, e por isso o capitalista obriga o operário a que seu trabalho alcance, pelo menos, o *grau médio* de intensidade de acordo com a norma social. Procurará aumentá-lo o mais que possa além

desse *mínimo*, e extrair do operário, em determinado tempo, o maior possível, posto que toda intensificação do trabalho além do *grau médio* lhe proporciona mais-valia (MARX, 1978, p. 18 [466]).

Sem o devido aporte teórico e problematizador da configuração do capital que leve em conta essas contradições, principalmente a existência do trabalho produtivo (trabalho produtor de mais valor; produtor de capital), na contemporaneidade, tornam inconsistentes, incoerentes ou superficiais quaisquer propostas de alteração da educação ou de reforma no ensino profissional que tenham a pretensão de superar a ordem do capital ou estejam, minimamente, vinculadas aos interesses das classes trabalhadoras.

Marx indicou desde o início, nas análises em “O capital”, que o objetivo do processo de trabalho é a produção de valores de uso. Esta é uma característica geral de toda a produção, independentemente da forma social determinada que assume. Um valor de uso é, como já indicado acima, um bem que satisfaz uma certa necessidade humana. Deste ponto de vista, o trabalho pode ser abordado sem a necessidade de introduzir capital ou mercadoria. O capital deixa de ser parte dos fatores de produção em geral e, portanto, os aspectos técnicos do processo produtivo podem ser estudados sem cair no mecanismo ideológico da naturalização das relações sociais capitalistas. Mas, além disso, esta posição permite apresentar as determinações sociais do processo de trabalho.

O movimento do capital vai caminhar tendencialmente para aumentar a produtividade do trabalho e/ou diminuição do valor da força de trabalho como vias possíveis para a reprodução do capital. Assim, as inovações técnicas, tecnológicas, diferentes formas de organização da produção são adotadas se, em tese, apresentem essa propensão ou potencializem a criação de mais-valor. Mas essas inovações não são uma lei econômica. Não são um componente determinista para toda a sociedade, para todas as relações sociais sob a hegemonia do capital.

Existem alguns elementos que devem ser considerados. As “inovações tecnológicas”, por exemplo, compensam se de fato economizarem tempo de “trabalho vivo” (tempo do sujeito vivo em ato produtor) em um dado contexto (político, social, cultural e econômico).

Entendemos a tecnologia (as máquinas, a “maquinaria”) como um trabalho morto ou objetificado, que contém um trabalho passado. Essa objetivação não se dá por um ato simplista de apenas incorporar algum conhecimento técnico (ou reproduzir em atos mecânicos e/ou automáticos) proveniente de um saber anterior. E nem sempre uma inovação tecnológica, apenas por ser mais eficaz tecnicamente, é de imediato produtora de mais-valor indistintamente, embora “os capitalistas se apeguem à crença fetichista de que as máquinas

produzam valor” (HARVEY, 2013b, p. 198). Sem contar ainda os riscos de desgaste, obsolescência, o surgimento de novas tecnologias mais eficientes ou mais baratas que fazem pressão para um uso mais intensivo de uma maquinaria mais antiga.

Queremos chamar a atenção para o fato de que devemos levar em consideração o desenvolvimento histórico em suas múltiplas determinações. Hobsbawm (1978, 1988), seguindo uma linha marxiana, destaca que a revolução industrial, principalmente a sua primeira fase, não se deve exclusivamente a aspectos técnicos ou tecnológicos. Aliás, se dependesse dos conhecimentos técnicos e tecnológicos existentes no mundo ocidental, pelo menos até o início do século XVIII, a revolução industrial poderia acontecer em alguma região da atual Holanda, norte da atual Alemanha, França, ou até mesmo no norte da costa leste do atual Estados Unidos.²²

A ciência moderna, e seu papel na tecnologia, passa a ser essencial para o desenvolvimento industrial, a partir de meados do século XIX, assim como um incremento de um sistema educacional, muito embora esses aspectos não se tenham originado de forma linear. A Grã-Bretanha só vai ter um sistema de educação elementar pública em 1870; e de educação secundária pública, a partir de 1902. Mesmo assim, no século XIX e início do século XX, os sistemas educacionais inglês (país pioneiro na revolução industrial) e belga, por exemplo, eram considerados atrasados em relação à Alemanha, Suíça, Dinamarca e Suécia. Segundo o historiador inglês,

[...] mesmo tendo tornado possível a tecnologia revolucionária do futuro, a nova “indústria pesada” não era particularmente revolucionária senão em escala. Em termos globais, a Revolução Industrial da década de 1870 ainda estava impulsionada pelo ímpeto gerado pelas inovações técnicas de 1760-1840. Mesmo assim, as décadas do meado do século desenvolveram duas formas de indústria baseada numa tecnologia ainda mais revolucionária: a química e (na medida em que dizia respeito a comunicações) a elétrica (HOBSBAWM, 1988, p. 61).

Assim, as inovações tecnológicas não são “variáveis independentes”. No auge da segunda revolução industrial, a partir do final do século XIX, era mais rentável ao capital

²² Hobsbawm (1978) ressalta um contexto bem amplo e complexo que propiciou o advento da Revolução Industrial (na sua primeira fase, fins do século XVIII) exclusivamente na Inglaterra, promovendo uma aceleração do crescimento econômico, mas em virtude de transformações econômicas, sociais e políticas que precederam a esse momento do século XVIII, em pelo menos 200 anos (algumas dessas transformações). Destaca-se o processo de cercamentos (*enclosures*), que expulsou a maioria da população do campo para as cidades, gerando o “exército de reserva” de trabalhadores ‘livres’; governos que desempenharam uma política que subordinou, principalmente toda a política externa, a objetivos econômicos; o desenvolvimento da marinha mercante e de guerra; a acumulação primitiva de capitais em decorrência do desenvolvimento do comércio, dentre outros.

investir em maquinarias mais modernas nos Estados Unidos em razão da relativa escassez de mão de obra, do que na Inglaterra, onde o excedente da força de trabalho desestimulava um uso mais intensivo de tecnologias mais modernas e, paradoxalmente, era a principal produtora de máquinas, exportada para o próprio Estados Unidos. Como também na China contemporânea existem inúmeros casos de empresas norte-americanas que produzem nesse país, usando ferramentas simples, mas com uso intensivo de mão de obra extremamente barata, não dependendo de uma tecnologia mais avançada²³ (HARVEY, 2013a).

As tecnologias podem ser entendidas no seu aspecto genérico, amplo ou como um artefato. A maneira como alguém faz alguma coisa pode ser interpretada como tecnologia, ou o “objeto” em si. Um instrumento de pedra do período pré-histórico, um moinho d’água ou um arado, assim como a contabilidade, podem ser interpretados como tecnologias.

No caso específico nosso, queremos ressaltar o contexto histórico e social no qual a tecnologia está inserida. Assim, enfatizamos um aspecto da tecnologia como um conhecimento científico que é aplicado à produção e como uma condição ou sentido que desvela relações sociais de produção, especialmente na relação social do capital. Desta forma, pode ser analisada como uma força produtiva social, atua através de inovações que são sujeitas à dinâmica contraditória do capital e da divisão internacional do trabalho (DIT).²⁴ Seu entendimento deve ser crítico, no sentido de estarmos afastados de concepções que tomam a tecnologia, materializada em máquinas, artefatos, processos de trabalho e sistemas de organização de produção, como insumo, como elemento técnico “neutro” ou como uma solução inesperada ou empreendida por algum gênio criador, ou seja, assentada em uma visão unilateral e fetichista de fenômenos sociais e históricos.

²³ Em termos comparativos, segundo Chang (2013), a média salarial da China e Índia equivalem, respectivamente, a 10% e 2% da norte-americana.

²⁴ A DIT pode ser compreendida como uma ampliação da divisão social do trabalho em termos mundiais sob a hegemonia do capital. A expansão de uma economia cada vez mais mundializada (extensiva e intensivamente) determinou diferentes funções e/ou papéis de países (ou setores produtores) em uma cadeia produtiva cada vez mais internacionalizada. Determinados países ou regiões passam a se “especializar” em alguma produção mais industrializada (bens industriais mais complexos) que requerem um mercado externo cada vez mais amplo, ao passo que outros países se especializaram em fornecer matérias-primas, combustíveis ou componentes processados parciais para outros países mais industrializados. Essa divisão não permite um intercâmbio igualitário, porque os produtos industrializados possuem um maior valor agregado em relação às matérias-primas e componentes parciais, gerando uma distribuição desigual de riquezas. As trocas não se limitam aos bens finais, mas incluem, cada vez mais, bens intermediários de matérias-primas, energia, peças, componentes eletrônicos e serviços (em especial o trabalho em pesquisa científica e tecnológica e ações de *marketing*), em um processo favorecido pelas tecnologias de informação e regulamentos liberalizantes pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Tal situação determinou uma orientação desigual de inversão de capitais (inclusive o capital especulativo), com o predomínio do dólar norte-americano como moeda “universal” (ou hegemônica) para os fluxos comerciais e financeiros, definindo uma hierarquia de estados que seguem critérios não estritamente econômicos, mas que incluem relações de força política e militar (POCHMANN, 2001).

É preciso então realizar a devida crítica nas análises econômicas e sociais, assim como nos planos políticos, que tentam naturalizar determinados fatores como meros “insumos” e se projetam como uma espécie de receita em uma idealização de políticas de desenvolvimento econômico e, em especial, associados às políticas de educação, ciência ou tecnologia.

No âmbito do trabalho, entendemos que no plano fenomênico são inquestionáveis as transformações que se operam no mundo do capital, especialmente a partir da década de 1970. Não há como negar a crise e as mudanças no mundo do trabalho, entretanto, não podemos deduzir desta crise e das transformações geradas a perda da centralidade do trabalho nas relações sociais no mundo capitalista.

Em outras palavras, não podemos confundir a complexificação das relações contratuais (formais) do trabalho ou a crise do trabalho formal com a relação social fundamental do trabalho na acepção marxiana. Ou seja, a existência contraditória, demarcada sob uma forma histórica, do trabalho concreto (produtor de valor de uso) determinado pelo trabalho abstrato (produtor de valor de troca), que, por sua vez, é determinado pelo trabalho produtivo (produtor de mais valor).

As formas atuais da compra e venda da força de trabalho ganharam uma amplitude e caracterização vertiginosas, como o trabalho temporário, subcontratação, trabalho doméstico (em casa), além da permanência do trabalho formal clássico, demarcando assim uma maior complexificação, heterogeneidade e fragmentação do mundo do trabalho (ANTUNES, 1999).

Percebe-se assim, uma maior diversificação e segmentos de múltiplas formas de trabalho precarizado, sem, contudo, suprimir aspectos essenciais na forma capitalista de produção. Não importa o quanto se modifique e se manifeste a forma de trabalho abstrato e a crise do trabalho produtivo. A permanência deste tem uma tendência histórica, já apontada por Marx (2013) – de diminuição do trabalho vivo sem, no entanto, eliminá-lo.

3 COMPREENSÃO DE ESTADO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Dada a contextualização da educação profissional, tendo como pano de fundo a centralidade do trabalho como categoria fundamental para compreendermos as bases do mundo contemporâneo, assim como algumas problematizações que envolvem a compressão e o uso da tecnologia sob a ordem do capital, passaremos a conjecturar sobre o cenário mais recente do mundo do capital, as concepções e organização de estado presentes nas diretrizes dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e do período Lula/Dilma Rouseff, com desdobramentos na reforma da educação profissional dos respectivos governos.

3.1 O CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

O cenário mundial que vivemos não alimenta boas perspectivas a curto e médio prazos. Esse contexto é marcado fundamentalmente pela crise do capital, agravada em especial nos países centrais (Estados Unidos, Europa e Japão), principalmente a partir de 2007-2008.

Talvez a grande novidade é que a atual crise esteja associada à compreensão de que vivenciamos, a partir de então, um fenômeno de natureza gigantesca, promovendo uma depressão econômica e uma grande recessão em âmbito mundial, ganhando a denominação de uma “crise sistêmica” do capital, a exemplo do que ocorreu na crise de 1929, a qual foi seguida por uma forte recessão e expansão mundial generalizada do desemprego no bloco capitalista, no período que compreende os anos de 1930 a meados da década de 1940.

A crise sistêmica representaria então um esgotamento na forma de produção dentro de um ciclo de expansão/desenvolvimento das forças produtivas do capital, não implicando necessariamente o seu fim. Tal crise sistêmica difere das “crises cíclicas”, próprias do sistema capitalista, pois estas seriam administráveis dentro do aparato instituído pelo Estado e por políticas no âmbito de reforço do capital, a exemplo das políticas que instituíram o “Estado de

Bem-Estar Social”²⁵ no pós-II Guerra Mundial (COSTA, 2013; CURVO, 2011).

Não existe consenso na determinação de quando exatamente iniciou-se a manifestação dessa crise sistêmica do capital mais contemporaneamente. Alguns autores chamam a atenção para as diversas crises financeiras dos últimos 25 anos aproximadamente, como: a crise mexicana (1994-1995), a crise da Bolsa de Nova York em 1997, a “Crise dos Tigres Asiáticos” (1997-1998), “Queda da Bolsa Nasdaq” (2001-2002), “Crise da Bolha Imobiliária” nos Estados Unidos (2007-2008), “Crise do Euro” (2008/2009-2016), as quais são expressões da mesma crise sistêmica do capital.

A atual crise sistêmica do capital está associada às limitações de um novo patamar de desenvolvimento do capital que se desenvolveu a partir dos anos de 1970, em função das transformações das forças produtivas relacionadas ao aumento de produtividade com a produção flexível, o desenvolvimento tecnológico de base microeletrônico, da “desregulamentação” e expansão do setor financeiro, de privatização do patrimônio estatal e “desregulamentação” e ataque a direitos trabalhistas que haviam sido conquistados no auge do Estado de Bem-Estar Social, em especial na Europa (PAULO NETTO, 2012). Vivenciamos uma situação em que o setor financeiro se separa “cada vez mais da economia real nas últimas três décadas, acabando por criar a catástrofe econômica na qual nos encontramos hoje” (CHANG, 2013).

Mészáros (2009, 2015), por sua vez, chama-nos a atenção para uma profunda crise estrutural do capital. Segundo este autor, a queda da taxa de lucro e o início da reestruturação monumental do capital produtivo que se manifestou a partir dos anos 1970, foram, e ainda são, expressões de alteração substantiva do sistema global do capital. Não se trata mais de apresentar momentos de “ciclos” de expansão e recessão, de aceleração e desaceleração da acumulação do capital, mais ou menos pontuais. Vivenciamos então uma configuração dramática, marcada por um longo estágio depressivo e quase ininterrupto, superando as crises cíclicas do capital. Mesmo ocorrendo alternâncias em relação aos “centros” dos colapsos do capital, a crise se mostra de longa duração e estrutural.

Na visão de Mészáros, as reformas e/ou mudanças particulares no funcionamento do estado fracassam e/ou alcançam baixa eficácia na resolução dos problemas gerados pela atual configuração do capital. Aliás, “o grave defeito histórico da ordem sociometabólica do capital, que representa um de seus limites absolutos estruturalmente determinados, é que ele

²⁵ Genericamente, é um estado que deve garantir patamares mínimos de educação, saúde, habitação, seguridade social, dentre outros serviços, os quais, em tese, devem ser entendidos e estendidos como um direito político aos cidadãos. Vale o registro de que não existe um “tipo único” de Estado de Bem-Estar Social (ou Estado Assistencial). Cf. FIORI, 1997.

não conseguiu produzir o Estado político abrangente do sistema em geral” (MÉSZÁROS, 2015, p. 80).

Uma característica intrínseca do capital, de acordo com o autor, seguindo a lógica da análise marxiana, é que os mecanismos de produção e reprodução, ou “o sistema sociometabólico do capital”, como prefere MéSZÁROS, apresentam um “curso irreprimível em direção à integração global de suas estruturas reprodutivas materiais” (MÉSZÁROS, 2015, p. 81). Dado que o capital não possui limites para sua expansão, tendo em vista seu caráter de “centrifugalidade”, e a impossibilidade da existência de um aparato “supraestatal” nas condições históricas atuais, a própria expansão do capital termina por converter-se em um processo incontrolável e destrutível.

Isto é, se por um lado o capital se expande vertiginosamente sobre todos os países, reordenando e/ou desestabilizando os estados nacionais, por sua vez, o mesmo não consegue instituir um “estado globalizado” que dê conta da própria crise estrutural.

No Brasil, do ponto de vista mais imediato, gerou uma perplexidade nos setores mais progressistas do país, com o redirecionamento da política e mais cortes nas áreas sociais ao longo do período 2015-2016, em especial na educação pública, num empenho de adquirir ou manter uma determinada governabilidade política institucional. Tais medidas são fruto de uma política enquadrada no “ajuste fiscal”, como esforço do Estado para atenuar a crise econômica internacional e que se aprofundou no Brasil a partir de 2010-2011.

Assim, reiterou-se uma política que deveria ter sido superada, pelo menos era o que se esperava do projeto político que deu sustentação aos governos Lula e Dilma Rousseff.

No governo Temer, a partir de 2016, a situação político-econômica e os investimentos públicos em áreas sociais, dentre outras áreas, tendem a se constituir em um cenário pior do que estava posto até então.

Os destaques negativos aos interesses públicos foram a sanção do Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº 241, aprovada em 2016 (ou Emenda Constitucional - EC nº 95/2016)²⁶ e a chamada “Contrarreforma Trabalhista”, aprovada em julho de 2017 (ENTENDA, 2016).

Grosso modo, a EC nº 95/2016 limita e impõe um novo regime fiscal por 20 anos, o qual determina que os investimentos públicos estabelecidos no orçamento federal não poderão crescer acima da inflação acumulada no ano anterior. Antes, os investimentos em áreas como saúde e educação eram vinculados à evolução da arrecadação federal e expressavam

²⁶ Transformou-se em EC nº 95/2016, conhecida como “PEC do Teto de Gastos Públicos”.

conquistas sociais garantidas na Constituição Federal de 1988. Por fim, cria uma espécie de ajuste fiscal permanente, sem levar em conta possíveis alterações positivas no futuro da economia brasileira (ENTENDA, 2016).

A “Contrarreforma Trabalhista”, por sua vez, impõe uma nova situação ao legalizar a precarização das condições de trabalho, enquadrando no plano normativo a retirada de alguns direitos trabalhistas, ao considerar, por exemplo, que as relações entre patrões e empregados, os acordos negociados, prevaleçam sobre a legislação (MARCHESAN, 2017). Concretamente, é uma verdadeira reforma contra os interesses dos trabalhadores.

Tais práticas estão em sintonia com o chamado ajuste fiscal e, invariavelmente, se enquadram em uma política econômica que tem como um dos mecanismos principais o corte de gastos públicos, o qual, na sua grande maioria, atinge os direitos e benefícios sociais (principalmente a previdência pública, a seguridade social e os direitos trabalhistas).

O paradoxo é que o poder executivo federal, especialmente desde o segundo mandato do governo Dilma, foi cobrado por parte de representantes do mercado financeiro nacional e internacional a realizar mais esforços de ajuste fiscal, inclusive por setores que pertenciam, até então, à base aliada do poder executivo federal, entretanto, vale ressaltar, tal ajuste vem sendo implementado, principalmente, desde 2011.

Segundo dados oficiais, analisados por Gentil (2016), o poder público federal vem realizando um enorme ajuste fiscal, reduzindo gastos, através de uma forte contenção de investimentos desde 2011 e aprofundada em 2013.

A taxa de investimento público teve uma média anual de 35,4% para o período 2007-2010, enquanto a média anual para o período 2011-2014 representou 0,8%; com o destaque de que em 2011 e 2013 atingiram taxas negativas de 12 e 4,7%, respectivamente. E para dados de 2015, atingiu o patamar de -12,2% (GENTIL, 2016, p. 4-5).

O “esforço fiscal” não é expressão de um objetivo conjuntural de contenção fiscal de curta duração, e sim apresenta uma reorientação da política econômica, de retirada do estado como investidor direto na economia, haja vista a preferência em criar estímulos fiscais e de crédito ao capital privado, abrindo um espaço maior para esse setor na economia.

Isto se deu, principalmente, através de leilões/concessões de oferta para a infraestrutura (aeroportos, portos e rodovias), incentivos fiscais, tributários e subvenções ao capital privado nas áreas de educação, saúde e previdência; ao mesmo tempo, o governo federal aplicou um pacote de desoneração tributária muito amplo como forma de estimular a iniciativa privada na pretensão de que esta liderasse o crescimento econômico no país.

Podemos considerar que o Governo Dilma, em especial, utilizou as desonerações tributárias como um dos eixos principais para o estímulo ao crescimento econômico.

Segundo Gentil (2016), o montante da renúncia fiscal atingiu, em 2015, um valor superior ao que foi investido pelo governo federal em Educação, Saúde, Assistência Social, Transporte e Ciência e Tecnologia em 2014. Nessas áreas, enquanto os investimentos em 2014 representaram um valor de R\$ 277,8 bilhões, as desonerações tributárias em 2015 atingiram a cifra estratosférica de R\$ 282,4 bilhões, aproximadamente, representando cerca de 4,93% do Produto Interno Bruto (PIB) (GENTIL, 2016).

Assim,

o aperto fiscal em curso coloca em xeque conquistas sociais significativas alcançadas na última década, revertendo uma trajetória marcada pelo declínio das desigualdades. Essa trajetória foi sustentada essencialmente pelo gasto social e outros mecanismos de regulação como o salário-mínimo, ambos hoje na mira das iniciativas de austeridade (LAVINAS; CORDILHA, 2015, p. 124).

A conclusão óbvia a que podemos chegar é que essa política fiscal resultou em um retumbante fracasso e prejudica o financiamento futuro das políticas sociais, aprofundando ainda mais a crise econômica no Brasil. Pelo contrário, os investimentos (privado e público) vêm caindo de forma sistemática, particularmente no setor industrial, atingindo a oferta de empregos, assim como verificou-se uma queda no rendimento dos trabalhadores e aumento da informalidade na economia.

Ao longo do período da concessão de renúncia fiscal, o governo sequer estipulou quaisquer garantias ou exigências mínimas como contrapartida por parte da iniciativa privada, no sentido de geração de empregos, preservação ambiental, garantias mínimas de direitos trabalhistas, nem proteção social por parte das empresas que tiveram essas desonerações (GENTIL, 2016).

Essas características ou elementos pertencem ao que podemos chamar de uma “lógica de mercado” e fazem parte desse mesmo contexto histórico-social de crise do capital que se manifestou principalmente a partir dos anos de 1970, e ganhou contornos mais dramáticos nas suas sucessivas crises, em especial, a que enfrentamos atualmente, desde 2008.

Essa lógica de mercado se expressa e se apresenta de diferentes formas e em vários níveis de organização da política e do estado brasileiros; inclusive, na forma burocrática-administrativa da gestão pública e na política econômica brasileira. Manifesta-se também na manutenção, em grande medida, da “política de acumulação rentista”.

Em outras palavras, em nome de uma pretensa estabilidade de preços, pratica-se uma política monetária que privilegia altas taxas de juros e a busca para gerar superávits primários, atrelando os mercados monetário e de dívida pública (MODENESI, A.; MODENESI, R. 2012).

Assim, o orçamento federal está consignado, fundamentalmente, em “pagar” a dívida pública, o que expressa um limite significativo no aporte de recursos para as áreas sociais. Dessa forma, restringe uma ação mais eficaz do Estado na garantia plena de direitos fundamentais.

Para dados publicados em fontes oficiais, temos, referente a 2015, uma dívida pública federal com crescimento de 21,7% em relação a 2014, terminando em R\$ 2,793 trilhões (MÁXIMO, 2016). No ano de 2016, acabou fechando em R\$ 3,113 trilhões (aumento de 11,45% em relação a 2015). Para 2017, a estimativa da dívida é de R\$ 3,65 trilhões (BRANCO, 2017). Já no orçamento previsto no Projeto de Lei Orçamentária 2016, a Educação receberá R\$ 103 bilhões (correspondendo a 3,4% do orçamento federal), enquanto o pagamento e rolagem da dívida pública federal terá uma “reserva” de R\$ 1,35 trilhões (45%) para um orçamento total de cerca de R\$ 3 trilhões (BRASIL, 2015b).

Por sua vez, essa política monetária está, par e passo, presa às formas mais recentes de acumulação do capital, expressas pelo aprofundamento da sua internacionalização, sob a predominância do mercado financeiro e o enorme poder das classes burguesas, crescentemente articuladas às mais diversas formas de pagamento de rendas (CHESNAIS, 1996; HARVEY, 2013a).

Assim,

a economia mundial, efetivamente, carrega a marca cada vez mais nítida de um capitalismo predominantemente rentista e parasitário, cujo funcionamento parece estar subordinado, de modo crescente, às necessidades próprias das novas formas de centralização do capital-dinheiro, em particular os fundos mútuos de investimento (*mutual investments funds*) e os fundos de pensão (CHESNAIS, 1995, p. 2).

Outra forma sob a qual a “lógica de mercado” se apresenta atualmente pode ser verificada, em maior ou menor medida, no interior de diversos órgãos e instituições do estado, balizando até mesmo o cotidiano e funcionamento da burocracia, na disseminação de conceitos e técnicas gerencialistas.

O gerencialismo é apresentado muitas vezes como uma “nova forma de gestão pública” (ou a “nova administração pública”) que deu os seus passos mais significativos a

partir da reforma do estado empreendida ao longo do governo FHC, tendo Bresser-Pereira, então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, como um dos principais defensores e articuladores da “administração pública gerencialista” no Brasil.²⁷

O importante a ser registrado é que passamos a adotar as técnicas e critérios utilizados em empresas privadas, balizadas em mecanismos de controle de produtividade, eficiência, privatização, estímulo à concorrência ou estímulos monetários, dentre outros artifícios, como forma de regulação e controle no âmbito do serviço público (PAULA, 2003).

Para dar conta da “crise”, dentro de uma crescente financeirização e “desregulamentação” das transações do mercado mundial, é que se reestruturou o estado, apelando para critérios da funcionalidade do próprio mercado. Ou seja, o estado e, conseqüentemente, seu aparato burocrático, deve funcionar produtivamente, tal qual uma gestão empresarial, uma empresa privada.

Na crise do sistema capitalista, no jargão liberal, culpa-se o estado pela sua “ineficiência produtiva”. Daí a necessidade de reformulá-lo, de “enxugá-lo”, “descentralizá-lo”. Pregam a máxima premissa liberal: não intervirá!

No plano internacional, isso não deixa de ser um grande (e cínico) paradoxo. Na última grande crise de 2008, foram os fundos públicos/estatais que foram servidos para “sanear” o próprio mercado. Embora não tenhamos dados precisos, estima-se que só os Estados Unidos, através do seu banco central – o *Federal Reserve Bank* (FED) – gastou cerca de 850 bilhões de dólares a fim de evitar uma quebra geral dos principais bancos e corretoras de imóveis na época da crise do mercado financeiro nesse país, em 2008, sem contar ainda a estatização da seguradora *American International Group* (AIG), neste mesmo ano, a um custo de 85 bilhões de dólares (MARQUES; NAKATANI, 2013).

Estamos diante de uma racionalidade cínica: “uma das maiores intervenções estatais da história humana é disfarçada como outro processo cotidiano do mercado. [...] o Sr. Bush expôs a frágil base sobre a qual se ergue o mito do livre mercado” (CHANG, 2013).

De acordo com Marques e Nakatani (2013), os gastos (dos fundos públicos/estatais) para evitar o colapso total do mercado financeiro mundial foram estratosféricos. No mínimo e numa avaliação extremamente conservadora, cerca de 1,27 trilhões de dólares de fundos públicos foram gastos só no ano de 2008.

Tentando apresentar as interligações com as políticas rentistas com investimentos no

²⁷ Antecedentes da implantação do gerencialismo no Brasil podem ser observados a partir da reforma administrativa na ditadura militar, através do Decreto-Lei nº 200/1967 (BRASIL, 1967), que será tratado mais à frente.

caso brasileiro, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), embora tenha ocorrido ampliação dos gastos na ordem de 5,2%, especialmente no período 2012-2013, foi significativamente menor em relação ao biênio 2010-2011. Neste último período, registrou-se um percentual de 12,4%. Vale o destaque de que houve uma diminuição na execução orçamentária na educação básica, entre 2012-2013, na ordem de -7,4%, passando de 30,4 bilhões para 28,1 bilhões de reais e, em contrapartida, aumento na educação profissional e tecnológica na ordem de 25,9% (passando de 4,72 bilhões, para 5,9 bilhões de reais) e, na educação superior, aumento aproximado de 16,6% (passando de 10,8 bilhões para 12,6 bilhões de reais (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2014).

Por outro lado, de forma contraditória, verificou-se um repasse crescente de vultosos recursos públicos para a iniciativa privada no âmbito da educação, em especial, através de instrumentos como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI),²⁸ utilizando-se, em larga escala, o artifício das concessões de benefícios fiscais.

A título de registro, excetuando os gastos com pessoal, apenas o FIES, em 2014, foi considerado o maior desembolso federal no orçamento da educação, representando cerca de 15% da despesa federal nesta pasta como item individual. Significou um custo aproximado de R\$ 13,8 bilhões, expressando um aumento real de 1.100% em relação a 2004 (MENDES, 2015).

Desde o início da década de 1990, no plano macroeconômico, existe uma espécie de dogmatismo fiscal que condiciona todas as decisões orçamentárias com um objetivo específico de gerar superávits primários, tentado assim “resguardar” uma pretensa capacidade de “pagamento da dívida pública interna” (esta sim, intocável), mas que é, ao mesmo tempo, extremamente dependente e atrelada à taxa de juros utilizada como mecanismo para conter o consumo interno e/ou atrair capital externo, através da venda de títulos do governo. Isso sem

²⁸ Criado em 2001, o FIES é um financiamento para estudantes de ensino superior matriculados em escolas privadas e pode também financiar cursos de educação profissional e tecnológica, mestrado e doutorado. O PROUNI, criado em 2004, é um programa que concede bolsas integrais para alunos de baixa renda em instituições privadas de ensino superior. O FIES é custeado através de emissões de títulos da dívida pública, denominados de Certificados Financeiros do Tesouro - Série E (CFT-E), por parte do Tesouro Nacional e é operado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). É através desses certificados que o FNDE repassa às faculdades e escolas particulares recursos em dinheiro, podendo ser utilizados também como meio de pagamento de impostos. Em 2016, o orçamento previsto para o FIES foi de R\$ 18,8 bilhões (MENDES, 2015; TESOURO, 2016).

contar a flexibilização de fluxos de capital no mercado de ações e a “desregulamentação” da entrada e saída do capital estrangeiro no setor financeiro.²⁹

É sintomático e trágico que o Presidente do Banco Central do Brasil, nos dois mandatos do governo Lula, foi justamente Henrique Meireles – então deputado federal em 2002, pelo Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB) de Goiás –, um dos representantes máximos do mercado financeiro. E uma “coincidência” em forma de farsa o mesmo Henrique Meirelles ter assumido o Ministério da Fazenda em maio de 2016, precisamente no governo Temer.

Diante deste contexto, avaliamos que os governos Lula e Dilma Rousseff se enquadram na estratégia política da “conciliação”,³⁰ conforme Debrun (1983), entendida aqui como um arranjo de poder entre forças políticas desiguais, determinado por uma relação entre grupos dominantes e dominados, em que os primeiros se reforçam politicamente, através da cooptação de setores menos dominantes.

Presumivelmente, seguindo a argumentação de Debrun (1983), quando se fala em conciliação, a representação mais imediata é que designa algum tipo de arranjo de poder entre pessoas, facções ou grupos políticos mais ou menos compatíveis ou comparáveis em termos de força ou peso político. Ou seja, passa a ideia da construção de um equilíbrio entre forças políticas justamente para exercer uma autopreservação dos grupos envolvidos nesse tipo de ajuste, pois os lados em contenda não querem correr um risco desnecessário de perda de algum domínio. Em nome da manutenção da ordem e governabilidade, preservam suas posições políticas. Na conciliação, transparece o entendimento de um acordo ou pacto para que se evite que determinados grupos ou pessoas se sobreponham e/ou esmaguem

²⁹ Fato curioso que marcou a abertura financeira no Brasil foi a alteração da regulamentação de remessa de moeda estrangeira para o exterior nas operações conhecidas como CC5 (Carta Circular nº 5 do Banco Central, de 1969). A transferência de moeda para estrangeiros (como pessoas físicas) que entravam no país com algum recurso e depois poderiam retornar ao país de origem, repatriando o capital, era regulamentada pela CC5. Eram contas para serem movimentadas por não residentes. Esse mecanismo era muito utilizado por diplomatas, diretores e altos executivos estrangeiros que moravam temporariamente no Brasil. A partir de 1992, o Banco Central permitiu a movimentação de capital, estendendo o mesmo direito às instituições financeiras e a livre conversibilidade de depósitos, fossem residentes ou não. O problema é que o Banco Central alterou a regulamentação da CC5 em total desacordo com a legislação federal e o fez através de dispositivos internos do próprio banco, sem passar pelo crivo do Congresso Nacional. Em dezembro de 2003, a Procuradoria Federal da República abriu um processo, sob acusação de improbidade administrativa, contra 15 executivos do Banco Central, entre eles, Gustavo Franco e Gustavo Loyola e mais cinco bancos. Curioso também é que, em função da “desregulamentação”, a Polícia Federal (através da Operação Macuco) apurou a evasão de divisas para paraísos fiscais por meio da CC5, entre 1996-2002, e que depois, em 2004, foi matéria de investigação no Congresso Nacional, conhecida como Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) do Banestado. Nesta CPMI, figuraram alguns bancos e várias personalidades do meio político e do mercado financeiro como suspeitos de operarem de forma ilícita, como o então Presidente de Operações Internacionais do Banco de Boston, o Sr. Henrique Meirelles (PEREIRA, 2005).

³⁰ Debrun (1983) utiliza o termo conciliação entre aspás para designar um caráter *sui generis* de mecanismo de poder presente na nossa história, como está explicado acima.

politicamente outro setor oponente, mas sempre é um ato de conservação do jogo político “entre iguais”.

Para o nosso caso específico de que estamos tratando, achamo-nos bem distantes dessa visão mais imediata. A “conciliação” no Brasil assumiu um caráter *sui generis* e revestido de uma estratégia política de longa duração na nossa história. Aqui, as nossas condições históricas, em especial as grandes desigualdades econômicas e sociais são de tal ordem que, de tempos em tempos, uma das possíveis saídas políticas encontradas, numa tentativa ou esperança de resolução desses problemas, em momentos cruciais, assume a forma de um acordo de cooptação de certos grupos dominados pelos setores dominantes. Afinal, percebe-se, como resultado, a manutenção estrutural das desigualdades e/ou o reforço da ordem estabelecida (DEBRUN, 1983).

As ações de governo em muitos momentos fundamentais foram pautadas por um interesse maior em negociar uma agenda consensual entre capital e trabalho.

Em virtude desses aspectos mencionados, entendemos que os governos Lula e Dilma Rousseff tentaram representar de forma precária e contraditória, dentro de um esforço de conciliação, consciente ou inconscientemente, setores ou “frações de classe” excluídos historicamente de alguns direitos fundamentais (como acesso pleno à educação pública e gratuita) pelos setores hegemônicos da nossa sociedade.

3.2 NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO FHC

Diante do cenário que esboçamos sinteticamente, faremos uma espécie de contraponto com algumas ideias e práticas que foram efetuadas ao longo da gestão do presidente FHC (1994-2002). Nesse período, várias medidas foram implantadas, tendo como meta o desenvolvimento de um modelo específico de educação profissional.

Dentre algumas medidas, podemos destacar a implantação do Decreto nº 2.208/1997, a Portaria MEC nº 646/1997, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 16/1999 e Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 04/1999) (BRASIL, 2001).

No conjunto das escolas de educação profissional no âmbito federal, questionaram-se os efeitos dessas medidas sobre a estruturação dos projetos pedagógicos dos cursos, promovendo uma fragmentação ainda maior no trabalho realizado no interior dessas

instituições e trazendo implicações negativas na formação dos alunos, egressos dessa modalidade de ensino, na medida em que se privilegiava uma concepção de ensino mais aligeirada e separada da formação geral (RAMOS, 2001).

A reforma da educação durante a década de 1990, tanto a profissional quanto do ensino médio, orientou-se e justificou-se pelas mudanças que vinham ocorrendo no mundo do trabalho desde os anos de 1970, marcadas pela reestruturação produtiva e produção flexível.

Uma das justificativas adotadas para reformar a educação profissional (e a educação em geral) no Brasil era que estaríamos experimentando novas formas de organização e gestão do trabalho. O mundo do Capital estaria sofrendo mudanças irreversíveis.

Na organização do trabalho, estaríamos então mudando de um modelo tipicamente taylorista-fordista³¹ para um “novo” modelo, agora flexível, em decorrência da introdução de novas tecnologias de base microeletrônica e de novas modalidades de administração do trabalho.

Assim, a escola deveria estar preparada para responder às imprevisibilidades da produção. Ao longo da implantação da reforma, a noção de “competência”³² despontou como um dos elementos de adequação da educação no Brasil (RIBEIRO, 2007).

Alguns autores referem-se ao “modelo de competência”, dando ênfase à organização e gestão do trabalho nas empresas, a exemplo de Bitencourt (2005), enquanto Ramos (2001) assinala a constituição de uma “pedagogia das competências”, na qual se parte de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas, na medida das necessidades requeridas por uma situação de trabalho.

O que está em jogo, segundo Ramos (2001), é que as transformações do capitalismo contemporâneo a partir da década de 1970 produziram um deslocamento conceitual ao ponto de que a concepção e caracterização da qualificação ficam desfiguradas ou substituídas pela noção de competência. Assim, da forma que foram propostas, as “competências” reforçam a ideia de que têm mais a ver com os interesses da produção do que com a autonomização dos

³¹ Por taylorismo queremos indicar um conjunto de técnicas e princípios referentes à organização do processo de trabalho concebido por Frederic Taylor, em fins do século XIX, que tinha como objetivo básico dar uma maior racionalização da produção, aprofundando a divisão técnica do trabalho, a separação entre concepção e execução, com ênfase no controle do tempo e ritmo de trabalho, tendendo a levar à obsolescência dos ofícios (HOLZMANN; CATTANI, 2006). Já o fordismo, termo que se cristalizou a partir das análises de Gramsci ao tratar das técnicas, instrumentais e princípios adotados por Henry Ford em sua fábrica, em Detroit, no início do século XX, envolve extensa mecanização, linha de montagem, esteira rolante e crescente divisão do trabalho, visando uma produção padronizada e em larga escala (GUIMARÃES, 2006). Queremos aqui enfatizar o par taylorismo-fordismo como modelo de produção na conjuntura das políticas de ajuste keynesiana, para apontar o caráter regulador na ordem social do Capital, especialmente quando se configurou o estabelecimento do Estado de Bem-Estar Social, pós-II Guerra Mundial.

³² Para efeito deste trabalho estamos utilizando o termo “competência” indistintamente.

alunos, não obstante os discursos que sugerem que a “nova” educação produzirá os futuros trabalhadores não só com os “novos atributos” (o apelo ao saber-ser) de acordo com uma produção flexível, como também aqueles que contribuiriam para que viessem a se tornar cidadãos (RAMOS, 2001).

O modelo de competência, de forma geral, apela para a subjetividade e individualidade do trabalhador, para a sua capacidade de comunicação, interação, capacidade de trabalho em equipe e de mobilizar recursos cognitivos e atitudinais para fazer frente aos inconstantes problemas que surgem em situação de trabalho, dentro do ambiente de reestruturação produtiva.

A forte presença da abordagem da Teoria do Capital Humano (TCH), que se enquadra nas concepções funcionalistas das pesquisas educacionais vigentes no Brasil, principalmente a partir dos anos 1960, no século passado, pode ser percebida nas atuais políticas de educação profissional, principalmente no período FHC.

Tal concepção relaciona de forma imediata e mecanicista o crescimento econômico com o aumento de níveis educacionais. Os seus ideólogos tentam explicar o baixo crescimento econômico, a pouca produtividade e a menor renda da população, para casos como o brasileiro, em função da baixa escolaridade (KUENZER, 1988; SILVA, 1992). Assim, justificariam-se as reformas educacionais, da década de 1960 e 1970, para dotar o país de uma maior e melhor racionalidade técnica como forma de promover o desenvolvimento econômico pela via da qualificação da mão de obra, entretanto, “esquecem” os aspectos políticos do mercado e minimizam o caráter coletivo da produtividade dos indivíduos.

Por sua vez, a reforma da educação, em especial a educação profissional, assentada principalmente no “modelo de competências” e na legislação do período 1995-2002, dentre outros elementos, reatualizou a TCH (RAMOS, 2001).

Em contrapartida, os programas e políticas implementados a partir de 2003 não rompem totalmente com os antigos paradigmas postos. Ao que parece, estamos presos à lógica (e ao discurso) de que, em função da “reestruturação produtiva”, questionando ou rompendo os paradigmas taylorista e fordista, alterando a divisão técnica do trabalho, “obrigam-nos” a novas adaptações ou novas formas de gestão no campo educacional.

Importante observar que essa reestruturação está presente na própria ordem socioeconômica e política que envolve a contradição capital-trabalho (ARANHA, 1999; FRIGOTO, 1994; SALERNO, 1994).

Não se trata apenas de transformações tecnológicas *stricto sensu*; novos métodos de gestão têm elevado os níveis de produtividade e de competitividade nas empresas capitalistas.

Esses consistem na combinação de novas técnicas gerenciais com equipamentos cada vez mais sofisticados, para produzir mais, com “zero defeito” (evitando desperdício e gastos excessivos) e com menos mão de obra.

O “modelo japonês de produção”, como também é denominado na administração do trabalho, acaba com a tradicional hierarquia gerencial, e exige uma maior qualificação da mão de obra que agora deverá realizar tarefas em equipe. A qualificação aqui é especificada como “a capacidade de realização das tarefas requeridas pela tecnologia capitalista”. Mas não só isto, como também “capacidade da força de trabalho em realizar as tarefas decorrentes de um determinado patamar tecnológico e de uma forma de organização do processo de trabalho, onde novos atributos são agregados à qualificação e novas hierarquias são estabelecidas” (BRUNO, 1996, p. 92).

As palavras de ordem em relação ao mundo do trabalho e que são muito utilizadas na educação e qualificação do trabalhador são: flexibilização, polivalência, integração, dentre outras. No entanto, este “modelo japonês” não se aplica unidimensionalmente para todos os tipos da realidade produtiva. As variáveis tecnológicas e gerenciais não são independentes e estão intimamente ligadas às relações sociais. Em outras palavras, suas aplicações dependem dos regimes políticos dos países, das tradições culturais, da capacidade de organização e luta dos trabalhadores, provocando impactos sociais diferenciados e as mais diversas adaptações (FALABELLA, 1988; SCHMITZ, 1988).

Para Gorender (1997), o que se verifica é a fusão de elementos heterogêneos ou a “miscigenação” de sistemas diferentes. A própria integração, segundo Neves (1994), é vista como princípio taylorista-fordista, visando à eliminação dos “tempos mortos” no processo produtivo.

Outro aspecto importante nas mudanças em relação à educação profissional foi a supressão (ou eliminação gradual) da chamada “formação integral”, ou a “integração” praticada, principalmente na Educação Técnica de Nível Médio, definida nos moldes da Lei nº 5.692/1971 (modificada pela Lei nº 7.044/1982), especialmente como estava assentada na Rede Federal de Escolas Técnicas (Escolas Técnicas Federais e CEFETs) (BRASIL, 1971, 1982).

A formação integral ou integrada implica a prática educativa como objetivo de elevar a compreensão do indivíduo sobre a importância de estabelecer uma relação consciente entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de tornar-se um ser capaz de se superar e realizar suas potencialidades, dirigindo-se para uma vida cada vez mais plena. O projeto social maior aponta para a superação da “dicotomia trabalho manual/trabalho

intelectual, de incorporar a dimensão ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (CIAVATTA, 2005, p. 84).³³

Frigotto e Ciavatta (2006b) chamam-nos a atenção para um dos expedientes adotados à época pelo MEC para acelerar o processo de reformulação dos cursos técnicos e todo o conjunto da reforma da educação profissional no Brasil. A forma encontrada foi o uso político e coercitivo dos recursos do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP),³⁴ uma espécie de “moeda de troca”. Segundo os autores, “o PROEP indica o vínculo orgânico da Reforma do Ensino Médio Técnico com os organismos internacionais e constitui-se num mecanismo de constrangimento ativo por parte do MEC” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006b, p. 350).

De qualquer sorte, as escolas que tinham acesso mais facilitado a novos recursos comprovadamente teriam que efetuar a separação entre os cursos de nível técnico e o ensino médio, em conformidade com o artigo 5º do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 2001).

Os programas e políticas federais no âmbito da educação, em especial no governo FHC, realçaram sobremaneira que, no rastro do que estaria ocorrendo de forma generalizada nos países industrialmente avançados, desde a década de 1970, o Brasil dos anos de 1990 teria experimentado mudanças significativas no âmbito do trabalho, estabelecendo uma questionável dicotomia entre tecnologias, processos de produção e de organização do trabalho vigentes. De um lado, nas empresas de cunho taylorista-fordista e, de outro, nas de natureza integrada e flexível (FERRETTI, 1999).

Nesta ótica, existe uma supervalorização do componente “desenvolvimento da ciência e tecnologia” (FERRETTI, 1999, p. 2) como motor das mudanças em curso, indicando um determinismo tecnológico como razão explicativa, provocando mudanças nas demandas em termos das qualificações não apenas dos operários como também dos setores responsáveis pela administração.

³³ Com isso não queremos afirmar que a Rede Federal de Educação Profissional no Brasil praticava uma integração nos moldes marxianos ou gramscianos, embora possamos arriscar-nos a dizer que foi (e é) a melhor “integração” possível praticada.

³⁴ Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP) - instituído originalmente com a Portaria Interministerial MEC/MTb nº 1.018/1997 e Portaria MEC nº 1.005/1997. Tinha como finalidade básica financiar a reforma e expansão da educação profissional pública/estatal e privada no Brasil com operação de crédito inicial de US\$ 250 milhões do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), representando 50% dos recursos, e US\$ 250 milhões do governo brasileiro, sendo 25% do MEC e 25% do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), resultado do Acordo nº 1.052/OC-BR, de 24/11/1997. No site do BID, está registrado como Projeto BR0247 (BID 1997). Até 2006, ficou reduzido a US\$ 312 milhões, divididos entre o BID e a União (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2007). Um dos requisitos de acesso mais rápido ao financiamento às escolas no período FHC era aderir às mudanças da educação propostas pelo Decreto nº 2.208/1997 e Portaria MEC nº 646/1997 (BRASIL, 2001).

As propostas implantadas no âmbito da educação profissional no período FHC desconsideraram também contribuições da sociologia do trabalho que destacam a heterogeneidade e diversidade observadas entre países, ramos produtivos, setores de produção e empresas quanto ao emprego de tais inovações e quanto ao sucesso obtido em decorrência de sua implantação, como indicam Salerno (1991, 1994) e Ferretti (1999).

Em suma, pregava-se à época a necessidade de adaptar o estado brasileiro à nova configuração que o mundo produtivo assumia em função do esgotamento do modelo taylorista-fordista, assim como limitações estruturais de um “Estado de Bem-Estar Social”, correspondente à sua forma de regulação da sociedade.

3.3 A REFORMA DO ESTADO: A JUSTIFICATIVA COM BRESSER-PEREIRA

No mundo ocidental, em última instância e no nível mais abstrato, entendemos que o estado foi se organizando e se desenvolvendo ao longo da modernidade, configurando-se intrinsecamente no mundo do capital. Em outras palavras, este estado é parte constitutiva da lógica do capital. Entretanto, mesmo reconhecendo essa compreensão como necessária em um primeiro momento da nossa investigação, não é uma condição “suficiente para a apreensão das múltiplas determinações que caracterizam o fenômeno estatal em suas manifestações concretas” (COUTINHO, 1985, p. 12).

Isto porque entendemos que o estado na forma social capitalista possui uma autonomia relativa em relação à sua base econômica, como um conjunto de estruturas, e o estado como uma dessas estruturas com relativa autonomia em relação a outras estruturas. Essa autonomia se deve à própria estrutura do estado, pelo seu conjunto de instituições e aparelhos, muitas vezes agindo de forma contraditória e, também, à estrutura do “bloco de poder” - forma de qualificar a correlação de forças entre as classes dominantes e demais frações de classe. Assim, existe uma autonomia relativa que é fruto das relações objetivas entre as estruturas.

Desta forma, partilhamos a posição de Poulantzas (1980) a respeito do estado na ordem capitalista, o qual

não deve ser considerado como uma entidade intrínseca mas, como aliás é o caso do “capital”, como uma relação, mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, tal como ele expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado. [...] O Estado

concentra não somente a relação de forças entre frações do bloco no poder, mas também a relação de forças entre estas e as classes dominadas (POULANTZAS, 1980, p. 147 e 162).

Em outras palavras, o estado comporta dimensões contraditórias e não é, pura e simplesmente, a tradução transparente dos interesses das classes dominantes. Está longe de ser uma expressão monolítica do poder dessas classes. Pode ser concebido como a relação desses interesses em “choque” com os interesses das classes dominadas.

Desta forma, entendendo o estado como “correlação de forças”, qual então a concepção de estado existente/praticado no período FHC, como manifestação concreta?

Esse questionamento é importante porque consideramos que a configuração atual da organização do estado brasileiro, assim como sua burocracia, deve seus traços mais marcantes às opções políticas tomadas ao longo do governo FHC, principalmente no aprofundamento de um tipo de “desenvolvimento” extremamente dependente, sob a predominância do mercado financeiro, o qual radicalizou uma maior abertura do mercado interno ao capital estrangeiro, principalmente ao capital especulativo.

O diagnóstico defendido nos anos 1980-1990 era que a estrutura do estado brasileiro estava ultrapassada, em boa medida. A máquina estatal era ineficiente e refém de interesses corporativos. Era necessário adequá-la às novas exigências do mundo contemporâneo. Torná-la mais ágil e condizente com a abertura econômica.

Nesse sentido, dentro das forças políticas e bloco de poder, ganham proeminência a atuação e concepções presentes em Bresser-Pereira a respeito da organização do estado e sua burocracia, especialmente quando esteve à frente da reforma do estado brasileiro no período FHC.

Para a nossa análise, a escolha deste autor não foi casual. Constituiu um legítimo representante e figura emblemática do nosso estado “liberal-democrático”, em fins do século XX. Encontramos em Bresser-Pereira as principais ideias e argumentos sobre a reforma do estado, sob forte influência de alguns dogmas do neoliberalismo (de reforma política, econômica e administrativa), que foram colocados em prática, principalmente, ao longo do governo FHC.

Bresser-Pereira foi um dos grandes mentores da reforma do estado (talvez um típico intelectual orgânico da Reforma Política, Administrativa e Econômica no período FHC). Foi um dos fundadores do Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB), Ministro da Fazenda em 1987 (no Governo Sarney), Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (1995-1998) e Ministro da Ciência e Tecnologia (1999). Suas ideias significariam uma

“aparente novidade” com o objetivo de recuperar a capacidade do estado de promover o desenvolvimento econômico.

Para Bresser-Pereira (2002), em função de “crises” econômicas e do esgotamento do “estado social-burocrático” (que seria o correspondente ao “Estado de Bem-Estar Social”), constrói-se a “necessidade”, de acordo com as propostas dos anos 1990, de reforma e recuperação do estado, dentro de um “modelo” que o mesmo denominou de “social-liberal”, para promover o desenvolvimento.

De acordo com a sua “lógica”, a causa principal da crise econômica dos anos 1980 foi a crise do estado. Ou melhor, “a crise” foi muito mais em função de crise fiscal do estado, no modo de intervenção e crise burocrática administrativa. Para superá-la, seria necessário rever, reformular o “Estado de Bem-Estar Social”, permutando o “estado social-burocrático” por um “novo modelo” de estado, o “estado social-liberal”.

Em outras palavras,

[...] essa grande crise teve como causa fundamental a crise do Estado – uma crise fiscal do Estado, uma crise do modo de intervenção do Estado no econômico e no social, e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado –, (e tem como) pressuposto que o Estado, além de garantir a ordem interna, a estabilidade da moeda e o funcionamento dos mercados, tem um papel fundamental de coordenação econômica (BRESSER-PEREIRA, 2002, p. 34).

Bresser-Pereira apregoou uma redefinição no modo de intervenção na economia e na sociedade por parte do estado. Para tanto, o estado deve ser menos protecionista e menos “regulacionista” (pelo menos evitando ou minimizando uma ação diretamente burocrática-estatal).

Assim, o estado deve ainda garantir a propriedade e a execução dos “contratos” (princípios liberais), não esquecendo que esse mesmo estado deve corrigir possíveis distorções provocadas pelo mercado, garantindo os direitos sociais (ou “alguns” direitos sociais). Considera a necessidade de reformas orientadas para o mercado (liberalização comercial, privatizações e desregulamentação), mas coordenadas pelo próprio estado, tornando-o menos rígido e mais eficiente.

Nesta visão, o estado é apresentado como aliado do mercado, no sentido de que a intervenção deve ter como objetivo estimular e preparar o país e as empresas para a competição generalizada. Deve proporcionar aumento da taxa de poupança interna e promover o crescimento econômico. “Estado e mercado não mais podiam ser vistos como

alternativas polares para se transformarem em fatores complementares de coordenação econômica” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 53).

Interessante observar como a ação política se confunde com a “análise técnica”. Ou melhor, existe toda uma justificativa técnica, intelectualizada, sobrepondo-se às concepções de ação política, reforma e “gerenciamento” do estado, pretensamente neutras, carregadas com um efeito de verdade inquestionável.

Não deixa de ser sintomático que um artigo de autoria de Bresser-Pereira, praticamente com o mesmo conteúdo relacionado à reforma do estado, está presente em uma coletânea patrocinada pelo então Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), denominada Cadernos MARE. É um caso clássico de uso do aparelho do estado para fins particulares, fato criticado pelo Bresser para os “outros”, que usam a “máquina burocrática” (ou o aparelhamento partidário) para uso privado, não republicano. O artigo expressa uma síntese dos principais argumentos apresentados em apoio à reforma do estado (reforma política, econômica e administrativa) pelo governo federal, desde que a proposta foi divulgada em 1995.³⁵

Bresser-Pereira não reconhece a crise como uma crise do sistema capitalista, e sim como uma crise do estado. Para tanto (para superação da crise), esteve à frente de uma ampla reforma do estado brasileiro, principalmente ao longo do governo FHC, no sentido de diminuição do estado e desregulamentação da economia.

É assim que podemos compreender, na segunda metade dos anos 1990 e início dos anos 2000, a promoção de ajustes fiscais, privatizações (em muitos setores), terceirizações (que a princípio seriam em atividades que não são atividades fins de empresas ou órgãos estatais) e transferência de responsabilidade ou gerência de serviços públicos para organizações não governamentais com um claro intuito de separar os órgãos ou agências de formulação por um lado, e por outro, de implementação das políticas públicas.

O projeto político colocado em prática, assim como a reforma da educação profissional, se coaduna com princípios neoliberais em voga. Assim podemos entender também todas as propostas de reforma da Previdência, da Administração e da Saúde (KUENZER, 1997).

A visão de estado aqui, ou da administração do aparato burocrático-estatal em particular, acena diretamente e de forma subordinada à maneira própria da administração de empresas. O que impera então é a lógica de mercado, a qual visa necessária e

³⁵ O texto originalmente é de 25-26 abril 1997, trabalho apresentado na Segunda Reunião do “Círculo de Montevidéu”, Barcelona (ANDREWS; KOUZMIN, 1998).

predominantemente à busca de resultados como elemento definidor do que seria uma “eficiência técnica”, e o serviço público passa a ser tratado como um negócio.

Por outro lado, o que poderia ser desenvolvido enquanto uma gestão pública acaba impedindo ou inibindo a construção de um saber técnico mais apropriado aos interesses gerais da sociedade, que leve em conta outros critérios de avaliação contemplando setores excluídos ou destituídos de direitos fundamentais (como acesso pleno à saúde e educação públicas). Enfim, que considere, também, aspectos políticos de forma ampla na construção de uma gestão pública mais democrática e popular.

Como é da própria natureza do argumento ideológico, Bresser-Pereira “esquece” de mencionar que alguns pressupostos e práticas da “administração pública gerencial” foram implantados em 1967-1968, durante a ditadura militar, sob a ótica de uma “nova” reforma administrativa, realizada principalmente através do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967 (BRASIL, 1967), que dentre outros,

introduziu em diversos órgãos governamentais o modelo gerencial já adotado nas empresas públicas. Contrariamente ao que argumentou Bresser-Pereira, foi a generalização do modelo gerencial para os demais órgãos do setor público que foi mal sucedido (ANDREWS; KOUZMIN, 1998, p. 106-107).

Em outras palavras, a ditadura militar, principalmente a partir da implantação da reforma administrativa, sob a égide do Decreto-Lei nº 200/1967 (BRASIL, 1967), foi a grande responsável por inaugurar a “lógica gerencialista”³⁶ no Brasil, criando procedimentos uniformes de gestão, controle e alguns mecanismos de flexibilização administrativa.

Segundo Andrews e Kouzmin (1998), a argumentação de Bresser-Pereira se enquadra, em grande medida, no discurso do modelo da “Nova Administração Pública”, adepta dos principais pressupostos da “Teoria da Escolha Pública”, e que muitas vezes são considerados como sinônimos.³⁷

Toda a defesa, justificação e construção lógica da reforma do estado estão de acordo com a teoria da Escolha Pública, excetuando-se o aumento da governabilidade. Em outras

³⁶ Este é um elemento que apresenta controvérsia, haja vista que alguns autores, como Jeffrey (2012), Araújo e Castro (2011) e Cabral Neto e Castro (2007) tendem a enfatizar que o gerencialismo na educação brasileira tem se configurado, desde os anos de 1990, na esteira do modelo flexível de produção.

³⁷ É a “escola de pensamento desenvolvida por economistas neoclássicos da chamada “Escola de Virgínia” — cujo maior expoente intelectual é James Buchanan. Também são incluídos como teóricos da Escolha Pública outros economistas e cientistas políticos que adotam o pressuposto do racionalismo econômico, isto é, de que indivíduos são ‘maximizadores econômicos’, motivados apenas por autointeresse não só nas suas interações econômicas, mas também nas suas interações sociais e políticas” – *Rent-seeking* (ANDREWS; KOUZMIN, 1998, p. 98).

palavras, todos os aspectos e filiações conservadoras, os limites e contradições teóricas presentes na “Escolha Pública” são encobertos ou revestidos por uma retórica tecnicista, apresentando uma “nova forma de gestão pública”, “uma nova forma de administrar o espaço público” como a forma correta (eficiente, eficaz e única possível) pretensamente “neutra” de gerenciar o estado (ANDREWS; KOUZMIN, 1998)³⁸.

Podemos perceber isto em um trecho lapidar em um artigo no jornal Folha de São Paulo, em 1996, da Prof.^a Dra. Lourdes Sola (SOLA, 1996), ideologicamente próxima do PSDB, ao tecer loas como promoção ao lançamento do livro de Bresser-Pereira (Crise econômica e reforma do estado no Brasil):

A ausência de um pacto social sobre a distribuição dos recursos materiais, das penalidades e privilégios associados às estratégias de transformação econômica reflete-se também nas modalidades e no escopo dos conflitos. Estes não se limitam apenas ao conteúdo das políticas econômicas, mas envolvem uma luta bem mais profunda e multidimensional sobre os procedimentos, os mecanismos, o estilo das decisões governamentais e, em especial, sobre o teor das relações Estado-sociedade. Daí a politização de muitas das questões de política econômica que em contextos mais estáveis, têm sido confrontadas em termos predominantemente técnicos e/ou por meio de soluções institucionalizadas e, portanto, rotineiras (SOLA, 1996, p. 12).

Bresser-Pereira não apresenta nenhum argumento que questione as limitações ou contradições teóricas da “nova administração pública”, apenas valorizando-a e escamoteando, ao mesmo tempo, a filiação conservadora da teoria da Escolha Pública.

Por outro lado, desqualifica algumas concepções de estado como fruto de uma orientação política consequentemente contaminada pela ideologia, em especial da esquerda “arcaica e populista” e da “direita neoliberal”, na qual devemos evitar o “radicalismo neoliberal” (BRESSER- PEREIRA, 1998, p. 57).

Além disso, segundo Andrews e Kouzmin (1998), o programa de privatizações no período FHC teve pouco impacto no orçamento do governo no sentido de diminuir o déficit público. A força motriz das privatizações foi muito mais ideológica do que uma questão de política fiscal.

A administração gerencial no Brasil é *sui generis*, isso porque no “topo” da administração pública, nos níveis hierárquicos superiores ou mais estratégicos na tomada de decisões, é monocrática e robusta, extremamente centralizadora e reúne os principais

³⁸ Por hora e para efeito de registro, faremos apenas a menção dos termos “eficiência”, “eficácia” e de uma pretensa “lógica” de produtividade que é objeto de aprofundamento da nossa pesquisa, os quais são “(re)colocados” em algumas propostas dos governos Lula e Dilma Rousseff.

instrumentos de controle e de recursos (financeiros e humanos) da própria “máquina” estatal. Por sua vez, existe um enfraquecimento da burocracia para outros setores menos estratégicos, especialmente no âmbito que abrange as políticas sociais (SOUZA FILHO, 2006).

Existe aqui uma crença ou uma ideologia de que a técnica ou o conhecimento técnico que envolve o planejamento, o qual inclui a gestão do estado, seja neutro. Aceitam que essa “gestão” seja determinística, autônoma em relação aos conflitos que envolvem as questões socioeconômicas e políticas. O gerencialismo se converte então em ideologia, uma doutrina na aplicação de princípios “racionais”, oriundos de uma gestão comercial ou empresarial que possui todas as respostas ou remédios para os problemas da sociedade.

Aliás, façamos justiça a Weber (1978),³⁹ embora não seja objeto de preocupação teórica nossa. Para esse pensador, a burocracia é parte integrante da organização social. Existe especialmente um caráter particular nas sociedades ocidentais, onde há uma predominância de ações racionais em relação a objetivos (ou razão técnica) no mundo ocidental moderno. Essa razão técnica garante uma funcionalidade e tem um caráter universal às formas que nos organizamos em sociedade.

A burocracia, marcada por certas características, como continuidade, existência de regras impessoais, hierarquia de funções, está presente em quaisquer esferas em que vivemos. Faz parte do caráter particular de uma dominação legal predominante no mundo ocidental, no linguajar weberiano.

Então não faz sentido algum falar em uma “organização gerencial” que supere uma “organização do tipo burocrática”. Para Weber, mais racionalidade, mais eficiência ou eficácia são características próprias de uma organização burocrática. O gerencialismo pode ser mais ou menos eficiente, mas continua no âmbito da burocracia. No argumento weberiano, a organização burocrática tanto está presente no funcionamento do estado, como também está presente nas empresas privadas (SOUZA FILHO, 2006).

A aplicação de procedimentos técnicos no campo do gerencialismo ocasiona uma polarização entre a política e a administração na gestão pública, promovendo uma racionalidade centralizadora, haja vista que as possibilidades de decisão são restritas, a não ser que o “personagem” político – cidadão – se transforme em consumidor. O problema aqui é agravado, pois o consumidor compra um resultado baseado no seu suposto poder aquisitivo.

³⁹ Citamos esse autor apenas como uma rápida referência, pois os defensores do gerencialismo acreditam que essa “teoria” (ou “prática de gestão”) é superior às “organizações burocráticas” de (um pretense) caráter weberiano.

Os parâmetros do Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAMC) (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, 2010), como um bom filho da lógica gerencialista, como veremos em uma das entrevistas mais à frente, foram tomados/decididos em círculos limitados, mesmo que em tese tenha ocorrido a participação de representantes do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).

Reiteramos que no gerencialismo existe uma ênfase ou a supervalorização de elementos técnicos ou procedimentos instrumentais em detrimento dos aspectos sociais e culturais. Converte-se numa posição hegemônica na gestão pública e na busca desenfreada por resultados. A discussão de interesse público acaba se resumindo a uma tomada de decisões eminentemente determinada por uma pretensa eficiência técnica. Desvalorizam-se aspectos subjetivos ou do âmbito político presentes principalmente no espaço escolar. Uma coisa “relativamente fácil” é estabelecer procedimentos de mensuração e cálculo para a produção material, envolvendo custos de produção.⁴⁰ Outra, é tratarmos de mensurar tecnicamente a eficiência ou eficácia de algo que está diretamente afetado a procedimentos de ensino e aprendizagem, às condições políticas e organizacionais de uma instituição, enfim, relacionadas a uma gama de elementos muito mais complexos para uma mensuração material como um mero insumo.

Por último, a lógica gerencialista pode ser apreendida, ainda hoje, como um elemento de continuidade pós-governo FHC. Por fim, aparenta uma espécie de ideologia legitimadora do direito de governar ou de gerir.

3.4 RETORNO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E NOVOS GOVERNOS

Afinal, existem continuidades e/ou discontinuidades, na visão do funcionamento do estado, de alguns condicionantes que expliquem uma necessidade de reformar o estado brasileiro, conseqüentemente, as políticas sociais, em especial a educação profissional pública?

⁴⁰ Mesmo aqui existem elementos de difícil mensuração, quando adicionam-se aspectos “imateriais” que impactam a produção (conhecimento científico, saber tácito do trabalhador, política salarial, etc.).

No período posterior ao governo FHC, muitas esperanças foram depositadas no governo Lula por parte de vários setores da população civil organizada, notadamente organizações científico-educacionais e de movimentos de trabalhadores na área da educação.

Existia uma aposta em mudanças mais profundas, em especial contra a estruturação e os rumos que havia tomado a educação profissional, principalmente no período de 1996-2002.⁴¹

Um dos pontos polêmicos diz respeito à necessidade da revogação do Decreto nº 2.208/1997, concretizado especialmente com o Decreto nº 5.154/2004 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006).

Fundamentalmente, retomou-se a alternativa de se implantar os cursos técnicos integrados ao ensino médio. Aos poucos, procurava-se dar mais coerência, articulando a educação profissional à educação básica, mas, mesmo assim, marcada por contradições.

Este ato pode ser interpretado em duplo sentido, em que o:

embate para revogar o Decreto nº 2.208/1997 engendra um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e o projeto educativo mais amplo. Trata-se de um decreto que expressava, de forma emblemática, a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação. O conteúdo final do Decreto nº 5.154/2004, por outro lado, sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. Mas também pode revelar a timidez política do Governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa, cujo corte exige reformas estruturais concomitantes, como sinaliza Márcio Pochman, insistentemente, com políticas distributivas e emancipatórias (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 45).

Na visão de Rodrigues (2005), a flexibilidade posta no Decreto nº 5.154/2004 indica uma espécie de acomodação de interesses políticos em conflito. Assim, ainda persistem no novo decreto possibilidades de continuação dos cursos técnicos na perspectiva adotada pelo decreto anterior. Mantém-se o discurso da empregabilidade como norteador da oferta de cursos profissionalizantes e a existência de dois sistemas de ensino que podem ser articulados ou não.

⁴¹ Não deixa de ser um fato curioso (e cômico) a entrevista concedida por Bresser-Pereira ao Jornal Valor Econômico, publicada em 08/04/2011, quando saiu do PSDB, tecendo algumas críticas em função de uma “guinada mais à direita” deste partido, fazendo uma espécie de *mea culpa* à adesão desvairada aos ditames neoliberais do governo FHC, elogiando ao mesmo tempo o Partido dos Trabalhadores (PT) e o governo Lula (BRESSER-PEREIRA, 2011).

Cada vez mais, o governo Lula (e a da Presidente Dilma Rousseff) apresenta-se como “expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras” e “se move no âmbito de uma democracia restrita”, na qual a mudança operada, com o Decreto nº 5.154/2004,

é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 32).

Ao que parece, pelo menos no discurso, estamos presos ainda a um projeto desenvolvimentista (que no mundo real se mostra cambaleante), sem confrontar seriamente as relações sociais dominantes, pelo fato de não se ter clareza de qual direção tomar dentro de um projeto societário que se mostrou excludente. Consequentemente, o “projeto educacional” do governo Lula/Dilma Rousseff se mostra vazio ou pobre de elementos emancipatórios.

Isso se explicita no plano das contradições, onde desde a primeira década do século XXI no Brasil persistem elementos da década de 1990 que pautam ou limitam direta ou indiretamente as políticas públicas atuais, como as políticas macroeconômicas de valorização cambial e altas taxas de juros (CANO; SILVA, 2010).

De acordo com Frigotto (2011), podemos reconhecer alguns avanços, como: a retomada do desenvolvimento (mesmo que problemático); alteração significativa na agenda da política externa brasileira; recuperação, ainda que parcial, do estado em ações de cunho social; aumento nos investimentos no Ensino Superior e na Rede Federal de Educação Profissional; maior acesso ao crédito habitacional, a bens de consumo e à energia, dentre outros.

Ao contrário, os elementos de permanência são suficientemente poderosos e formatam as diversas ações governamentais, como: manutenção, no essencial, da política macroeconômica; “a opção de conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida” (FRIGOTTO, 2011, p. 246), em que a real necessidade de um projeto de desenvolvimento e da adoção de políticas compensatórias ampliadas como travessia não está vinculada a um confronto com as relações sociais dominantes com o intuito de superar as estruturas que produzem desigualdades.

Os governos Lula e Dilma Rousseff, mesmo considerando possíveis diferenças com o projeto do governo FHC, de forma contraditória e enviesada, ficaram presos ao discurso “desenvolvimentista”, cobrando da educação a retomada do desenvolvimento.

Isto fica explícito na própria fala do então secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Eliezer Pacheco, responsável pelas ações na educação profissional no âmbito do poder executivo federal, quando diz que: “no Brasil, a universidade tem mais autonomia e por tradição é bacharelesca e muito acadêmica, mas realiza pouca pesquisa aplicada. Já o instituto nasceu com a missão precípua de dar respostas mais imediatas às necessidades de desenvolvimento do país” (BRASIL, 2013, p. 35). Aliás, um discurso recorrente, muito associado à TCH.

Oliveira e Viana (2012), ao tratarem das políticas curriculares da educação profissional, reconhecem diferenças de projetos políticos, mas assinalam um caráter conciliador, em especial ao longo dos embates que culminaram na construção das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional, concretizados no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e na Resolução CNE/CEB nº 06/2012.

O caráter de conciliação pode ser percebido na retirada do parecer original do Prof. Francisco Cordão (historicamente ligado às instituições empresariais) a partir dos questionamentos de setores da sociedade brasileira que rechaçam uma educação meramente adaptativa aos interesses do mercado, via principalmente o “modelo de competências” adotado no Brasil, no rastro da reforma no período FHC. Segundo Ciavatta e Ramos (2012), o parecer original, embora modificado posteriormente em função das críticas recebidas, manteve as ideias centrais no documento final apresentado no Conselho Federal de Educação (CFE).

O que indicamos como um grande problema é que, apesar de ações propositivas, a forma de gestão e a concepção que orientam a educação persistem contraditoriamente reguladas pelas “parcerias do público com o privado e dentro de uma perspectiva daquilo que Saviani denominou ‘pedagogia de resultados’, sem a disputa pela concepção que as orientam” (FRIGOTTO, 2011, p. 245), demarcando, assim, a predominância de uma concepção mercantil na educação.

Desta forma, a educação e as suas políticas “públicas” associadas têm referência nos “projetos sociais” em disputa e, em especial, é marcada por inúmeras contradições e tensionamentos.

Diante deste cenário, nossa compreensão é que, frente às “novas” “tecnologias políticas da reforma da educação”, no plano da organização e gestão da educação pública,

estamos produzindo uma espécie de “esquizofrenia institucional” (BLACKMORE; SACHS, 1997 apud BALL, 2002, p. 12). Ou, ainda, uma intensificação no aumento do volume de atividades de primeira ordem exigidas pelas “tecnologias da reforma” e os “custos” de segunda ordem de atividades, segundo a compreensão de Ball (2002) e Ball e Mainardes (2011).

Na primeira ordem, temos: a própria reforma educacional e institucional, como a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); a implantação efetiva do currículo integrado de acordo com o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004c); o Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAMC) (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, 2010); o Plano de Carreira de acordo com a Lei 11.784/2008 (BRASIL, 2008c); o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC),⁴² enfim, o próprio “pacote” de uma reforma educacional que envolve outros elementos como o mercado. A segunda ordem seria: desempenho, monitorização e gestão (o “fazer” próprio da gestão).

O PRONATEC foi instituído em 26 de outubro de 2011, através da Lei nº 12.513 (BRASIL, 2011), com o intuito de articular vários programas e ações do governo federal referentes à educação profissional. Quatro ações já existiam no âmbito da SETEC: o Programa Brasil Profissionalizado,⁴³ a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a Rede e-Tec Brasil⁴⁴ e o Acordo de Gratuidade com o Sistema S. Com essa lei, uma nova ação foi instituída, a Bolsa-Formação.⁴⁵ A partir de então, aos olhos do governo, o PRONATEC passou a ser a ferramenta principal de indução da educação profissional no país.

Por sua vez, a exemplo da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o MEC firmou instrumento parcialmente similar com os IFs, denominado Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAMC) (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,

⁴² Cumpre ressaltar que o PRONATEC não é o nosso foco de pesquisa, pois envolveria a análise de outros parâmetros da educação profissional no país, instituídos a partir de 2011.

⁴³ Esse programa foi instituído em 2007. Era destinado ao crescimento e fortalecimento da educação profissional integrada ao ensino médio nas redes estaduais, através de repasses de recursos financeiros e assessoria técnica aos estados (MANFREDI, 2017).

⁴⁴ Originalmente era o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil, instituído em 2007. A Rede e-Tec- Brasil visa oferecer cursos técnicos, formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional na modalidade a distância, em regime de colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios, articulados com o Sistema S, a RFEPCT e as redes estaduais de educação profissional (MANFREDI, 2017).

⁴⁵ Instituída pela própria lei que criou o PRONATEC, foi regulamentada por várias portarias até então. A última delas foi a Portaria MEC nº 817/2015, republicada em 13/02/2017. Visa permitir acesso gratuito a vários cursos profissionais (técnicos, FIC, qualificação) ofertados por vários entes públicos e privados, com financiamento do MEC. Atende prioritariamente estudantes, trabalhadores e beneficiários de programas federais de transferência de renda (BRASIL, 2017).

CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, 2010), em 2010, visando à reestruturação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, estabelecendo as mais variadas metas para os IFs e, em contrapartida, recursos extras aos orçamentos dos Institutos.

Afinal, com estas mudanças, o que promovemos é a construção “artificial” da eficácia e eficiência pelos indicadores que são projetados e perseguidos para serem verificados, e/ou “vivificados”. Tais elementos são peças fundamentais dentro da lógica gerencial, já apontada anteriormente.

No próximo capítulo abordaremos, com um pouco mais de detalhes, a formação dos IFs, tendo como foco o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e uma avaliação teórica a respeito do Acordo de Metas assinado entre os IFs e o MEC.

4 OS INSTITUTOS FEDERAIS E O IFBA

4.1 INSTITUTOS × CEFETS?

Ao indagarmos inicialmente o porquê da proposta e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no período 2007-2008 no Brasil, faremos como resposta uma espécie de analogia sobre a construção de uma identidade que se quer construir, ou tem uma pretensão de se autoafirmar pela negação do que estava posto anteriormente, mas nem sempre declarada, ou pelo menos não explicitamente declarada.

Do ponto de vista legal, existem vários elementos de aproximação no que está (ou estava) posto na letra da lei em relação aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), embora o discurso preponderante da criação dos IFs seja que se estava criando “um novo modelo de instituição educacional e tecnológica” para o país, cuja defesa do Projeto de Lei nº 3.775/2008 (BRASIL, 2008d), de criação dos IFs, na sua exposição de motivos, tem como objetivo:

estruturar um conjunto de Institutos que respondam de forma mais ágil e eficaz às demandas crescentes por formação de recursos humanos, difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e suporte aos arranjos produtivos locais [...] vinculando a oferta pública de educação profissional às estratégias de desenvolvimento socioeconômico sustentável (BRASIL, 2008a, p. 2).

Vários aspectos destacados como “inovadores” para a criação dos IFs se aplicam na constituição dos CEFETs, se tomarmos como parâmetro a última “atualização” no regulamento destas autarquias, como o Decreto nº 5.224/2004 (BRASIL, 2004b), o qual “dispõe sobre a organização dos CEFETs e dá outras providências”, ainda no período do governo Lula.

Dentre os elementos semelhantes ou próximos, podemos realçar alguns que chamam a nossa atenção. No que diz respeito à natureza e características dos CEFETs,⁴⁶ definem-se como “autarquias federais, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. São “instituições de ensino superior pluricurriculares,

⁴⁶ A caracterização dos CEFETs exibida nessa seção está definida no Decreto nº 5.224/2004 (BRASIL, 2004b). Optou-se em grande parte pela forma acima de apresentação para evitarmos a indicação excessiva de artigos e parágrafos. Os trechos entre aspas são literais em relação a este decreto.

especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica”.

Tem ainda, no art. 2º,

por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada (BRASIL, 2004b, p. 4).

Em tese, possuem como preocupações básicas na sua forma de atuação “conjugação, no ensino, da teoria com a prática”; “articulação verticalizada e integração da educação tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”; “oferta de ensino superior de graduação e de pós-graduação na área tecnológica”; “oferta de formação especializada em todos os níveis de ensino, levando em consideração as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico”; “realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços”; “desenvolvimento da atividade docente, abrangendo os diferentes níveis e modalidades de ensino”; “utilização compartilhada dos laboratórios e dos recursos humanos pelos diferentes níveis e modalidades de ensino”; “desenvolvimento do processo educacional que favoreça, de modo permanente, a transformação do conhecimento em bens e serviços, em benefício da sociedade”; “estrutura organizacional flexível, racional e adequada às suas peculiaridades e objetivos”; e “integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo”.

No que concerne ao processo de “ensino” propriamente dito, devem 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”; “ensino superior de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica”; “ofertar educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica”; “cursos de formação inicial e continuada (FIC) de trabalhadores, incluídos a iniciação, o aperfeiçoamento e a atualização, em todos os níveis e modalidades de ensino”; além da “educação de jovens e

adultos (EJA), contemplando os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica”.

Quanto às atividades relacionadas à pesquisa, pós-graduação e extensão, convém destacar: “realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas de forma criativa e estendendo seus benefícios à comunidade”; “estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo”; “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”; e “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”.

Os elementos considerados acima em relação aos CEFETs em nada diferem significativamente do que está posto na criação dos IFs, de acordo com a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b). Não obstante, diga-se de passagem, a proposta original do governo enviada ao Congresso Nacional (Projeto de Lei nº 3.775/2008) (BRASIL, 2008d), no seu art. 1º, instituindo no âmbito do Sistema Federal de Educação a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), não incluía os CEFETs (muito provavelmente porque apostavam que todos os CEFETs aderissem à nova institucionalidade que se apresentava) e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008a).

Na tramitação deste projeto de lei no Congresso Nacional é que foram incorporados o CEFET-RJ e o CEFET-MG na RFEPCT, que não aderiram à nova institucionalidade e, posteriormente, através da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012 (BRASIL, 2012c), houve a inclusão do Colégio Pedro II na referida rede.

A crença da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) era que este modelo institucional, criado pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), havia inaugurado uma nova fase para a educação profissional e tecnológica, com a possível pretensão de ser algo inédito na educação brasileira.

A propósito, uma situação extremamente curiosa foi o processo de transformação do então CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), como se fosse um caso de um “ponto fora da curva”. Tal processo veio se arrastando desde os anos 1990, e oficialmente a partir de 1998, ainda no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), mas só foi colocado em efetividade no governo Lula; justamente o governo que tinha como um

propósito retomar ou incentivar o ensino médio integrado à educação profissional (LIMA FILHO, 2005), mas, se formos observar a Lei nº 11.184/2005, que transformou o CEFET-PR em UTFPR,⁴⁷ veremos que existem também algumas semelhanças tanto com os CEFETs, quanto com os IFs. A UTFPR detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar como as demais, embora o foco da UTFPR seja nitidamente atuar com pesquisa e educação tecnológica no ensino superior e na pós-graduação, mas ainda oferta cursos técnicos de nível médio, mesmo que em escala reduzidíssima. Em 2016, o número de matriculados nos cursos técnicos integrados foi aproximadamente de 3,2%; enquanto nos cursos superiores em tecnologia foi de 12%; nas licenciaturas e bacharelados, 76,4%; e na pós-graduação, em torno de 8,4% (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2017).

Ao que parece, existe aqui então uma preocupação que remonta à discussão da “cefetização” das escolas técnicas dos anos 1970 a 1990, como um fenômeno ou desejo de pleitear um *status* de estudos e cursos superiores, assim como à busca de ofertar cursos de pós-graduação em detrimento da oferta de cursos técnicos de nível médio. Fenômeno esse que Wilson (apud CUNHA, 2000b) designou como uma “diferenciação para cima”.

Ciavatta (2010) retoma essa discussão atualizando-a para o contexto das IFs. Seria uma espécie de “aspiração universal brasileira” ao ensino superior. A autora trabalha com a “hipótese de que todo ou quase todo o sistema federal de educação tecnológica aspira a ser universidade”, a qual ela coloca como uma questão histórica da expressão do dualismo estrutural na sociedade brasileira. Enfim, de valorizarmos o trabalho intelectual, associado ao ensino superior, e menosprezarmos as atividades manuais, consideradas inferiores, associadas a cursos técnicos (CIAVATTA, 2010, p. 160).

No nosso entendimento, a hipótese acima pode ser válida enquanto uma suposição heurística, mas não responde as contradições existentes no interior das nossas instituições, isso porque o ambiente interno dos IFs não é alheio às discussões e polêmicas que permeiam a nossa sociedade. Ou seja, dentro dos IFs nós encontramos as mais variadas posições políticas e concepções de educação. Encontramos colegas (docentes e técnicos administrativos) e discentes que defendem implícita ou explicitamente uma aproximação com a lógica do

⁴⁷ Não é uma preocupação nossa nessa pesquisa abordar a criação da universidade tecnológica. Apenas fizemos o registro de que a lei que criou a UTFPR autoriza essa instituição a ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio, inclusive de forma prioritária, mas não é isso que se sucede, conforme o relatório de gestão do exercício 2016. Assim como também existe essa possibilidade de oferta de cursos técnicos de nível médio nos CEFETs e IFs.

mercado⁴⁸ e compactuam com as Teorias do Capital Humano (TCH), tendo clareza ou não das implicações dessas teorias. Assim como temos também, no extremo oposto, pessoas que defendem a escola pública, gratuita e próxima de concepções do caráter politécnico e de uma formação integral na educação, mesmo não tendo entendimento das nuances que envolvem as discussões a respeito dessas temáticas no âmbito de uma pedagogia crítica.

Entendemos também que o ambiente dos IFs não se resume a essas posições políticas e pedagógicas. Convivemos com distintos sujeitos sociais, distintos projetos, conflitos e ênfases no trato da educação no nosso país, que demarcam e interagem com particularidades dentro do espectro político presente em toda e qualquer sociedade, toda e qualquer instituição.

Podemos repensar a hipótese citada acima, mas em outros termos. Existe uma aspiração do sistema federal de educação tecnológica de se tornar universidade, mas tal desejo não é unânime. Dentro do mesmo sistema, existem outros sujeitos que têm a pretensão contrária. Isto é, no interior do sistema federal de educação tecnológica convivem sujeitos que defendem uma educação pública que possibilite o desenvolvimento da cultura geral e que promova as capacidades fundamentais para o pensamento autônomo e de criação de um espaço que dê oportunidades para que os filhos da classe trabalhadora possam superar os limites do conhecimento do senso comum, desenvolvendo uma formação integral, a qual compreenda a educação do corpo, a estética, a ciência, o trabalho e a tecnologia.

Retomando então, resumidamente, as semelhanças explicitadas na legislação entre os IFs, CEFETs e UTFPR, temos a seguinte situação:

- a) oferta de educação profissional com atuação em todos os níveis de ensino (Cursos Básicos e FIC; Ensino Médio Integrado/Subsequente/Concomitante; Ensino Superior – Cursos Superiores de Tecnologia, Bacharelados, Licenciaturas/Mestrado/Doutorado);
- b) compartilhamento de recursos humanos e de infraestrutura;⁴⁹
- c) necessidade de interagir com as comunidades locais e regionais;
- d) prioridade (ou foco) na pesquisa aplicada;
- e) estrutura multicampi; e

⁴⁸ Há, inclusive, colegas que acham que a escola profissional deve atender prioritariamente a interesses de empresas privadas.

⁴⁹ Os itens 1 e 2 acima abrangem a concepção de verticalização em educação que é uma característica destacada nessas instituições, a qual proporciona uma formação ampliada, podendo interagir diferentes grupos de estudos, pesquisa e extensão com estudantes e servidores de diferentes níveis de ensino, às vezes em grupos distintos, às vezes em um mesmo grupo.

- f) autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Em relação às diferenças, destacamos alguns aspectos apresentados abaixo.

No caso dos CEFETs, embora classificados como instituição federal de ensino superior, não possuem autonomia para registrar os diplomas nesse nível de ensino, diferente das demais que dispõem dessa prerrogativa. Ou melhor, os IFs e a UTFPR são detentoras de *status* ou equiparação às universidades federais, conseqüentemente, detêm os mesmos benefícios e deveres concernentes à regulação, supervisão, avaliação e autonomia para criarem cursos de nível superior.

Tanto a UTFPR, quanto os CEFETs não possuem limitação na oferta de vagas nos diferentes níveis de ensino. Já os IFs possuem, por determinação da Lei nº 11.892/2008, no art. 8º, a obrigação de ofertar, em cada exercício, um determinado limite mínimo de vagas, assim distribuídos:

- a) 50% de suas vagas para os cursos de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados;
- b) 20% de suas vagas para os 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 (BRASIL, 2008b).

Cumprido ressaltar que essa limitação de vagas, no mesmo artigo, determina que deverá observar o conceito de aluno-equivalente (A_{eq})⁵⁰, conforme regulamentação que foi definida

⁵⁰ A_{eq} - É o aluno matriculado (m) em um determinado curso, multiplicado pelo Fator de Equiparação de Carga Horária ($FECH$) e pelo Fator de Esforço de Curso (FEC). Na linguagem algébrica, $A_{eq} = m \times FECH \times FEC$. O primeiro fator é determinado pela carga horária mínima anual do curso (c), dividida pela multiplicação da duração do curso em anos (a), por uma constante igual a 800 (pois definiu-se 800 horas como carga horária padrão). Assim, $FECH = c \div (a \times 800)$. Para cursos de FIC, c = carga horária total do curso e $a = 1$. Em tese, o segundo fator leva em conta a carga horária de aulas práticas, pois necessitariam de uma demanda de mais docentes por turmas menores (ou mais carga horária por docente), a depender da complexidade, logística do curso, conteúdos curriculares ministrados e atividades práticas em laboratórios. Ou seja, é um ajuste de carga horária pois as aulas práticas, na maioria das vezes, demandam uma relação aluno-docente menor. Esse fator ficou estabelecido através da Portaria MEC/SETEC nº 25/2015, no anexo I. Exemplos (FEC): Cursos técnicos: Análises Químicas = 1,27; Radiologia = 1,10; Telecomunicações = 1,25; Guia de Turismo = 1,01. Licenciaturas: Física = 1,10; Computação = 1,08. Cursos Superiores de Tecnologia: Radiologia 1,18; Secretariado = 1,0; Gestão de Turismo = 1,01; Sistemas de Telecomunicações = 1,25. Bacharelados: Administração = 1,0; Ciências da Computação = 1,10; Engenharia de Telecomunicações = 1,19; Turismo = 1,0; etc. (BRASIL, 2015d). Voltaremos a abordar esses parâmetros mais à frente.

posteriormente pelas Portarias MEC nº 818/2015 (2015g) e MEC/SETEC nº 25/2015 (BRASIL, 2015a).

Outra diferença, presente apenas nos IFs, é em relação ao orçamento. A lei que criou os IFs determinou, na sua estrutura organizacional, que cada *campus* e reitoria tenham sua proposta orçamentária anual próprias, excluindo-se os recursos de pessoal, encargos e benefícios aos servidores. Avaliamos que aqui este item apresente uma importante novidade, que é dotar os *campi* de recursos próprios para investimento e custeio, já definidos na Lei Orçamentária da União, dando um pouco mais de autonomia às unidades escolares, sem depender tanto da reitoria.

Sobre o processo de consulta ou eleição para os cargos máximos das instituições, cada um tem na regulamentação características próprias, embora para os CEFETs e os IFs esteja assegurado o processo de escolha direta por parte da sua comunidade interna, sendo o vencedor do pleito obrigatoriamente nomeado pelo Presidente da República. Para a manifestação no cômputo de votos, nos CEFETs, segundo o Decreto nº 4.877/2003 (BRASIL, 2003b), a equivalência de pesos entre os seus segmentos se dá na proporção de 2/3 para os servidores (docentes e técnicos administrativos) e 1/3 para os discentes. Nos IFs, a mesma lei da sua criação garante a paridade de 1/3 para cada segmento (1/3 docentes, 1/3 técnicos-administrativos, 1/3 discentes). Diferentemente, a UTFPR obedece ao Decreto nº 1.916/1996 (BRASIL, 1996), com alterações do Decreto nº 6.224/2007 (BRASIL, 2007b), o qual faculta um processo de consulta (ou pesquisa) nos mesmos moldes das Universidades Federais, regulamentada pelo seus respectivos Conselhos Superiores (órgão máximo da instituição), desde que obedeçam à formação de uma lista tríplice, em que o colégio eleitoral tenha um mínimo de 70% de docentes para definição dessa lista e, no caso de consulta à comunidade, a manifestação do segmento docente terá o peso de 70% no total de votos. Ao final, o Presidente da República nomeará um dos candidatos que compõem a lista tríplice.

A pergunta que podemos fazer é então: se os CEFETs podem cumprir em boa parte, no âmbito da educação profissional, o que estava posto até 2007-2008, antes do advento dos IFs, por que criar uma nova institucionalidade?

Convém chamar a atenção que muito das contradições e/ou tensionamentos que se esboçavam no contexto da criação dos IFs é fruto também das próprias indefinições e pressões que o próprio governo Lula experimentava (e exercia) interna e externamente, assim como da falta de uma maior clareza em uma efetiva ação governamental em termos de uma política pública para a educação profissional. A nossa avaliação é que houve muita imprecisão e lentidão na ação política propriamente dita nos primeiros anos do governo Lula,

principalmente no âmbito da educação, tentando acomodar interesses diversos e contraditórios.

Isso é muito claro quando observamos os embates e ajustes na gênese do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004c), o qual necessitou de quatro versões de minutas de lei, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, 2006), revogando o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 2001), com a perspectiva de integração do ensino médio com a educação profissional, mas mantendo alguns elementos de articulação da educação profissional que estavam no decreto antigo, como as formas subsequente (ou pós-médio) e concomitante, atendendo a interesses privados, assim definidos:

Art. 4º, § 1º- A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

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

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

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

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2005a, p. 6).

A própria designação anterior, referente a Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, 2006) é um indicativo proposital, pois esses autores registraram os impasses e o transcurso da negociação política para revogar o Decreto nº 2.208/1997. Aliás, é importante assinalar que esses pesquisadores participaram do processo de discussão na confecção de ideias gerais para a educação ainda em termos de propostas para a então candidatura de Luís Inácio Lula da Silva à Presidência da República, na campanha política de 2001, como também tiveram atuação de destaque na realização de seminários sobre educação profissional em 2003, promovidos pelo MEC.⁵¹

⁵¹ Em entrevista, Frigotto assinala que participou diretamente, junto com vários colegas de universidade, com discussões e propostas para o ensino médio técnico, nos 3 primeiros anos do governo Lula (FRIGOTTO, 2007).

Vale o registro de que intelectuais bem-conceituados e militantes da causa de uma educação “crítica” assumiram cargos importantes no âmbito do MEC e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), inclusive portadores de um “arsenal teórico” e produção acadêmica de destaque, envolvendo as temáticas da “politecnia”, “educação unitária”, “currículo integrado”, “trabalho como princípio educativo”, “pedagogia histórico-crítica”, “educação e trabalho”, “marxismo e educação”, “educação de jovens e adultos” (EJA), dentre outras. O que demonstra em boa medida que existiam elementos para a demarcação de uma política mais à esquerda no espectro partidário, como foi o caso da Prof.^a Dra. Marise Nogueira Ramos, que foi Diretora de Programa, no período 2003-2004, da então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).⁵²

Na contracorrente de um discurso político que quis promover um “Ensino Médio Integrado”, no mesmo ano, em 2004, que o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 2001) fora revogado, em 23 de julho, o governo federal realizou uma reforma na estrutura do MEC, no dia 28 do mesmo mês. A Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF) ganhou nova nomenclatura e nova atuação, incorporando a gestão da educação média, transformando-se em Secretaria de Educação Básica (SEB). Por sua vez, a SEMTEC foi esvaziada das atribuições voltadas ao ensino médio, passando a se chamar Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), cuidando exclusivamente da direção da educação profissional, dentre outras alterações (BRASIL, 2004a), “fortalecendo o viés da separação entre a educação básica e a educação profissional” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1.073).

Avaliamos que foi a expansão da educação profissional e tecnológica no Brasil deflagrada no governo Lula, especialmente os rumos e usos políticos que ela tomou no país, que pode explicar melhor o surgimento da “nova” configuração oficializada através dos Institutos Federais e não necessariamente por um “ineditismo” dessa institucionalidade que promoveria tal expansão.

Em primeiro lugar, a ideia de um “Sistema Nacional de Educação Tecnológica” não é inédita. No MEC, essa discussão surge na década de 1990, em especial com a extinção da

⁵² Além da Prof.^a Dra. Marise Ramos, outras figuras de destaque foram: a Prof.^a Dra. Lucília Regina de Souza Machado, Gerente Técnico-Pedagógica do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP/SEMTEC) (2003-2004); a Prof.^a Dra. Jaqueline Moll, Diretora do Departamento de Políticas e Articulação Institucional da SETEC (2005-2007), Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2007-2011), Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (SEB) (2011-2013), esses no âmbito do MEC, como também tivemos o Prof. Dr. Antônio Almerico Biondi, Diretor do Departamento de Qualificação da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do MTE (2003-2007).

Secretaria de Ensino do Segundo Grau (SESG) substituída pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SENETE)⁵³, em 1990.

Neste contexto, para Garcia e Lima Filho (2004), o tema e a terminologia “educação tecnológica” como proposta governamental aparecem claramente vinculados a uma estratégia de caráter econômico e não a uma concepção pedagógica. No governo Itamar Franco (1992-1994), através da Lei nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994), ficam instituídos o “Sistema Nacional de Educação Tecnológica”, assim como um Conselho Nacional de Educação Tecnológica (CNET) e a transformação das Escolas Técnicas Federais (ETFs) em CEFETs.

A transformação das ETFs em CEFETs não se deu de forma automática, até porque a própria lei estabelecia que essa “conversão” ocorreria obedecendo aos termos do seu art. 3º:

[...] § 1º A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica.

§ 2º A complementação do quadro de cargos e funções, quando necessária, decorrentes da transformação de Escola Técnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica, será efetivada mediante lei específica.

§ 3º Os critérios para a transformação a que se refere o *caput* levarão em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro (BRASIL, 1994).

Há bem da verdade, o “Sistema Nacional de Educação Tecnológica” previsto no governo Itamar Franco é distinto do que foi instituído posteriormente no governo Lula. Aquele apontava para uma tentativa de articulação de todos os entes que tratavam da educação profissional no país, públicos e privados, conforme a Lei nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994), que também instituíu o CNET:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pelas instituições de educação tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto e sistemas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal.

§ 1º A participação da rede particular no Sistema Nacional de Educação Tecnológica poderá ocorrer, ouvidos os respectivos órgãos superiores deliberativos.

⁵³ A SENETE foi “rebatizada” de SEMTEC em 1994, mantendo a mesma terminologia. No governo Lula, em 2004, é instituída uma nova estrutura regimental do MEC. De forma contraditória com os esforços de promover um “ensino médio integrado”, a SEMTEC foi desmembrada, passando a ser denominada SETEC, tratando exclusivamente da educação profissional e tecnológica, enquanto o ensino médio ficou vinculado à SEB (BRASIL, 2004a).

§ 2º A instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica tem como finalidade permitir melhor articulação da educação tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando o aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração os diversos setores da sociedade e do setor produtivo.

§ 3º A coordenação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica caberá ao Ministério da Educação e do Desporto, que estabelecerá os procedimentos para a sua implantação, operacionalização e funcionamento, respeitadas as características da educação formal e não formal e a autonomia dos sistemas de ensino.

Art. 2º Fica instituído o Conselho Nacional de Educação Tecnológica, órgão consultivo, ao âmbito do Ministério da Educação e do Desporto, com a finalidade de assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no cumprimento das políticas e diretrizes da educação tecnológica, conforme sejam formuladas pelo órgão normativo maior da educação, constituído de representantes das instituições previstas nos termos do art. 1º e seu § 1º (BRASIL, 1994).

A avaliação que se faz é que tais iniciativas apenas reforçaram a dualidade educacional (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012), embora não tenham se efetivado na prática, permanecendo como algo obscuro, haja vista que nunca foi estruturado o tal CNET e, no tocante ao “Sistema”, manteve-se, mesmo no âmbito federal, a coexistência de várias instituições de educação profissional com identidades e ações diferenciadas.

A resolução dada no governo FHC a essa “obscuridade” na norma foi simplesmente extinguir o Sistema Nacional como também o CNET (com a revogação dos arts. 1º e 2º), através da Lei nº 9.649/1998 (BRASIL, 1998), ao mesmo tempo em que acrescentou, no antigo art. 3º da Lei nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994), os termos de como se configuraria uma possível ampliação da educação profissional no país a partir de então:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente poderá ocorrer** em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. [...]

§ 7º É a União autorizada a realizar investimentos em obras e equipamentos, mediante repasses financeiros para a execução de projetos a serem realizados em consonância ao disposto no parágrafo anterior, obrigando-se o beneficiário a prestar contas dos valores recebidos e, caso seja modificada a finalidade para a qual se destinarem tais recursos, deles ressarcirá a União, em sua integralidade, com os acréscimos legais, sem prejuízo das sanções penais e administrativas cabíveis (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Naquele momento, estava dada então a fórmula em que se daria a expansão da educação profissional ao longo do governo FHC, proibindo, na letra da lei, uma ampliação do

setor público que contasse apenas com recursos da união, ao mesmo tempo, autorizava investimentos públicos diretos para serem repassados à iniciativa privada, privilegiando o “setor comunitário”,⁵⁴ como foi o caso do PROEP, já comentado anteriormente.

Nesse ínterim, ocorreram várias denúncias sobre desvio de verbas quanto ao financiamento de cursos e escolas via PROEP pelo Brasil afora e, notadamente, os cursos básicos com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), também repassados a fundações e associações privadas. Exemplo notório foram as acusações em relação à atuação (e omissão) de secretários e assessores da então SEMTEC/MEC como Átila Freitas Lira, Ruy Leite Berger Filho e Manoel Mendes de Oliveira. Um dos casos que ganhou destaque na imprensa em 2001-2002 foram as denúncias e apuração de irregularidades no então CEFET-PA.⁵⁵

Aliás, o PROEP não teve uma supervisão eficiente e foi marcado por uma série de irregularidades. Esse foi um dos grandes engodos da gestão do então Ministro da Educação, Paulo Renato, no período FHC. No Brasil, estima-se que foram gastos mais de R\$250 milhões apenas para o setor privado (período 1998 a 2007), deixando uma herança de prédios abandonados, escolas com desvio de finalidade ou sequer construídas. Por força do convênio *Brasil-Banco Interamericano de Desarrollo* (BID), havia a necessidade de finalizar o uso dos recursos oriundos de repasses do BID, sob pena de pagamento de multa, o que obrigou o governo Lula a federalizar as escolas que não estavam em funcionamento regular (IGLESIAS, 2009a). Além disso, o último desembolso de parcela dos fundos do PROEP seria em 24/11/2006 e sofrera três prorrogações no prazo de desembolso dos recursos do contrato de empréstimo, até a definição da data final para 24/11/2008 (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2008).

Em 2005, numa tentativa de agilizar e controlar a aplicação dos recursos do PROEP, e com o objetivo de uniformizar procedimentos gerenciais, através da Portaria MEC nº

⁵⁴ Entenda-se: setores privados diversos, que poderiam se estruturar em “Organizações Não Governamentais” (ONGs), associações de “pais”, fundações de direito privado, etc.

⁵⁵ Manuel Mendes de Oliveira foi Coordenador de Capacitação Tecnológica até 1998, chefiou a Coordenação Geral de Planejamento e Gestão da então SEMTEC, de 1998 a 2001. Entre outras atribuições, Mendes era responsável pelo controle dos convênios e repasse de verbas ao CEFET-PA (dentre outras escolas da rede federal). Era lotado em cargo efetivo de professor no então CEFET-BA. Átila Lira e Ruy Berger foram secretários da SEMTEC/MEC, nos períodos 1995-1998 e 1998-2002, respectivamente, ao longo do governo FHC. Esses secretários tiveram os nomes citados em algumas irregularidades no uso/acompanhamento dos recursos do MEC. O Relatório de Avaliação de Gestão nº 087863, referente à prestação de contas do CEFET-PA (2001), elaborado pela Controladoria-Geral da União (CGU) do Pará e com a quebra de sigilo bancário (período 1997-2002), sustenta que Mendes teve movimentação bancária na ordem de 2,2 milhões de reais, para salários no valor de 546 mil reais. Fato esse que resultou na sua demissão do então cargo de Professor de 1º e 2º Grau do Quadro de Pessoal do CEFET-BA. Berger também teve movimentação bancária incompatível com seus salários. Havia registros de 274 mil reais de rendimentos para uma movimentação bancária na ordem de 755 mil reais (BRASIL, 2002; SOUSA, 2002a, 2002b).

376/2005, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) assume a sua gestão operacional. Dali em diante, a seleção e aprovação de convênios com recursos desse programa ficavam divididas entre a SETEC, encarregada da análise técnico-pedagógica e o FNDE, ao qual cabia a análise jurídica, econômico-financeira e de infraestrutura, como também os acordos de cooperação técnica vinculados ao programa (BRASIL, 2005b).

Por sua vez, no mesmo ano, o Tribunal de Contas da União (TCU) já relatava não só problemas e irregularidades em relação ao PROEP, como também alertava o MEC que seria necessário dotar o FNDE de mais recursos humanos e materiais para um acompanhamento efetivo dos recursos empregados nesse programa (BRASIL, 2005c).

Corroboramos então as considerações de Silva (2016) quando afirma que a expansão da educação profissional no governo Lula, embora estimulando a presença do estado na sociedade civil com a ampliação das escolas federais, fora promovida também em função de determinações do TCU, assim como a constatação de uma série de problemas e mal uso de recursos públicos em relação ao PROEP.

Segundo a Folha de São Paulo, até 2007, foram identificadas 98 entidades beneficiadas no “segmento comunitário” (sic.), sendo que apenas uma cumpriu todo o contrato, as demais apresentavam algum tipo de irregularidade, sendo que: 30 escolas foram federalizadas; cinco passaram para governos estaduais; 11 estão sob a gestão do Sistema S; uma escola decidiu devolver o dinheiro; em outra foi aberto processo de tomada de contas; 20 escolas que não cumpriram a cota de 50% de vagas gratuitas negociaram uma adequação para cumprir essa meta; as demais ainda estavam com negociações em aberto (IGLESIAS, 2009b).

Já relatórios do FNDE de 2007 e 2008, sobre o funcionamento do PROEP, indicam que foram federalizadas 18 escolas do segmento comunitário (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2007, 2008). Os últimos registros que encontramos a respeito do PROEP disponibilizados no portal do MEC são os Relatório de Gestão da SETEC, exercícios de 2011 e 2013.⁵⁶ O relatório do exercício 2011 informa que:

realizou 302 convênios com instituições estaduais, federais e do segmento comunitário. Grande parte das escolas do segmento comunitário não cumpriram o convênio, que previa oferta de vagas gratuitas, levando o MEC a realizar uma supervisão dos contratos. [...] Como resultado da supervisão, no tocante ao segmento comunitário, ressalta-se que dos 102 convênios que financiaram 98 projetos escolares, 31 escolas foram incorporadas pelos Institutos Federais e 02 pelos estados, estando em curso 02 federalizações e 02 estadualizações. Estas escolas ou não haviam sido concluídas, não

⁵⁶ Não existem dados sobre o PROEP no Relatório de Gestão da SETEC para o exercício de 2012 (BRASIL, 2013).

estavam em funcionamento, ou estavam desviadas do objeto do convênio. Permanecem em supervisão continuada 30 escolas (24 em atualização dos Planos de Trabalho) e 17 estão em processo de análise. Foram encaminhados para Tomada de Contas Especial, 13 convênios que não cumpriram o seu objeto; 01 convênio devolveu os recursos e apenas 01 cumpriu integralmente o objeto pactuado (BRASIL, 2012a, p. 16).

Essa situação vai ter uma pequena alteração, de acordo com o relatório de gestão para o exercício do ano de 2013,

existem 37 instituições de ensino do segmento comunitário em supervisão continuada pelo Ministério da Educação, ou seja, são acompanhadas em relação à oferta de 50% de gratuidade de seus cursos oferecidos. [...] Dessas 37, 10 escolas são de responsabilidade do SENAI. No âmbito do PROEP, em 2013, a principal ação para equacionar esse passivo foi o desenvolvimento da metodologia de análise contábil para acerto financeiro entre as instituições conveniadas, visando encontro de contas para a extinção da obrigatoriedade de gratuidade pelas instituições (BRASIL, 2014c, p. 28).

Por outro lado, é apropriado lembrar que o Acordo nº 1.052/OC-BR (ou Projeto BR 0247) (BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, 1997) entre o Brasil e o BID, que trata do PROEP, é muito claro a respeito de qual projeto de educação profissional foi contratado em 1997:

[Resumen Ejecutivo] Objetivos: Apoyar en la creación de un sistema eficaz de educación profesional (educación para el trabajo), separado de la enseñanza media y universitaria, que habilite a jóvenes y adultos para el mundo del trabajo mediante cursos post secundarios no-universitarios, cursos libres de nivel básico, y otros. [...] Estos objetivos y los objetivos más específicos del Programa se enmarcan dentro del contexto de reforma planteada por el gobierno en la carta de política educativa (BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, 1997, p. 1).

[Marco de Referencia I] [...] 1.6- Con base a la LDB, y a través del Decreto Presidencial nº 2.208 y el Decreto Ministerial nº 646, promulgados durante 1997, el gobierno estableció su política de Reforma de Educación Profesional (REP). Entre otros aspectos, la REP introduce la separación administrativa y curricular entre enseñanza profesional y la enseñanza media regular, concentrándose esta última en la enseñanza de destrezas cognitivas y competencias básicas, en áreas de conocimiento académico. A su vez, la REP permite la institucionalización de una educación profesional moderna mejor vinculada con el mercado de trabajo que, entre otros aspectos, estimule el desarrollo de una educación profesionalizante post secundaria (BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, 1997, p. 2).

A troca de governo em 2003, ao que parece, em nada afetou os termos do acordo Brasil-BID, mesmo com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a Portaria MEC nº

646/1997, em 2004 (BRASIL, 2001), com o Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004c). Ou seja, as alterações na “concepção” de educação profissional empreendidas no governo Lula não foram tão cruciais para o relacionamento com o BID, a ponto de esta manter o acordo, haja vista que foram conservadas na legislação as formas concomitante e subsequente na articulação da educação profissional e o ensino médio, convivendo simultaneamente com a forma integrada. Podemos afirmar então que não houve uma mudança de concepção na educação profissional, e sim a acomodação de interesses divergentes em que a lei pode ser aplicada conforme o ambiente, disputas políticas e correlações de força em instituições escolares diversas.

Uma das preocupações era usar os recursos que restavam do PROEP para fomentar a expansão da educação profissional. Assim, uma das medidas adotadas em 2005, através da Lei nº 11.195 (BRASIL, 2005d), foi dar uma nova redação a uma alteração que o governo FHC havia realizado na Lei nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994), no:

Art. 3º; § 5º - A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1994).⁵⁷

Como indicado anteriormente, o art. 3º - § 5º, na versão FHC, proibia a expansão das instituições federais com recursos **exclusivos** da União. A nova redação troca o termo “somente” por “preferencialmente”. Assim, estava dado um passo importante para a expansão da educação profissional pública, no final do primeiro mandato do governo Lula. A partir dessa mudança, foi possível incorporar parte das escolas que se encontravam em situação irregular e que estavam sob a “gestão” do setor comunitário, utilizando recursos do PROEP, para o controle do poder executivo federal e ampliação das possibilidades de criar novas unidades escolares.

Cumpramos ressaltar também que muitas ações do governo federal estavam previstas no acordo de 1997 com o BID relacionado ao PROEP, e outras sofreram algumas adaptações que foram realizadas sob o governo Lula, especialmente após o FNDE, em 2005, assumir a gestão deste programa, dividindo algumas responsabilidades com a SETEC. Dentre ações previstas, destacamos os estudos e consultorias para preparação da reforma da educação visando novos currículos e diretrizes curriculares da educação profissional, desenvolvimento de sistemas de informação de educação profissional, desenvolvimento de modelos de gestão escolar,

⁵⁷ Redação dada pela Lei nº 11.195/2005 (BRASIL, 2005d).

elaboração de medidas visando certificações profissionais de trabalhadores, treinamento de recursos humanos que incluíam cursos de atualização para docentes na educação profissional e gestão escolar, dentre outros (BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, 1997).

Desse modo, foram utilizados recursos do PROEP nas seguintes ações ao longo do período 2004-2007: Desenvolvimento de Sistemas de Informações da Educação Profissional (SIEP), elaboração do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, Implantação do Sistema Nacional de Certificação Profissional (elaboração de minuta de decreto), Desenvolvimento de modelos de gestão escolar para a educação profissional, Desenvolvimento de Parâmetros Curriculares Nacionais do Nível Tecnológico, Desenvolvimento e Implantação de Planos Estaduais de Educação Profissional, Implantação e Recuperação de Centros Escolares de Educação Profissional, dentre outras (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2007, 2008).

Alguns dados referentes à expansão da educação profissional nesse primeiro momento do governo Lula, em especial, no final do primeiro mandato, não são muito claros e trazem algumas incongruências em relação ao uso de recursos do PROEP, assim como algumas ações não se desenvolveram na sua integralidade, como é o caso dos SIEP.

No “PROEP 2006: Relatório Anual de Progresso (período 01.01.2006 a 31.12.2006)” elaborado pelo FNDE (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2007), existem dados que estão referenciados como recursos ou ações relacionados ao PROEP, mas estão associados, talvez de maneira indevida, ao plano de expansão da educação profissional, dificultando a real indicação da origem de quais recursos foram utilizados para um determinado fim. Ou melhor, o relatório que deveria informar apenas o uso dos recursos do PROEP, como o próprio título do relatório indica, aparece também com dados da primeira fase da expansão da educação profissional, sob o governo Lula.

Na Bahia, a “Associação Escola Brasil Profissional”, em Porto Seguro, foi um dos casos do setor comunitário que contou com recursos do PROEP, na ordem de R\$ 2.168.630,24, através do Convênio nº 073/1999. Em 2004, foi constatado que esse convênio estava expirado desde 04 de novembro de 2003 e foi marcado por uma série de irregularidades, não só na estrutura física da construção, como também na total falta de organização administrativa do grupo responsável pela manutenção da associação e, no período maio/2003 a 2004, o prédio havia sido invadido por desabrigados das chuvas que

caíram na região em maio de 2003⁵⁸ (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2007; BRASIL, 2005?).

Posteriormente foi incorporada ao então CEFET-BA, a partir de 2006, processo esse finalizado em 2007, através do Convênio nº 903/2006, que contou com recursos extras para realizar obras de reforma e compra de equipamentos, no valor de R\$1.334.176,91. A então Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) Porto Seguro depois viria a se tornar o *campus* Porto Seguro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Nesse mesmo relatório referente ao exercício 2006, aparece ainda a construção das escola técnicas UNED-Santo Amaro da Purificação e a UNED Simões Filho,⁵⁹ ambas do então CEFET-BA (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 90).

Essa “fase” inicial da expansão da educação profissional durante o governo Lula (iniciada na segunda metade do seu primeiro mandato, entre 2005-2006) fora “batizada” de fase I (2003-2007), mas cumpre ressaltar que tal expansão, nesse primeiro momento, se deu de forma assistemática, muito mais como uma reação a uma situação existente.

O discurso governamental vai construir, *a posteriori*, uma narrativa associando a expansão da educação profissional em geral ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), plano esse oficialmente lançado em **24 de abril 2007** (BRASIL, 2007f), já no segundo mandato do presidente Lula, simultâneo à promulgação do Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007c), o qual

dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007c).

⁵⁸ O Relatório de Gestão (exercício de 2004) da SETEC-MEC apontou as seguintes irregularidades: ausência de controle sobre aspectos financeiro, patrimonial ou administrativo, inclusive não possuindo controle financeiro e contábil implantados, não havendo qualquer tipo de registro relativo à movimentação de receitas e despesas; a obra não tinha Termo de Recebimento Definitivo; várias irregularidades na construção da obra da escola em relação ao projeto (pintura irregular, rede lógica não implantada, janelas com problemas na abertura, forros em desacordo com o projeto, sistema de incêndio incompleto, projeto de acessibilidade não implantado, falta de luminárias de emergência, cerca externa irregular, etc. (BRASIL, [2005?]).

⁵⁹ O local onde hoje é o *campus* Simões Filho do IFBA era a sede do antigo Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC) e que, desde a sua incorporação com a ETF-BA, dando ao origem ao CEFET-BA em 1993, tinha diminuído suas atividades enquanto unidade escolar com cursos regulares. Ela retoma as atividades com oferecimento de cursos técnicos de nível médio com a transformação em UNED-Simões Filho em 2006, contando com recursos federais para ações de reforma das edificações já existentes (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Nessa ocasião, e fazendo parte do PDE (sintomaticamente apelidado de PAC da Educação⁶⁰), são lançadas as primeiras diretrizes para o processo de criação dos IFs (BRASIL, 2007a; PAC, 2007).

Dentro do ambiente de incentivar a formação integrada e promover mais cursos para a formação de docentes no Brasil, no âmbito da rede federal, talvez um mérito na criação dos IFs foi a indicação na lei da obrigatoriedade de garantir um quantitativo de oferta de vagas ao ano de 50% para os cursos profissionais de nível médio, com prioridade na forma integrada, e 20% para cursos de licenciatura, conforme mencionamos anteriormente. Aqui existe a preocupação de dar um foco na forma da lei, resguardando uma oferta mínima considerável de cursos em um terreno em que as ETFs e CEFETs se destacavam (e onde os atuais CEFETs e a UTFPR se destacam também), como é o caso dos cursos de ensino médio na forma integrada, assim como limitar uma possível expansão de cursos superiores, na forma de engenharias ou cursos de tecnologia de curto prazo. Temas esses que preocuparam alguns interlocutores no campo político mais à esquerda e que colaboraram no governo Lula, como é o caso de Ciavatta, Ramos e Frigotto (CIAVATTA, 2010; FRIGOTTO, 2007; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, 2006).

Em referendo à importância da experiência da educação pública federal, cumpre ressaltar a *performance* das escolas federais e escolas militares em vários processos e provas de avaliação de desempenho, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (em inglês, *Programme for International Student Assessment – PISA*).

Na última avaliação divulgada, em 2016, no PISA, a rede federal teve um desempenho superior a todas as redes existentes no Brasil, inclusive à rede de escolas particulares. E, em comparativo com países, o *ranking* da rede federal ultrapassava não só a média dos países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), ficando em 11º lugar, como superaria países como Canadá, Alemanha e Estados Unidos (INSTITUTO

⁶⁰ É uma referência ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), programa de governo lançado em 2007, que visava promover o crescimento econômico do país, principalmente através de obras de infraestrutura.

NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016).⁶¹

Por sua vez, no terreno das contradições, eis que a mesma lei que criou os IFs (e a RFEPCT) em 2008, apresenta como uma das características e finalidades, no art. 6º:

[...] 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 (BRASIL, 2008b).

Assim como nos objetivos, no “Art. 7º, [...] 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” (BRASIL, 2008b, grifo nosso).

A articulação das finalidades e características dos IFs em conjunto com os seus objetivos definidos em lei, dos quais extraímos apenas dois aspectos acima como destaque, demonstra uma situação bem corriqueira em tempos ditos “pós-modernos”. Parecem aquelas situações esquizofrênicas, em que se diz tudo, mas ao mesmo tempo nada. Para os criadores da nova institucionalidade, precisamente a SETEC, em defesa desses aspectos, advogam que:

É ressaltado o estímulo ao empreendedorismo e ao cooperativismo. No espírito da lei, percebe-se como eixo de atuação dessas instituições um projeto de formação emancipatória. Em tal proposta não cabe a compreensão do empreendedorismo em sua acepção restrita de competitividade e individualização da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso profissional. O empreender é entendido em sua dimensão criativa e no comportamento proativo na busca de alternativas viáveis para a solução de problemas coletivos (SILVA, 2009, p. 40).

Na nossa avaliação, parece até um casamento entre um capitalista em busca de lucro com as Irmãs Missionárias da Caridade. Acaba se revestindo e reforçando a ampla conciliação

⁶¹ É paradoxal e sintomático o uso político do tema. Governos tão apegados a índices de rendimento dentro de uma lógica gerencialista e produtivista, escondem dados de desempenho “medidos” pelos exames citados acima, quando se referem a experiências bem-sucedidas de escolas públicas. O governo Temer tentou esconder e atrasou, por duas vezes seguidas, nos anos 2016 e 2017, as notas do ENEM da rede federal, assim como sequer fez comentários sobre o desempenho dessa mesma rede no PISA 2015. Infelizmente, sob o governo Temer, em 2016, o “ministro Mendonça Filho (Educação) só conseguiu discursar sobre o ‘fracasso retumbante’ da educação brasileira, passando ao largo – pela segunda vez – dos bons índices apresentados pelas federais” (BORGES, 2016), como justificativa para a reforma da educação que pretendem fazer.

universal dos contraditórios, a grande mediação com o mercado. E expressa, talvez, um mal-estar da consciência capitalista integrada.

Isso porque a ideia de empreendedorismo está tradicional e intimamente relacionada com teorias sociais de conformação à ordem do capital, à capacidade de ação individual em resolver seus problemas, agindo dentro de uma perspectiva racional e utilitária. Originalmente, na sua forma mais elaborada, aparece nos escritos de Joseph Schumpeter (1883-1950), economista de origem austríaca e grande defensor de teorias liberais.

Para este pensador, o empresariado é vital para o desenvolvimento da economia, em função do espírito empreendedor que determinaria o aumento da produtividade. Existiria uma espécie de “destruição criativa”, sob a ordem do capital, em função de um processo de transformação que acompanha as inovações tecnológicas, gestão e negócios. Enfim, o desenvolvimento econômico é fruto da ação dos empreendedores que inovam constantemente os seus negócios⁶² (SCHUMPETER, 1982). Da ideia original do espírito empreendedor que marcaria o empresariado de visão revolucionária, em Schumpeter, passa-se agora a ensinar a todos formas e comportamentos do “ser empreendedor” em tempos de crise do trabalho.

Apesar de discursos da SETEC (e presente em muitos gestores da educação profissional) que destacam o aspecto do “empreendedorismo de cunho social”, termo bastante questionável, dadas as implicações e filiação ideológicas presentes nas significações sobre o empreendedorismo, o que se vê (e se exerce) é a linguagem da inclusão social associada a um poder “transformador da sociedade” com termos mercadológicos (MATHIAS, 2015).

Não significa dizer que as ações políticas de cunho humanitário ou “social”, que levem à inserção de grupos marginalizados a usufruírem direitos de cidadania antes negados, sejam ultrajantes. O que chamamos a atenção é que esse discurso e essa política acabam presos a uma micropolítica de intervenções localizadas, não hegemônicas por um projeto de emancipação da sociedade no sentido claro de combater ou confrontar as estruturas determinantes que alimentam a desigualdade no nosso país e no mundo, ou seja, sem confrontar os determinantes da reprodução social do capital (FRIGOTTO, 2010a).

Quem regulou a sociedade, dentro do projeto político educacional do governo Lula, foi o PDE, intimamente associado ao pacto de “Todos pela Educação”. Tal “pacto”:

⁶² Existe uma íntima relação com as teorias da “Nova Administração Pública”, adepta dos principais pressupostos da “Teoria da Escolha Pública”, já mencionados anteriormente. Assim como as TCH, como em Theodore Schultz, foram também influenciadas pelos trabalhos de Schumpeter. Essas aproximações se devem, principalmente, porque são inspiradas em teorias econômicas neoclássicas (LIMA JUNIOR, 2011).

é hegemônico por grandes grupos de empresários que disputam, no seio do Estado brasileiro, os recursos do fundo público para seus empreendimentos e também a direção da concepção da educação (FRIGOTTO, 2015).

Reiteramos, então, que as ações de governo em muitos momentos fundamentais foram pautadas por um interesse maior em negociar uma agenda consensual entre capital e trabalho, entretanto, quem abocanha a maior parte do fundo público e detém a direção de um projeto societário é o capital.

No nosso juízo, o que estava posto de forma difusa na campanha do então candidato Lula e, muito mais, nas expectativas ao longo do seu primeiro mandato (2003-2006), pelas forças políticas mais à esquerda e que apoiaram sua candidatura, no interior das escolas federais de educação profissional, era a necessidade de anular a reforma da educação profissional do período FHC.

As principais reivindicações eram: a exigência de aumentar os investimentos nas escolas públicas, a criação de um fundo permanente para financiamento das escolas federais,⁶³ retomada do ensino médio integrado à educação profissional e anular propostas ou diretrizes curriculares baseadas em competências. Próxima a essa expectativa, mas não exclusivamente de setores da esquerda, havia o desejo de democratização interna das escolas federais, com eleições diretas para escolha de dirigentes, ampliação dos cursos ofertados e o desejo de ter as mesmas prerrogativas de universidade federal (não necessariamente de se tornarem universidades tecnológicas).

Essas questões foram muito debatidas, como podemos observar em seminários promovidos pelo MEC em 2003-2004, assim como na 1ª Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica, em 2006, já mencionados anteriormente.

Aliás, se formos atentar para a estrutura montada, os painéis, palestras, mesas e grupos de discussão nessa conferência nacional, teremos uma clara ideia do esforço de conciliação que marcou o governo Lula. Nessa, tínhamos como palestrantes figuras de destaque de boa parte do espectro político e institucional brasileiros, representantes da Confederação Nacional da Indústria (CNI), Confederação Nacional do Comércio (CNC), Sistema S, Central Única dos Trabalhadores (CUT), Conselho Nacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica

⁶³ Existem algumas propostas de criação de um fundo permanente para a educação profissional. A mais conhecida é o Projeto de Lei do Senado nº 274/2003, do Senador Paulo Paim, do Partido dos Trabalhadores (PT-RS), que se arrasta em inúmeras negociações. Mesmo aqui esse projeto não é exclusivo para a rede pública, como também foi retirado da proposta original os 30% das contribuições compulsórias das empresas sobre a folha de salários, que originaram o chamado Sistema S, como uma das fontes de recursos para esse fundo (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010).

(CONCEFET), Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF), Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF), Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), dentre outros (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2007). Por isso insistimos: em nenhum momento, até o final do ano 2006, houve qualquer proposta de criação de uma nova institucionalidade para a educação profissional e tecnológica, muito menos para o conjunto dos estabelecimentos federais de ensino.

A ideia original da criação dos IFs era dar uma nova modelagem de educação profissional e tecnológica, estruturados a partir do potencial instalado nos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais. Quase “par e passo” com a nova institucionalidade, o governo Lula expandiu significativamente a rede federal de educação profissional, não só criando 38 IFs, como também aumentando de 140 unidades escolares, em 2002, para 366 em 2010.

De fato, a expansão da educação profissional e tecnológica chama a atenção, pois

Embora o PPA vigente só lhe tenha previsto o aporte de 7,8% dos recursos destinados ao MEC, o orçamento dessa modalidade de ensino correspondeu, em 2008, a 8,2% do total; e em 2009, a 8,6%. A instituição e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é a hipótese mais plausível para explicar esse crescimento. As ações orçamentárias relativas a investimentos em infraestrutura da rede federal chegaram a executar, em 2009, recursos 53% mais altos do que em 2008. Como a expansão da rede ainda não está concluída, é de se esperar que, ao fim do PPA 2008-2011, a educação profissional e tecnológica tenha consumido uma parcela maior dos recursos executados pelo MEC, nos quatro anos de sua vigência, do que era previsto inicialmente. (...) Esse dado dá uma ideia do peso dos gastos correntes no orçamento da administração pública federal, pois a maior parte da dotação de recursos e da execução orçamentária do programa Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica é consumida com a manutenção da rede existente e da máquina pública que dela cuida. De fato, em 2009, R\$ 1,8 bilhão dos R\$ 2,8 bilhões executados por esse programa foram gastos com o funcionamento da educação profissional e com o custeio do Regime de Previdência dos Servidores Públicos Federais (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2011, p. 149).

Se por um lado é louvável o esforço em expandir a educação profissional no Brasil, sob a égide do governo federal, especialmente levando-se em conta a tradição que se construiu na prática do ensino médio “integrado” à educação profissional nas Escolas

Técnicas Federais, mesmo que marcado por contradições; por outro, devemos questionar como as condições efetivas se deram, para o cumprimento da oferta da educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades de ensino dentro dessa expansão.

A complexidade começa com a heterogeneidade instaurada nas finalidades e obrigações legais dos IFs. Devem oferecer cursos dentro de um sistema extenso e diversificado, coexistindo vários níveis/modalidades de educação e ensino: básico, profissional e superior.

“Especializado” na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, pluricurricular e *multicampi*. Ainda, obrigatoriamente, garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender à educação técnica de nível médio, priorizando a forma de oferta integrada ao ensino médio, e 20% para cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica com vistas à formação de professores para a educação básica, com ênfase nas áreas de ciências, matemática e educação profissional.

Deduz-se que os restantes dos 30% serão preenchidos, embora não obrigatoriamente, para cursos superiores de tecnologia, bacharelados, engenharias, pós-graduações *lato e stricto sensu* (BRASIL, 2008b).

Convém ressaltar que a imposição de quantitativo de matrículas, assinalada na própria lei que criou os IFs, é um dos aspectos que os diferenciam em relação aos CEFETs. Embora muitos destes também oferecessem cursos superiores e cursos técnicos, não o faziam com uma preocupação em estabelecer quantitativo mínimo das suas matrículas entre diferentes níveis de ensino, pois não havia essa obrigatoriedade na legislação.

Para Bueno (2012), o que levou a SETEC a criar uma nova institucionalidade no âmbito federal, para a educação profissional e tecnológica no Brasil, foi a dificuldade do governo em lidar com várias autarquias com tamanhos, formatos, identidades e histórias diversificadas, agravada em função da expansão que se fazia presente, na fase I e, principalmente, com a deflagração da fase II. Entretanto, se fosse apenas isso, a alternativa mais simples seria incentivar, dar mais recursos e realizar os ajustes políticos, administrativos e burocráticos a todos os CEFETs. As especificidades que foram criadas na lei de criação dos IFs, que as diferenciam em relação a outras entidades, não são tão cruciais que não pudessem ser introduzidas no âmbito normativo e adaptadas à institucionalidade anterior.

Já para Policarpo (2012), no governo Lula,

A transformação da educação profissional em política pública não ocorreu, apenas foram criados alguns programas focais definidos pelo Programa de

Expansão da Educação Profissional (PROEP). A expansão do ensino profissionalizante está se desenvolvendo em decorrência da criação dos Institutos Federais (POLICARPO, 2012, p. 12).

Acrescenta ainda que a criação dos IFs nasceu nos bastidores do governo e pode ser interpretada como uma espécie de política distributiva, no sentido de que não houve conflitos consideráveis pelo seu caráter de compartilhamento de vantagens e baixo ônus na ação política. Dá a entender que os atores envolvidos que condescenderam com o projeto de criação dos IFs viram mais benefícios em aderirem a esse processo e/ou consideraram inútil ou arriscado travar alguma oposição (POLICARPO, 2012).

Vale lembrar ainda que a expansão, que se deu timidamente em um primeiro momento, desenvolveu-se, a todo vapor, depois com o PDE, tendo como uma das bandeiras de propaganda “uma escola técnica em cada cidade-polo do país”.

O lançamento do PDE, em 24 de abril de 2007, se deu com grande divulgação nos principais órgãos da imprensa, ao mesmo tempo em que eram anunciadas mais de 40 medidas, fazendo parte do mesmo pacote, o chamado “pacto” – “todos pela educação”, assim como as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos IFs, e o lançamento da fase II da expansão das escolas técnicas. Nesse período, o então presidente Lula estava em início do seu 2º mandato e com a popularidade em alta (PARIZ, 2007).

Fato curioso, e talvez ilustrativo, foi o pronunciamento do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, no lançamento das medidas do PDE, em 24 de abril de 2007:

Na hora da educação profissional, presidente, o senhor fez menção a 150 cidades-polo que serão anunciadas hoje. Eu quero lhe dizer, presidente, com toda a segurança, serão sete ministérios envolvidos na definição dessas cidades. Governadores, secretários estaduais, secretários municipais consultados para definição dessas cidades (BRASIL, 2007d).

O que fica um pouco deslocado no discurso político é que, no mesmo dia do pronunciamento, também é lançada a Chamada Pública MEC/SETEC nº 2/2007 (BRASIL, 2007g), a qual trata de propostas para apoio ao plano de expansão da rede federal de educação tecnológica (Fase II). As tais cidades-polos (150 no total) já estavam definidas, conforme podemos observar no Anexo I desse documento. Foram justamente as cidades citadas nesse anexo que obtiveram a implantação de escolas técnicas-profissionais no âmbito federal. Então não cabia, salvo melhor juízo, a escolha de cidades citada pelo ministro. Essas já estavam selecionadas, possivelmente entre o período de dezembro de 2006 e março de 2007.

Todas as peças apontam, ao que parece, que a partir da expansão, na sua segunda fase e, principalmente, com a criação dos IFs, se instauram como uma proposta do governo, em especial da SETEC, como algo novo, revolucionário. Para tanto, não bastava a expansão da rede federal de educação profissional, ainda na vigência dos CEFETs. Era necessário, em termos de impacto político, proclamar que os CEFETs não atendiam satisfatoriamente, ou não plenamente, aos imperativos do mundo produtivo, nas mais recentes transformações tecnológicas da contemporaneidade.

Para o Secretário da SETEC, no período 2005-2012, Eliezer Pacheco, um dos principais defensores e fomentadores da nova institucionalidade, com os IFs,

Inicia-se a construção de uma instituição inovadora, ousada, com um futuro em aberto e, articulada com as redes públicas de educação básica, capaz de ser um centro irradiador de boas práticas. Os centros federais de educação tecnológica (Cefets), as escolas agrotécnicas federais e as escolas técnicas vinculadas às universidades que aceitaram o desafio desaparecem enquanto tais, para se transformarem nos *campi* espalhados por todo o país, fiadores de um ensino público, gratuito, democrático e de excelência. Com os Institutos Federais iniciamos uma nova fase, abandonando o hábito de reproduzir modelos externos e ousando inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades (PACHECO, 2011, p. 12).

Na política governamental, foram criadas na fase I da expansão da educação profissional 64 escolas, ao longo do período 2003-2007, sendo que, desse total, 37 unidades foram UNEDs de CEFETs já constituídos, 18 foram escolas federalizadas do segmento “comunitário” relacionado ao PROEP, e criadas nove autarquias novas, através do Projeto de Lei nº 7.268/2006, transformado em Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007 (BRASIL, 2009).⁶⁴

Seria mais correto dizer “associadas à fase I”, porque o governo, através de materiais de propaganda e divulgação, como no documento “Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2009), informa que a expansão da fase I se deu a partir de 2005, com a Lei nº 11.195/2005 (BRASIL, 2005d), entretanto, é computada a “inauguração” de escolas anteriores a esse ano. Na verdade, algumas escolas já estavam construídas, entretanto, foram autorizadas a funcionar como UNEDs através de Portarias do MEC, em 2003, como foi o caso das UNEDs Cachoeiro do Itapemirim-ES, Nova Iguaçu-RJ, Paracambi-RJ e São José-SC (BRASIL, 2003a).

⁶⁴ Foram criadas as seguintes novas autarquias: as ETFs do Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul, Brasília e Canoas-RS; As Agrotécnicas Federais de Marabá-PA, Nova Andradina-MS e São Raimundo das Mangabeiras-MA. A ETF de Porto Velho foi transformada em ETF Rondônia (BRASIL, 2007e).

Em relação à fase II, o governo deflagrou a expansão da educação profissional, a partir daquele momento associada ao PDE, com o lançamento da Chamada Pública MEC/SETEC nº 1, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007h), acolhendo propostas de apoio à implantação de 150 novas unidades federais de ensino, conforme mencionamos anteriormente.

Um aspecto que é pouco tratado ou subestimado, nos trabalhos que tivemos acesso, foi a garantia de eleições diretas para os CEFETs, a partir do Decreto nº 4.877, de 13 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003b), sob o governo Lula, que eliminou a existência de lista tríplice para escolha da direção-geral dessas instituições. Aqui talvez temos um bom sinal de por que a quase totalidade dos CEFETs aderiram posteriormente à transformação em IFs. E o caso do CEFET-BA possivelmente seja emblemático nesse contexto de uma nova institucionalidade. Isso é que passaremos a ver em seguida.

4.2 O INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA

Como vimos anteriormente, o IFBA é originário, de acordo com a “identidade” que se construiu, da Escola de Aprendizes Artífices da Bahia, por meio do Decreto nº 7.566/1909 (BRASIL, 1909), sob o governo Nilo Peçanha, ocasião em que se criaram 19 escolas em vários estados do Brasil.

A partir da década de 1930, verificou-se a intensificação da industrialização brasileira e uma maior preocupação com uma política de educação profissional. Nestes termos, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, a escola passou a ficar sob responsabilidade direta deste ministério, quando o ensino industrial assumiu um papel mais relevante na formação de mão de obra, sendo que em 1937 foi transformada em liceu industrial. No bojo da Reforma Capanema (MANFREDI, 2002), sob orientação autoritária do Estado Novo, processou-se uma política educacional que acabou legitimando, ainda mais, a dualidade no ensino brasileiro: um ensino secundário para as elites e uma educação profissional para as classes trabalhadoras. Em 1942, passou a se chamar Escola Técnica de Salvador e, em 1959, Escola Técnica Federal (ETF), configurada como autarquia.

Ganhou, a partir da Lei nº 8.711/1993, e através da incorporação do CENTEC, a denominação de Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA). Com a Lei nº 11.892/2008, constituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os IFs, inclusive o IFBA.

Até 2005, o então CEFET-BA era composto da sua unidade sede, Salvador (bairro do Barbalho, mesmo local da antiga Escola Técnica Federal da Bahia), e das UNEDs de Barreiras, Eunápolis, Valença e Vitória da Conquista. Com a chamada “expansão fase I” da Educação Profissional e Tecnológica, período 2003-2006, foram inauguradas (ou incorporadas) as UNEDs de Porto Seguro, Santo Amaro da Purificação, Simões Filho e Camaçari.⁶⁵

Na fase II (2007-2011), passaram a fazer parte do CEFET-BA, depois IFBA, em 2008, os *campi* Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso e Seabra. Com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), a partir de 2011, foi incorporada a expansão da RFEPCT como ação de governo, criando os *campi* de Brumado, Euclides da Cunha, Juazeiro, Lauro de Freitas e Santo Antônio de Jesus.

Um aspecto peculiar ao IFBA, ou melhor, ao longo de um contexto que antecedeu a constituição dessa nova institucionalidade, diz respeito aos embates políticos internos e externos que estavam ainda nas raízes da criação do CEFET-BA, mas que foram ganhando ares mais críticos ao longo do período do governo FHC.

Para simplificarmos, muito dos embates internos e externos do CEFET-BA se mostravam com todas (ou quase todas) as cores justamente nos períodos que antecediavam o processo de escolha de dirigentes para a instituição. Esse processo político acabava, para o bem ou para o mal, expondo as propostas dos candidatos, as questões internas da escola, como também fomentava a discussão de temas afins com a política em geral e a política educacional vigentes.

Até 2003, o processo de escolha de Diretor-Geral dos CEFETs se dava através de composição de uma lista tríplice que era construída e remetida por um colégio eleitoral restrito, composto basicamente dos representantes do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e do Conselho de Diretor (órgão máximo da instituição, similar ao Conselho Universitário nas universidades federais). Colégio este que nem sempre respeitava as eleições que eram realizadas com a comunidade. Lembramos ainda que nem todos os CEFETs realizavam processo de “consulta” com a sua comunidade interna.

No caso da Bahia, o CEFET, desde 1997, realizava a consulta com sua comunidade interna e depois era elaborada a respectiva lista tríplice, da qual um dos candidatos constantes

⁶⁵ Lembramos que, em Porto Seguro, o prédio original já existia, oriundo dos recursos do PROEP e foi federalizada em 2006. Simões Filho era a antiga CENTEC, passou a ser uma extensão do CEFET-BA, na criação desta autarquia, em 1993. Depois foi transformada em UNED, em 2006.

da mesma era nomeado pelo Presidente da República, entretanto, em duas ocasiões, a ordem da lista tríplice na indicação da sua comunidade interna não fora respeitado.

Ao longo desse processo, configurou-se a aproximação de alguns colegas, o que, a princípio, foi criando uma identidade em torno de um discurso político de oposição à política do governo FHC, no plano federal, como também em relação aos governos no estado da Bahia. Muitos desses colegas, inclusive, assumiram o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), Seção Bahia, ao longo do período 1995-2006. Internamente, opuseram-se à implementação da política da reforma da educação profissional expressa pelo Decreto nº 2.208/1997 e a Portaria MEC nº 646/1997 (BRASIL, 2001). Então, era praticamente inevitável o choque político interno, ao longo do período 1996-2006, haja vista que as direções que assumiram a escola foram nomeadas sob a presidência de FHC e compactuaram com a política educacional vigente nesse governo.

Nos processos de consulta e confecção da lista tríplice no ano de 1997, esse grupo havia perdido por uma margem mínima de votos na comunidade interna, saindo vencedor o Prof. Antônio Barreto Barral, que acabou compondo a lista tríplice em 1º lugar, candidato apoiado pela direção-geral que estava no poder desde 1993, ficando em 2º lugar o Prof. Carlos D'Alexandria Bruni (LESSA, 2002), o qual tinha uma larga militância política no SINASEFE e muito próximo de grupos do PT e da CUT.

Em 2001, deflagrou-se novo processo de consulta. Desta vez, o grupo de oposição, que havia perdido a eleição passada, saiu vencedor, com a Prof.^a Aurina Oliveira Santana. Em 2º, o Prof. Elias Ramos de Souza e em 3º, o Prof. Luís José Plácido dos Santos. Nessa ocasião, nenhum dos três candidatos que compunham a lista tríplice tinha uma aproximação muito forte com a direção que encerrava o mandato. Infelizmente, o Prof. Elias Souza fora nomeado em 14 de maio de 2001 (LESSA, 2002, p. 72), muito provavelmente pela forte aproximação da Prof.^a Aurina com setores do PT e CUT, e de forte oposição à direção-geral do CEFET na época.

A escolha do Prof. Elias, o qual havia assumido compromisso público de que só aceitaria a nomeação da Presidência da República se fosse o vencedor da consulta, mergulhou a escola em uma crise interna, principalmente em Salvador, onde boa parte de docentes e técnicos, com apoio de estudantes, deflagraram um processo de mobilização e greve, pressionando e exigindo sua renúncia. Em 23 de julho de 2001, o Prof. Elias assinou carta de renúncia, mantendo-se no cargo até a nomeação de um diretor *pro-tempore*. Fato esse que

ocorreu em 06 de agosto de 2001 com a nomeação do Prof. Rui Pereira Santana (LESSA, 2002, p. 73).

Em novo processo de consulta, em 13 de dezembro, a Prof.^a Aurina Santana saiu vitoriosa mais uma vez, ficando o Prof. Rui Pereira Santana em segundo. Na composição da lista tríplice, novo golpe foi perpetrado à comunidade interna, pois inverteu-se o desejo da sua comunidade, colocando Rui Pereira em primeiro e a Prof.^a Aurina em segundo lugar. O Prof. Rui Pereira Santana acabou nomeado Diretor-Geral do CEFET-BA, em 31 de janeiro de 2002 (LESSA, 2002).

Por fim, essas disputas internas acabaram reforçando a força política do grupo de oposição, tendo à frente a figura da Prof.^a Aurina, embora, do ponto de vista institucional, não houvesse grandes mudanças nos rumos da educação profissional que se praticava até então.

Em 2006, ocorreram as eleições gerais do CEFET-BA para o cargo de Diretor-Geral, nesse momento sob nova legislação que garantia a votação direta e não mais o artifício da lista tríplice, conforme o Decreto nº 4.877/2003 (BRASIL, 2003b), já mencionado anteriormente. Dessa vez, o grupo opositor saiu vitorioso. Justamente a Prof.^a Aurina Santana, do mesmo grupo próximo de setores do PT e da CUT. Saiu derrotado o Prof. Rui Pereira, o antigo diretor-geral.

Todo esse preâmbulo descritivo, embora um pouco maçante, era necessário para pontuarmos a importância que ganhou, no interior dos CEFETs, o processo de eleição direta para o cargo de Diretor-Geral. Por isso afirmamos anteriormente que esse cenário, apesar de não ser uma explicação única, possa ser um forte indicativo de por que a quase totalidade dos CEFETs aderiram posteriormente à transformação em IFs. Isso, na nossa avaliação, é muito mais ilustrativo no caso do CEFET-BA.⁶⁶

Quando a Prof.^a Aurina assumiu, havia um “passivo” muito grande em termos de necessidades básicas para o desenvolvimento mínimo dos cursos profissionais no CEFET-BA, principalmente nas UNEDs, em especial, Vitória da Conquista, Valença e Eunápolis.

As Tabelas 1 a 5 abaixo podem dar uma pequena ideia da situação existente no CEFET-BA, ao longo do período 2003-2005.

⁶⁶ Arriscamos a dizer que nos casos do CEFET-SE, CEFET-RN e CEFET-Bento Gonçalves/RS, dentre outros, tivemos diretores-gerais bem mais simpáticos ou próximos a setores do PT, na conjuntura da criação dos IFs.

Tabela 1 – Matrículas dos alunos/ensino médio

CURSO	CAMPUS	2003	2004	2005
Ensino Médio	Salvador	1.005	1.004	992
	Simões Filho	116	117	104
	UNED/Barreiras	282	295	307
	UNED/Eunápolis	231	222	214
	UNED/Valença	200	167	163
	UNED/V. da Conquista	260	269	274
TOTAL		2.094	2.074	2.054

FONTE: Gerência de Registros Acadêmicos, UNEDs e Unidade Simões Filho

Fonte: Relatório de Gestão do CEFET-BA (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA, 2005, p. 17).

Tabela 2 – Matrículas dos cursos técnicos por *campus*

CAMPUS	2003	2004	2005	
			1º sem	2º sem
Salvador	1.712	1.749	1.748	1.711
Simões Filho	155	118	139	133
UNED/Barreiras	344	305	214	244
UNED/Eunápolis	146	120	101	63
UNED/Valença	113	88	99	42
UNED/Vitória da Conquista	348	207	194	172
TOTAL	2.818	2.587	2.495	2.365

Dados referentes ao 1º(primeiro) semestre letivo

Fonte: Relatório de Gestão do CEFET-BA (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA, 2005, p. 16).

Tabela 3 – Matrículas alunos/cursos superiores

Cursos	Alunos Matriculados			
	2003*	2004*	2005	
			1º Sem.	2º Sem.
Superiores (Bacharelado/Engenharias)				
Administração	230	219	219	192
Engenharia Industrial Elétrica	215	214	224	202
Engenharia Industrial Mecânica	199	203	223	223
Subtotal	644	636	666	617
Licenciatura				
Licenciatura Plena em Matemática			40	31
Subtotal			40	31
Superiores (Tecnologia)**				
Administração Hoteleira	12	05	04	05
Tecnologia Elétrica/ Hab. Manutenção Elétrica	18	00	0	0
Tecnologia Elétrica/ Hab. Telecomunicações	07	02	01	03
Tecnologia Mecânica/ Hab. Manutenção Mecânica	32	12	08	06
Tecnologia Mecânica/ Hab. Manutenção Petroquímica	03	01	01	01
Tecnologia Química/ Hab. Processos Petroquímicos	11	08	02	05
Tecnologia em Processos de Polimerização	55	81	88	67
Subtotal	138	109	104	87
TOTAL	782	745	810	735

FONTE: Gerência de Registros Acadêmicos

*Dados referentes ao 1º (primeiro) semestre letivo.

** Cursos remanescentes, exceto Tecnologia em Processos de Polimerização.

Fonte: Relatório de Gestão do CEFET-BA (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA, 2005, p. 9).

Tabela 4 – Quantitativo de docentes por *campus*

Campus	2003			2004			2005		
	Efetivos	Substitutos	Total	Efetivos	Substitutos	Total	Efetivos	Substitutos	Total
Salvador/Simões Filho	320	21	341	320	29	349	319	30	349
UNED/Barreiras	30	07	37	31	09	40	30	09	39
UNED/Eunápolis	28	04	32	31	05	36	27	06	33
UNED/Valença	27	05	32	24	06	30	32	04	36
UNED/Vit da Conquista	38	04	42	37	06	43	36	07	43
TOTAL	443	41	484	443	55	498	444	56	500

FONTE: UNEDs/CGRH/ Departamentos Acadêmicos

Fonte: Relatório de Gestão do CEFET-BA (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA, 2005, p. 43).

Tabela 5 – Quantitativo téc-administrativos/campus e escolaridade

TITULAÇÃO	CAMPUS						TOTAL
	SEDE	S. FILHO	BARREIRAS	EUNÁPOLIS	VALENÇA	VIT. DA CONQ.	
Doutorado	01	-	-	-	-	-	01
Mestrado	02	-	02	-	-	-	04
Especialização	13	-	07	03	01	02	26
Graduação	61	04	06	06	05	06	88
2.º Grau	122	09	28	06	06	06	177
1.º Grau	54	12	02	01	-	-	69
TOTAL em 2005	253	25	45	16	12	14	365
TOTAL em 2004	256	25	47	15	13	13	369

Fonte: CGRH e UNEDs/Um Simões Filho

Fonte: Relatório de Gestão do CEFET-BA (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA, 2005, p. 44).

A situação existente no CEFET-BA, conforme caracterizada acima (referente ao período 2003-2005), não é muito distante do que vivíamos, ao longo do período 1996-2002. Quadro este praticamente inalterado, principalmente em Vitória da Conquista, Valença e Eunápolis, pois foram as últimas unidades inauguradas, em 1994, antes do período do governo FHC, e o início das suas atividades “regulares” se deu apenas com a convocação de docentes concursados, em 1995. Nessas, não houve provimento de vagas de técnicos-administrativos efetivos, até o ano de 2004 (BRASIL, 2004b; LESSA, 2002).

Sintomaticamente, a questão sobre os técnicos-administrativos foi tão dramática e risível que não existem informações quantitativas dessa categoria nos Relatórios de Gestão do CEFET-BA, para os anos 2001, 2002 e 2003. É como se não existisse esse segmento na escola. Os dados oficiais sobre essa categoria só aparecem no Relatório de Gestão de 2004. Mesmo assim, só calcula o quantitativo de técnicos-administrativos de 2004, fato inabitual nesse tipo de documento, pois normalmente, para efeito didático e de análise, são agregadas informações de dois ou três anos anteriores ao ano de referência que se quer apresentar, conforme vimos nas Tabelas 1 a 5, do Relatório de Gestão de 2005 (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA, 2001; 2002; 2003; 2004b; 2005).⁶⁷

Esclarecendo melhor essa situação, compilamos alguns dados informados em Lessa (2002), de forma resumida, para as UNEDs, conforme Tabela 6 abaixo:

⁶⁷ Observem que, no Quadro 5, referente aos técnicos-administrativos, mesmo no Relatório de 2005, só registram os dados de 2004 e 2005.

Tabela 6 – Quantitativo de servidores e estudantes em 2002⁶⁸

UNED	DOCENTES	TÉC.ADMINISTRATIVOS	DISCENTES
Vitória da Conquista	34	04	532
Valença	27	03	385
Eunápolis	28	05	477
Barreiras	39	43	672

Fonte: Adaptados de Lessa (2002, p. 77-79).

O quantitativo de técnicos-administrativos em Vitória da Conquista, Valença e Eunápolis era basicamente formado por servidores removidos de Salvador que assumiram cargos de confiança nas respectivas UNEDs. Essa é uma pequena amostra do quadro pintado ao longo de 1996-2002. Por isso que afirmamos que havia muita coisa a se fazer no CEFET-BA, haja vista que os “investimentos” realizados foram basicamente de manutenção mínima na estrutura, que permaneceu praticamente estagnada ao longo de 1996-2004.⁶⁹

Em outras palavras, os recursos existentes para o CEFET-BA, ao longo do período FHC, basicamente (e sofrivelmente) atendiam à manutenção de custeio das UNEDs, nas quais, muitas vezes, faltavam materiais diversos de expediente de uso cotidiano (como o caso mais esdrúxulo – papel higiênico!). Ou seja, não houve investimento para uma melhoria constante com recursos de capital de grande monta, tão pouco contratação de servidores que possibilitasse uma expansão da Educação Profissional.

Quando a Prof.^a Aurina assumiu, embora houvesse uma demanda urgente em termos de ampliação de investimentos para a escola, havia também uma grande expectativa da sua comunidade interna em avançarmos na direção de uma gestão mais democrática. Existia também uma esperança, nem sempre explícita, de que a nova direção do CEFET-BA teria uma aproximação natural, ou um trâmite político mais facilitado, ao governo Lula.

No esforço de construir uma gestão democrática e de fomento de políticas inclusivas, muitas ações foram empreendidas pela Direção-Geral do CEFET-BA, que assumia em 2006. Podemos destacar:

⁶⁸ Provavelmente, Lessa (2002, p. 77) colheu os dados a respeito do quantitativo de técnicos-administrativos através de consulta ou entrevista direta com os respectivos diretores das Uneds, em 2002.

⁶⁹ Para termos uma ideia, a então UNED-Eunápolis, ao longo de boa parte do governo FHC, tinha cinco servidores oriundos de Salvador ocupando basicamente, com pouca variação, os cargos/funções de Diretor, Chefe do Departamento de Ensino (DEPEN), Assistente do DEPEN, Chefe do Departamento de Administração (DEPAD), Assistente do DEPAD. Nos três primeiros anos de funcionamento, tinha um computador (da geração 468), uma impressora matricial e faltavam cadeiras para atender o auditório e algumas salas de aula. Todos esses problemas não foram impeditivos para que a escola funcionasse, mesmo com as graves limitações apontadas anteriormente.

- a) eleições para diretores das UNEDs e chefias de departamentos acadêmicos, em Salvador (em 2006);
- b) realização do 1º Congresso para construção do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), em 2007, e aprovado pelo Conselho Diretor, em março de 2008: foi a primeira vez que se realizava no CEFET-BA a construção coletiva de um PPI, com discussões, dinâmicas variadas de participação nas UNEDs e nos departamentos acadêmicos e, posteriormente, a presença, em Salvador, de 300 delegados eleitos pelos respectivos segmentos da sua comunidade interna. O congresso contou com plenária de abertura, plenárias temáticas, grupos de trabalho temáticos e plenária de encerramento. Um dos eixos estruturantes, que estava explicitado no documento de referência preparado pela Direção-Geral e pela Diretoria de Ensino, era justamente a construção de um currículo integrado, que, na teoria, apontava para concepções gramscianas. Para percebermos um pouco do clima político que existia, um dos pontos de mais controvérsia e aparentemente banal foi a discussão e votação da missão institucional. Ao final de muita polêmica, foi aprovada como missão institucional do CEFET-BA: “Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país”⁷⁰ (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, 2013b, p. 27).
- c) política de inclusão através de estabelecimento de reserva de vagas para alunos das escolas públicas, assim como vagas para afrodescendentes, índios e índiosdescendentes nos cursos do CEFET-BA;
- d) aumento de vagas para cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), dentre outros.

Enfim, em linhas gerais, havia uma aproximação também em relação às políticas ou propostas governamentais do governo Lula, com as diretrizes ou ações que eram discutidas ou praticadas na instituição, induzidas ou incorporadas pela nova direção do CEFET-BA.

⁷⁰ A missão anterior do CEFET-BA, construída desde 1997, dentro de uma perspectiva da “qualidade total”, era: “Promover a formação do cidadão, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade, objetivando o desenvolvimento socioeconômico, cultural e tecnológico do país” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA, 2002, p. 10).

Os nossos entrevistados viram da seguinte forma o projeto dos IFs:

Pressão não houve, houve na realidade uma necessidade de se revisar termos e de se rever a estrutura que a gente tinha do CEFET. Então, nesse contexto, a gente discutiu com o Ministério da Educação, quer dizer, a gente formalizou algumas coisas de que seria, de que forma a gente deveria ter... uma instituição que desse conta do ensino profissional no Brasil. Então, se pensou nisso, o CEFET já era uma instituição que ele estava estruturado pra administrar cursos superiores, cursos de pós-graduação, mas tudo muito limitado. Os Institutos veio... Fazendo uma abrangência em relação a tudo isso. Então no momento em que a gente discutiu, eu acho que ponto positivo dos institutos foi a discussão de como deveriam ser essas instituições. Primeiro: se decidiu que seria um instituto por estado no Brasil, inicialmente era só um. Depois, aí eu acredito que tenha sido por pressões políticas, o ministro decidiu que em alguns estados poderia ter mais de um, e foi o nosso caso também, porque naquele momento o Rio Grande do Sul ia ter dois, eh... Minas Gerais ia ter vários, aí eu entrei na conversa pra dizer que, sendo assim, a Bahia não ia aceitar ser apenas um instituto, porque nós éramos um estado muito grande e a gente tinha dificuldades mesmo. Então, o ministro aceitou que a gente tivesse então, na Bahia, dois institutos. Aí a gente começou a discutir como seria a... arquitetura desse instituto, arquitetura no sentido de se falar na estrutura administrativa. Então a gente começou a falar disso. E aí nós discutimos que, como um instituto era característico, eh... predominantemente de cursos industriais e o outro era predominantemente de cursos agrícolas, que então a gente ia fazer dois institutos com essa distinção. E esses institutos agregaria todas as escolas agrícolas que tivesse no estado ou todas as escolas industriais que tivesse no estado. Então, nós fizemos dessa forma e discutimos como seria a administração desses dois institutos no estado da Bahia [corte na transcrição]⁷¹.[...] E foi assim que a gente decidiu como ficaria na Bahia. E nos demais estados ficaram também mais ou menos assim, ficou um instituto responsável pela parte agrícola e outro instituto responsável pela parte industrial. Assim, em alguns estados, a exemplo do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais, são mais de dois, mais de três institutos. Então, esses institutos cada um tem uma característica própria e aí... lá está estruturado também dessa forma. Foi mais ou menos assim, depois de muita discussão de como a gente deveria atuar nessas instituições (E2).

A gente viveu um momento de euforia, né? Depois da Era FHC, a tentativa de desmonte da rede... Com o governo Lula, tudo se modificou, então havia um momento de euforia. Então, ah... o advento dos Institutos... eles vieram para solucionar vários problemas que a gente estava convivendo com o CEFET. A principal questão... eh... colocada na época era que, quando a gente estava começando a consolidar a imagem do CEFET, a institucionalidade CEFET, quebra-se isso na proposição do Instituto. Mas a proposição do Instituto como... como um todo... ela foi muito bem aceita pela comunidade... eh... A ideia de rede efetivamente consolidada, a

⁷¹ Como havíamos assinalado na Introdução, para resguardar o anonimato e privacidade das pessoas entrevistadas e dado o número restrito da nossa amostragem, nós indicamos os nossos sujeitos da pesquisa como entrevistado(a) 1 (E1), entrevistado(a) 2 (E2), e assim sucessivamente, até o entrevistado(a) 8 (E8), como também omitimos (ou generalizamos) determinados nomes de pessoas ou de setores da administração pública, órgãos e/ou fóruns de deliberação que possam identificá-los nas declarações registradas.

possibilidade do ensino, pesquisa e extensão institucionalizada, um... horizonte aberto para inúmeras possibilidades, o que resolveria pra gente particularmente no CEFET Bahia um drama que a gente tem desde origem que foi a união de uma Instituição que em tese, né, já tinha o ensino, pesquisa e extensão na sua, na sua institucionalidade e da antiga escola técnica que, apesar de fazer pesquisa e extensão, tinha se consolidado na sua história através do ensino técnico, então eh... eh... esses elementos apareceram para... que foram fruto do debate, mas assim por ampla maioria, né? Aceitação da mudança de institucionalidade foi... foi acatada pela comunidade do IFBA (E3).

Na nossa avaliação, havia então uma aproximação, uma espécie de afinidade política e ideológica, a princípio, entre algumas propostas do governo federal com práticas e concepções de pessoas que assumiram a Direção-Geral do CEFET-BA (e cargos de confiança aliados dessa direção), assim como das direções das UNEDs e das chefias dos departamentos acadêmicos em Salvador, direções e chefias essas eleitas pela comunidade interna.

Podemos ponderar que as discussões que ocorreram no CEFET-BA, em relação à criação dos IFs, foram muito mais “ecos” do 1º Congresso do PPI do CEFET, os quais, nos seus aspectos estruturantes, foram endossados no PPI do IFBA de 2013, do que uma efetiva discussão ampla com a comunidade, em 2008. Julgamos que as discussões foram mais restritas, se compararmos com a adesão e participação das pessoas na época do 1º Congresso do CEFET-BA, em 2007.

O entrevistado E3 chama-nos a atenção de um tópico que foi debatido na comunidade interna do CEFET-BA, mas que teve repercussão em outros CEFETs. É justamente a questão de se construir uma identidade para as escolas técnicas que se transformavam em CEFETs, mas ainda em um processo incompleto. Nem todas as escolas técnicas e agrotécnicas federais haviam se convertido em CEFETs e, a partir de 2008, estabeleceu-se uma nova institucionalidade.

Para exemplificarmos, um fato curioso que ocorre até hoje em várias cidades que possuem escolas profissionais estatais há bastante tempo, como em Salvador, é que a “identidade” de uma instituição é tão forte, muitas vezes, que as referências geográficas que fazemos (um identificador de endereço na cidade, até para solicitar um táxi) é chamarmos o atual *Campus* Salvador do IFBA, no bairro do Barbalho, de escola técnica federal, nomenclatura essa extinta desde 1993. Ainda, nas UNEDs do então CEFET-BA, era muito comum as pessoas não saberem o que era um CEFET, ou o seu significado. Normalmente, nas conversas com setores até mais “esclarecidos”, era recorrente usarmos o termo Escola Técnica Federal da Bahia para “nomear” o então CEFET-BA.

O entrevistado E8 reforça uma imagem presente também no entrevistado E3:

A construção e efetivação de uma rede nacional, né? É... Então os institutos, eles nascem fortemente com o conceito de rede, então, não eram instituições isoladas, era uma rede nacional com objetivos, objetivos claros, né? superando eh... o destino de, da, da criação das escolas de artífices, né? Que é originária lá de uma educação compensatória, com a proposição de uma... uma... educação emancipatória... Então, esse é o sentimento mais, mais forte que a gente tem. Então, aquela historinha “ah... dos desvalidos da... fortuna” eh... Com a rede, ficou absolutamente pra trás. Então, assim, agora o que a gente tem que fazer é ciência, tecnologia e participar da construção de um projeto de nação soberana, isso tá... Isso tá dito, tá formulado, né? Então, eh... Aí é aquilo... O poder central mandava isso, né? Não só para a educação, mas também para todas as outras áreas, então assim, nós... Como o resto das instituições públicas federais, particularmente, né? Estamos muito contaminados por esse espírito... de construir uma nação, de sermos capazes de... de avançar e de superar nossas, nossas... nossas dificuldades. Então, era esse o sentimento que, que... existia na época da criação dos Institutos, a gente veio de um, de um... momento muito ruim, de desgaste, de, de tentativa de acabar com a rede mesmo, de tentativa, né? o que se tentou na 2208 [Decreto 2208/1997] foi a... personificação disso, né? Tudo ali levava pra nos transformar num grande SENAI, ou... estadualizar, terminar com a rede eh... a todo custo. Então, isso ficou, ficou muito marcado pra quem tinha vivido os anos de FHC... e a possibilidade da gente enquanto rede, né? Banir a possibilidade de, de uma outra ameaça de extinção foi muito, foi muito bem, muito bem acatada. E aí... assim, era voz corrente que eh... Apesar dos medos, dos sobressaltos que a gente teve no início e das necessidades de mudança, e quando vem mudança tem gente que vai ter que sair da sua zona de conforto pra enfrentar o novo, né? A gente vivenciou isso, mas eu vi um clima bacana de mudança, de mudança para melhor (E8).

O entrevistado E8 corrobora a ideia ou um sentimento de esperança que foi depositado no governo Lula, comungado com boa parte da sociedade ou, pelo menos, em setores da população civil organizada no Brasil. Reforça a imagem ou uma crença em mudanças na educação profissional e na estruturação da política educacional que foi posta em prática no período FHC.

Outro entrevistado nosso avaliou assim a proposta dos IFs:

Quando nós assumimos a diretoria do CEFET Bahia, em 2006, o processo de instituto estava sendo discutido, né? Eh... primeiro seria uma adesão voluntária dentro do MEC... E vinha se colocando algumas vantagens... A questão da ampliação dos cargos, havia a possibilidade da ampliação de orçamento, a mudança do estatuto e regimento, transformando o CEFET em instituto e quanto às prerrogativas das universidades ampliando logo a questão da pós-graduação. Ah... Como eu falei, inicialmente... era voluntário, na verdade, sempre voluntário, mas assim... quem não aderisse continuaria no *status* CEFET... no Brasil todo, dois CEFETs não pactuaram,

que foi o CEFET Minas e o CEFET Rio, que até hoje continuam o mesmo *status*, eles não receberam nenhum recurso para expansão, não expandiram... Expandiu o CEFET Bahia a parte da adesão e ao projeto instituto... da sua criação em 2008, em dezembro de 2008, eh... começo, o processo de expansão, a expansão 2 com sete unidades, depois a expansão 3, houve a ampliação de recursos, houve recursos para implantação das unidades, para equipamento, mobiliário, vieram os cargos da gestão, cargo reitor, cargo pró-reitor, diretorias sistêmicas, todos os cargos referente à reitoria... E os CEFETs Minas e Rio... como eles não aderiram, eles estagnaram no tempo. Então, assim, era voluntário, mas quem não aderiu terminou tendo grandes prejuízos com relação à toda a parte de estrutura a orçamento (E4).

O entrevistado E4 corrobora a ideia do *status* de universidade na constituição dos IFs, mas não necessariamente um desejo de se tornar uma “universidade tecnológica”, como apontamos anteriormente. Assim como reitera uma compreensão de que a transformação em IF traria mais vantagens em termos de recursos humanos e de ampliação de investimentos de custeio e capital. Reforça a ideia de uma proposta política que tem um forte apelo agregador, um caráter distributivo, assinalado anteriormente, conforme Policarpo (2012). Entretanto, reiteramos que esse aspecto, de mais recursos, poderia ser estendido aos CEFETs. Justamente para demarcar algo novo, enquanto uma ação política, era necessário apresentar mais vantagens ao que existia até então, e que deveria ser superado.

Outro entrevistado (E1) abaixo apresenta sua visão sobre os IFs, destacando justamente os aspectos distributivos de vantagens políticas e de uma clara ação de promoção do governo:

Eu acho que tem alguns elementos que precisam ser considerados. O primeiro é: com a criação da nova autarquia, haveria a necessidade dela ser mais forte, dela ser eh... no seu organograma, ela ter um peso maior dentro do Ministério da Educação. Os CEFETs, torno a repetir, eram comandados, a sua autoridade máxima estava na figura do Diretor-Geral, que tinha um CD2⁷²... Os Institutos Federais passaram a ser eh... representados pelos... tendo a sua figura máxima... de autoridade máxima pelo reitor que é um CD1, então, é inegável dizer que os Institutos Federais ganharam um peso muito maior e se assemelhando, portanto, às universidades. Isso é fato. Agora, havia também um plano de *marketing* muito grande, eh... Eu também não tenho dúvida, da necessidade do Ministério dizer eh... ou consolidar a ideia de “nós estamos promovendo educação profissional no Brasil. Nós estamos fazendo com que ela se desenvolva”. E isso é verdade porque, pelo menos no aspecto eh... de criação de novas unidades no Brasil, a política de governo foi muito agressiva. Então, assim, em pouquíssimo tempo a gente

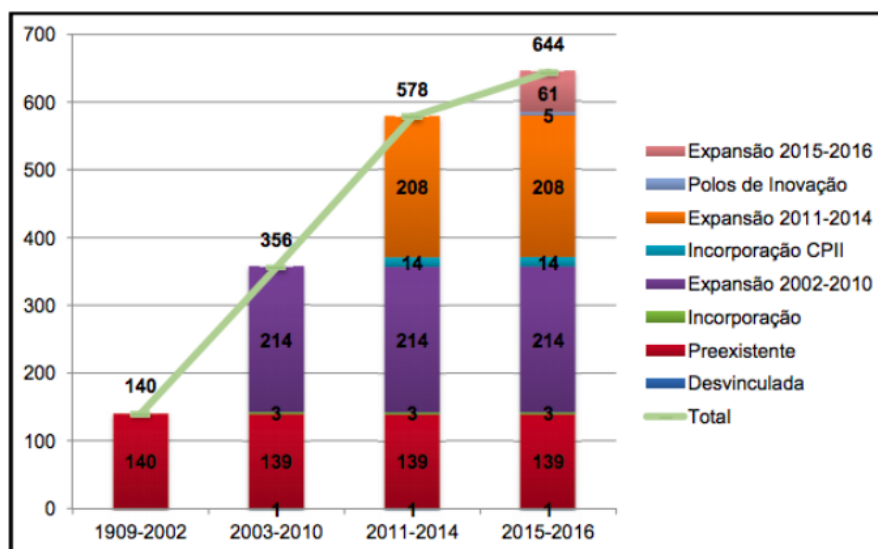
⁷² O entrevistado faz referência a cargos comissionados: Cargos de Direção (CD). Esses cargos possuem remunerações distintas e são agregadas ao rendimento do servidor que assume determinado CD. Os ocupantes de Cargo de Direção podem optar por receber o valor integral da remuneração do CD ou a remuneração do cargo acrescida de 60% da remuneração do CD.

deu um salto fenomenal. Ora utilizando prédios públicos no Brasil adentro, que eram, estavam às vezes em desuso, ou abandonados, ou até mesmo com problemas eh... financeiros... o seu antigo proprietário, em que havia uma parceria com as prefeituras municipais ou até com os órgãos do Estado, de modo que esses prédios públicos, se tivessem a vocação para isso, acabaram se transformando em unidades nossa, eh... de ensino, né? Nos famosos campi dos Institutos Federais (E1).

O entrevistado E1 reforça a ideia da propaganda política da constituição dos IFs, assim como a expansão da educação profissional. Esses elementos ficaram marcados como uma grande bandeira de *marketing* para a gestão Lula e foi um dos carros-chefe das campanhas presidenciais da candidatura de Dilma Rouseff, em 2010 e em 2014.

Os Institutos Federais, associados com a expansão da educação profissional e tecnológica no Brasil, tiveram um crescimento significativo ao longo dos governos Lula e Dilma Rouseff, especialmente deflagrado a partir do PDE, em 2007, conforme assinalamos anteriormente. Até o ano de 2002, tínhamos 140 unidades escolares federais⁷³ no âmbito da educação profissional. Em pouco mais de 14 anos, aproximadamente, foram construídas ou incorporadas 504 unidades, compondo a RFEPCT, representando um crescimento de 360%, conforme Gráfico 1, abaixo.

Gráfico 1 – Rede Federal de Educação Profissional (unidades × anos)



Fonte: BRASIL, 2016a.

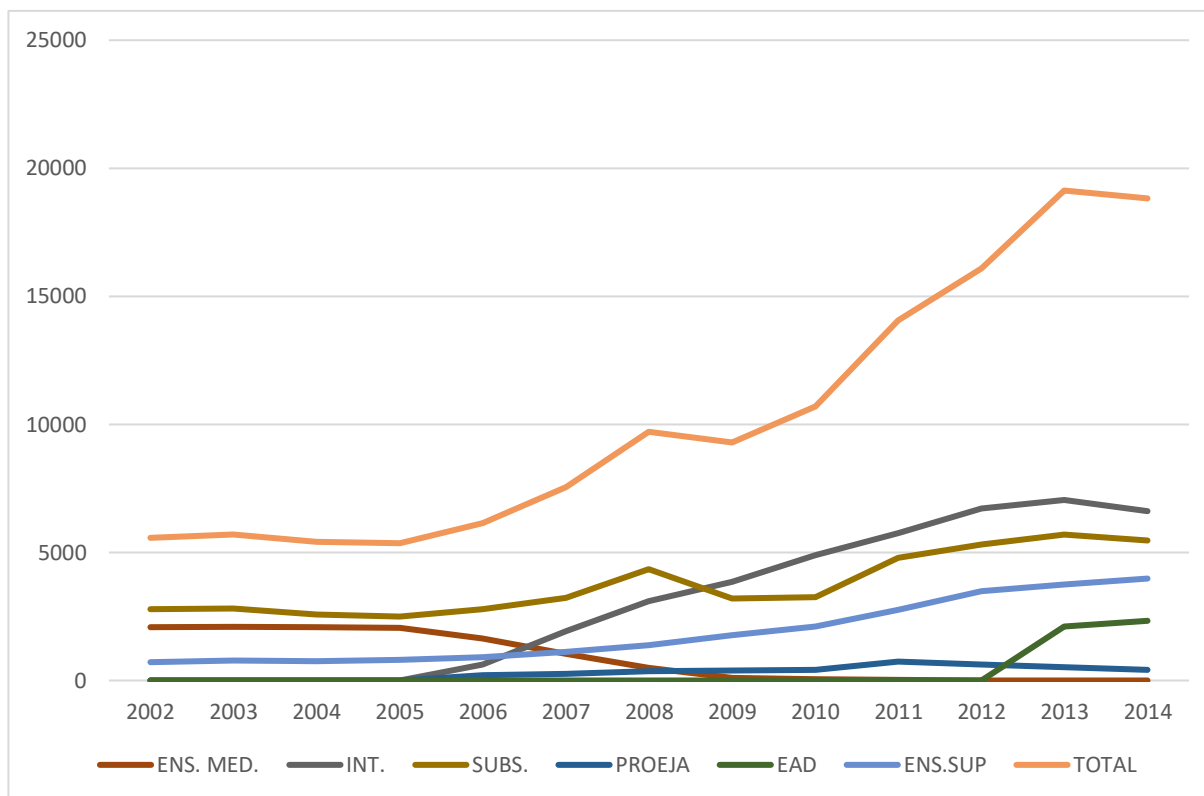
⁷³ Incluem-se ETFs, Agrotécnicas Federais e CEFETs.

Tabela 7 – Alunos matriculados “CEFET-BA/IFBA”

ALUNOS MATRICULADOS/ANO							
ANO	ENS. MED.	INT.	SUBS.	PROEJA	EAD	ENS.SUP	TOTAL
2002	2081	0	2777	0	0	714	5.572
2003	2094	0	2818	0	0	782	5.694
2004	2074	0	2587	0	0	745	5.406
2005	2054	0	2495	0	0	810	5.359
2006	1641	626	2773	216	0	897	6.153
2007	1044	1913	3221	251	0	1129	7.558
2008	490	3108	4351	370	0	1379	9.698
2009	114	3844	3191	377	0	1766	9.292
2010	40	4896	3249	407	0	2114	10.706
2011	14	5747	4787	737	0	2769	14.054
2012	-	6704	5301	610	0	3486	16.101
2013	-	7048	5697	514	2116	3756	19.131
2014	-	6622	5471	410	2330	3979	18.812

Fonte: Adaptado dos Relatórios de Gestão do CEFET-BA/IFBA.

Gráfico 2 – Alunos matriculados CEFET-BA/IFBA



Fonte: Adaptado dos Relatórios de Gestão do CEFET-BA/IFBA.

Conforme podemos observar na Tabela 7 acima (assim como o Gráfico 2), os dados que compilamos dos Relatórios de Gestão do CEFET-BA/IFBA, com exceção do ano de 2014, para os cursos listados,⁷⁴ mostram um crescimento contínuo em termos de alunos matriculados. Cumpre ressaltar que o total de alunos em 2014, acrescido de outras matrículas, foi de 29.939. O grande problema é que alguns dados do Relatório de Gestão Institucional (2014) (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, 2014) apresentam algumas imprecisões, pelo fato de informarem quantitativos parciais referentes ao PRONATEC, que não conferem com o total geral de alunos matriculados na tabela final relativa à instituição. Por isso, fizemos a opção de não incluir esses dados como elemento de análise, até porque fugiríamos do nosso foco da pesquisa, se incluíssemos os alunos do PRONATEC.⁷⁵

Mesmo considerando algumas imprecisões, especialmente para 2014, para efeito comparativo em relação aos anos anteriores a 2002, é de fato um crescimento vertiginoso. Reforça o imaginário de que os IFs, em especial o IFBA, cresceu significativamente. Com isso não queremos minimizar a importância desses elementos. Quem viveu a educação profissional no tempo de FHC sabe muito bem do longo período de penúria que abateu a rede federal, principalmente o então CEFET-BA.

Devemos também demarcar que, ao longo do período 2003-2005, já no período do governo Lula, o quantitativo de matriculados nos cursos técnicos variou de 2.818 alunos para 2.495, ou seja, decaiu. E para os cursos superiores, variou de 782 para 735, uma pequena diminuição em termos de matriculados, de acordo com as Tabelas 6 e 7, já apresentadas. O incremento, coincidente até com a nova Direção-Geral com a Prof.^a Aurina, deflagrou-se a partir de 2006-2007, conforme já comentado, com a expansão da RFEPCT, na sua fase II.

Para efeito apenas didático, sem pretensão de um cálculo econômico preciso, comparando os gastos totais do CEFET-BA, em 2001, com os do IFBA, em 2014, segundo os respectivos Relatórios de Gestão e sem levar em conta a inflação do período, temos os seguintes resultados, explicitados na Tabela 8 abaixo:

⁷⁴ Cursos considerados como uma oferta “regular” pela instituição, ao longo do período que estabelecemos de 2002 a 2014, para efeito comparativo.

⁷⁵ O Relatório Institucional de 2014 apresenta os seguintes quantitativos de matrículas: PRONATEC 11.127; FIC 1.728; e Pós-graduação 95. Total geral 2014: 29.939 alunos matriculados. Ou seja, **11.127 alunos a mais** em relação à nossa Tabela 7 acima ((INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, 2014), p. 66).

Tabela 8 – Gastos totais “CEFET-BA/IFBA”

	CEFET-BA (2001)	IFBA (2014)
GASTOS TOTAIS (R\$)	30.483.089,63	369.925.710,61
GASTOS TOTAIS (US\$) ⁷⁶	12.808.020,85	152.750.681,45

Fonte: Relatórios de Gestão CEFET-BA/IFBA (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA, 2001, p. 40; INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, 2014, p. 240).

De fato, numa rápida leitura e sem querer desmerecer o esforço empreendido ao longo dos governos petistas, em relação aos investimentos realizados nos IFs, especificamente no IFBA, comparados a períodos anteriores até 2001, houve um grande aumento em termos de recursos aplicados na escola. Entretanto, mesmo reconhecendo que existe um mérito, é apenas uma pequena gota em um oceano muito mais vasto, quando ampliamos o olhar para os interesses públicos.

Um pequeno detalhe, mas significativo, se nos dermos ao trabalho de vermos um exemplo bem ilustrativo, quando insistimos que existe uma “lógica de mercado” que dá a direção no grande acordo entre o capital e o trabalho. Um relatório parcial do TCU sobre o PRONATEC⁷⁷ dá uma resposta precisa às nossas inquietações, o qual podemos ver no Quadro 1 abaixo: a distribuição, por ações do governo federal, desse programa.

Em termos de valores executados do PRONATEC, acumulados do período 2011-2014, a “Bolsa-Formação” respondeu por 78% (R\$ 8,01 bilhões) dos valores totais, enquanto a expansão da Rede Federal ficou com 14,8% (R\$ 1,52 bilhões), aproximadamente. Ou seja, a Bolsa-Formação foi a principal ação em termos de recursos públicos empregados no âmbito do PRONATEC.

Quadro 1 – Execuções orçamentária/financeira PRONATEC (2011-2014) R\$ milhões

Iniciativa	Valor Autorizado	Valor Empenhado	Valor Executado (liquidado)	Valor Pago	Execução Orçamentária	Execução Financeira
Bolsa-Formação	8.438	8.289	8.011	7.736	95%	92%
Expansão da Rede Federal	7.240	5.200	1.520	1.374	21%	19%
Brasil Profissionalizado	1.357	1.122	341	327	25%	24%
Rede e-Tec	652	557	379	368	58%	56%
Total	17.687	15.167	10.251	9.805	58%	55%

Fonte: Relatório TCU 2015 (BRASIL, 2015f, p. 6).

⁷⁶ Para o efeito didático, levamos em consideração apenas o valor do real em comparação à cotação média do dólar oficial, em dez./2001, de R\$ 2,38 e, em dez./2014, de R\$ 2,67.

⁷⁷ O PRONATEC, criado em 2011, passou a ser a pedra fundamental no fomento da educação profissional.

Outro detalhe extremamente significativo, relacionado à política econômica, do entrelaçamento dessa política, com uma clara orientação de valorização rentista, diz respeito ao valor autorizado no orçamento federal para a expansão da RFEPCT. Originalmente foram orçados R\$ 7,2 bilhões, mas o valor empenhado foi de R\$ 5,2 bilhões. Assim como, se observarmos a ação Brasil Profissionalizado, que teve R\$ 1,357 bilhões autorizados, e empenhados R\$1,122 bilhões. Essas duas últimas ações são justamente recursos que são orientados para serem investidos no setor público. O Brasil Profissional tem como um dos objetivos subsidiar a expansão da oferta de vagas no ensino médio integrado à educação profissional nos estados, Distrito Federal e municípios, enquanto que a expansão da RFEPCT atende principalmente aos IFs. Seguindo a explanação do relatório:

[...] as execuções orçamentária e financeira tanto da Expansão da Rede Federal (21% e 19%, respectivamente) como do Brasil Profissionalizado (25% e 24%, respectivamente) foram relativamente baixas comparadas à Bolsa-Formação, que teve execução orçamentária de 95% e financeira de 92%. [...] ações da Expansão da Rede Federal sofreram contingenciamento de cerca de 46% em suas despesas de capital como parte da contribuição do MEC para a meta de ajuste fiscal. Significa dizer que não haverá investimento na Expansão da Rede Federal no ano corrente (BRASIL, 2015f, p. 6–7).

Segundo o relatório do TCU, baseado em informações oficiais do poder executivo federal, o Sistema S chegou a ser o maior executor do Bolsa-Formação.⁷⁸ No período 2011-2014, foi repassado a esse sistema de ensino o valor aproximado de **5,83 bilhões de reais**. Apenas o SENAI ficou com a bagatela de 3,5 bilhões, enquanto o SENAC abocanhou 1,9 bilhões de reais. Enquanto isso, nesse mesmo período, a RFEPCT, na mesma ação Bolsa-Formação, executou em torno de 610 milhões de reais. Por incrível que pareça, na RFEPCT, o IFBA foi a instituição que mais se destacou, com um valor de 55 milhões de reais.

Em outras palavras, a fatia maior do fundo público foi justamente para o Sistema S, que ficou com 73%, aproximadamente, do total do Bolsa-Formação. Enquanto a RFEPCT ficou com 7,6%. Bela comparação.⁷⁹

⁷⁸ Uma das ações que compõem o PRONATEC.

⁷⁹ O mesmo relatório indica a necessidade de fazer um acompanhamento do Acordo de Gratuidade com o Sistema S.

4.3 O TERMO DE ACORDO DE METAS E COMPROMISSOS (TAMC)

Como indicamos anteriormente, o MEC firmou uma espécie de “contrato”, denominado TAMC, e foi um instrumento similar à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que visou subsidiar a reestruturação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, estabelecendo uma série de indicadores e ações por parte dos IFs, pactuando algumas metas e, em contrapartida, garantia de recursos extras aos orçamentos dos Institutos Federais, assinado **em 2010**.

Antes de entrarmos em alguns aspectos conceituais do TAMC, convém assinalar resumidamente o nosso percurso investigativo/metodológico a respeito da nossa pesquisa, no tocante a esse item específico.

Tínhamos, como pretensão original, verificar e discutir o processo de cumprimento do TAMC no IFBA, entretanto, ao longo do percurso investigativo, fomos constatando algumas imprecisões e possíveis erros em alguns dados, obrigando-nos a diminuir nossas expectativas em relação a resultados mais precisos.

Ao tentarmos superar as dificuldades na investigação, analisamos aleatoriamente outros relatórios de diferentes IFs para efeito comparativo e constatamos que existe uma grande massa extremamente complexa de informações, em vários relatórios de gestão, assim como procuramos analisar alguns relatórios de gestão da própria SETEC e do TCU. Entretanto, nos relatórios dos IFs e SETEC, e ao longo de determinados períodos, houve alteração na forma do entendimento e cálculo de alguns parâmetros. Para anular tais erros (ou possíveis erros), seria necessário um tempo muito maior, ou a dedicação de uma equipe mais ampla, para dirimir a grande maioria das dúvidas que foram surgindo no percurso, para determinar, por exemplo, qual parâmetro de determinado ano obedece a uma determinada forma de cálculo.

As primeiras dúvidas foram justamente relacionadas à definição de alguns parâmetros relacionados à “eficiência” e à “eficácia” que constam do TAMC, até mesmo do ponto de vista matemático.

A respeito de como eram calculados esses parâmetros acima, segundo a “pactuação” de 2010, estipulava:

Cláusula Segunda. [...] Eficiência - Alcance da meta mínima de 90% de eficiência da Instituição no ano de 2016, com meta intermediária de no mínimo 75% no ano de 2013, medida semestralmente, definindo-se aqui que, o índice de eficiência da Instituição será calculado pela média aritmética da eficiência de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos regularmente matriculados e o número total de vagas de cada turma, sendo que este total de vagas é resultado da multiplicação das vagas ofertadas no processo seletivo pelo número de períodos letivos para cada uma dessas turmas; [...] Eficácia - Alcance da meta mínima de 80% de eficácia da Instituição no ano de 2016, com meta intermediária de no mínimo 70% no ano de 2013, medida semestralmente, definindo-se aqui que, o índice de eficácia da Instituição será calculado pela média aritmética da eficácia de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos concluintes e o número de vagas ofertadas no processo seletivo para cada uma dessas turmas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, 2010, p. 2.).

Da forma que foi escrito, em 2010, o índice de eficiência acima não apresenta lógica matemática, porque, mesmo supondo uma aprovação total para todas as turmas, isto é, 100% de aprovação, quando aplicamos a fórmula da eficiência, a relação sempre é um valor decrescente à medida que aumenta o período letivo, haja vista que este último parâmetro se encontra no denominador da relação.

Em outras palavras, a fórmula, neste caso, nunca chegará ao valor de 100% no cálculo do índice de eficiência, mesmo que ocorra a aprovação total, muito menos as metas propostas: 90% para 2016 e 75% para 2013, pois a relação sempre dependerá do número de períodos letivos para cada uma das turmas. Isto é, quanto maior o número do período letivo, menor será o índice de eficiência, mesmo que, hipoteticamente, 100% dos alunos estejam aprovados.

Oficialmente, salvo melhor juízo, a SETEC só vai produzir esclarecimentos a respeito de “eficiência” e “eficácia”, dentre outros indicadores, em 2012, através do “Manual para Produção e Análise de Indicadores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT”, mas, mesmo assim, voltado para esclarecimentos de cálculos de indicadores aplicados para o TCU (BRASIL, 2012b), que são diferentes em relação ao TAMC.

Posteriormente, a mesma SETEC vai publicar, em 2015, e depois em 2016, mais dois manuais, sendo que nesses dois manuais ocorrem alterações de cálculo de alguns indicadores, inclusive “eficácia” e “eficiência” (BRASIL, 2015e, 2016b). Vale ressaltar que tais alterações também impactam as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, como o indicador de 20 alunos presenciais por professor para os cursos técnicos, até o ano de 2024 (BRASIL, 2016b). Neste último indicador, foi estabelecido

o entendimento de que o cálculo deve ser em função de “**aluno equivalente**”⁸⁰ (Aeq) e “**docente em tempo integral**”⁸¹, também utilizados no TAMC. Ora, tais definições ocorreram a partir das Portarias MEC nº 818/2015 (BRASIL, 2015g) e MEC/SETEC nº 25/2015 (BRASIL, 2015a). Portanto, encontramos dados muito distintos em termos de “concepção” ao longo dos períodos 2010-2016, pois a forma de cálculo (e a conceituação) foram alteradas.

Para exemplificarmos melhor a dificuldade de entender um determinado parâmetro, basta observarmos, no “Manual para cálculo dos indicadores de gestão das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (Versão 2.0)”, publicado em 2016, a definição de “índice de eficácia da instituição” (modelo 2), agrupada na sigla “GCA”, donde se deduz que diz respeito a “gasto corrente por aluno”, embora o dito manual não explique por que é compreendido dessa maneira (BRASIL, 2016b, p. 28).

Simplesmente criaram um novo índice de eficácia (o qual denominaremos de **Ief2**), que não existia até então. Tal índice é calculado pela razão entre “ingressantes acumulados equivalente” (**Iae**) e “concluintes” (**c**) multiplicado por 100. Algebricamente, seria: $Ief2 = (Iae \div c) \times 100$.

O Iae obedece às mesmas definições de aluno-equivalente (Aeq), com a diferença que o número de alunos que são contabilizados diz respeito apenas àqueles que entraram no ano de apuração (ou seja, novas matrículas). No caso, se estivermos contabilizando indicadores para o ano de 2016, o Iae vai ser a multiplicação dos matriculados que ingressaram em 2016 com os demais fatores da definição de Aeq.⁸²

A questão é que o resultado final, invariavelmente, vai ser um valor acima de 100%, pois normalmente entram mais alunos do que o número de concluintes. Do ponto de vista da “lógica matemática”, não existe problema algum na inversão desta relação, desde que seja lembrado, agora, que no caso dessa inversão praticada no Ief2, quanto **maior** a porcentagem, **menos** eficaz será a instituição, e a eficácia “perfeita” será um valor igual a 100.

Em geral, o entendimento de “eficácia” expresso em valores numéricos diz respeito à relação concluintes/vagas, considerando que “vagas” no denominador será um valor maior (ou igual) ao quantitativo que é expresso no numerador (neste caso, “concluintes”).

O problema da relação expressa anteriormente (**Ief2**), além de ser pouco didática, não facilita uma melhor visualização do resultado que se quer apurar (ou analisar). Em outras

⁸⁰ Ver nota 52 sobre a forma de cálculo de aluno-equivalente (**Aeq**).

⁸¹ Também denominado “docente-equivalente”. São todos os docentes efetivos ou temporários, sendo que um docente de 40 horas ou dedicação exclusiva é contado como 1 (um) e 0,5 (meio) se for contratado em regime de 20 horas.

⁸² Ou seja, Ingressante acumulado equivalente (**Iae**) é igual à multiplicação de Ingressantes (**I**) pelo Fator de Equiparação de Carga Horária (**FECH**) e pelo Fator de Esforço de Curso (**FEC**). $Iae = I \times FECH \times FEC$.

palavras, não é **razoável** informar que uma escola A qualquer é mais “eficaz”, porque tem um índice no valor de 110%, enquanto uma outra, B, por possuir 200%, deverá ser menos eficaz.

Do mesmo modo, soa absurdo, em um entendimento apressado, sem perceber a inversão no índice que tratamos, considerar que ambas as escolas formariam mais estudantes do que o quantitativo de vagas ofertadas. A escola B, no nosso exemplo, assim como a escola A, seriam o suprassumo do “gerencialismo brasileiro”. Em B, a cada 100 alunos que entram, sendo que só existiriam 100 vagas ofertadas, formam-se 200 pessoas.

A análise, portanto, fica prejudicada, ao longo de um determinado período, pois poderá indicar uma “confiabilidade” e elementos de comparação frágeis.

Outro aspecto do TAMC originalmente pactuado foi a **relação professor–aluno**,⁸³ a razão de 20 alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais por professor a ser atingida em curto prazo, até o ano de 2013 e projeção de manutenção ou ampliação nos anos seguintes, tomando como marco de médio prazo o ano de 2016. Considera os cursos técnicos de nível médio (integrado, concomitante e subsequente), PROEJA, cursos de graduação (cursos superior de tecnologia, licenciatura, bacharelado), de pós-graduação e de Formação Inicial e Continuada.

Quanto à relação/razão proposta pelo MEC, em que pese o esforço de expandir a Rede Federal, engloba e subestima as especificidades quando se trabalha com níveis diferenciados de ensino. Implica planejamento, avaliação e organização didático-pedagógica compatíveis com as dificuldades e níveis de conhecimento que se exigem para os respectivos graus de ensino.

Outras perguntas podemos deixar no ar: quem “definiu” que a relação 20 alunos por professor é o quantitativo razoável? Por que não 18 alunos por professor? Ou 25, 30 alunos? Qual é a justificativa? Quais elementos estatísticos informam que 20 para 1 é uma relação “ótima”? Qual fundamentação “científica” justifica esses parâmetros? Por que não 100% de eficácia para todas as escolas brasileiras?

Um dos nossos entrevistados deixou um bom testemunho referente às questões colocadas acima:

É... dinheiro público, dinheiro público, não é disputado só pelo público, dinheiro público é disputado por todo mundo e no caso da educação profissional tem um ente, né? que faz essa disputa com a gente que é o Sistema S e, historicamente o Sistema S se contrapõe à rede dizendo que eles

⁸³ Lembramos que se trata da relação aluno-equivalente por professor equivalente. E ainda que a definição de aluno-equivalente foi estabelecida posteriormente em outubro de 2015!

são mais eficientes, são mais eficazes e etc... que com R\$10,00 eles formam 10 e a gente com R\$10,00 forma 1, então, essas coisas, e ... O governo, também estava sendo cobrado por isso, então, [...] Do acordo de metas é isso assim: “olha, nós enquanto governo, queremos implementar rede, queremos aumentar a quantidade de recursos, mas eu não posso dar o dinheiro simplesmente sem vocês me apresentarem eh... melhoria nos indicadores”. E, e... e se começa a... a trabalhar quais seriam esses indicadores... [a SETEC negocia com o CONIF, principalmente através dos fóruns internos do próprio CONIF, e representantes do MEC]. Dizia, era basicamente o seguinte: “olhe, nós vamos aumentar o recurso, os recursos para vocês, para vocês contratarem pessoal, técnicos administrativos, contratar professor, melhorar as condições físicas dos Institutos, ampliar a rede, nós vamos fazer tudo isso, mas queremos algumas, né?... estabelecer aqui alguns parâmetros, basicamente de produtividade”... Tinham alguns políticos, alguns de... como o compromisso de ajudar as redes públicas, né? Então, tem assim, tem itens bastante interessantes, mas tem uns elementos ali de produtividade que não cabe muito, né? [...] a gente discutiu muito eh... quando eu falo a gente era fórum X... é... tinha muita dificuldade em definir alguns conceitos, a coisa do aluno equivalente, professor equivalente, eh... carga horária, a diversidade da rede... quantidade de *campus*, quantidade de curso, natureza de curso, eh... as antigas escolas agrotécnicas que tinham internato, as que não tinham, então assim, eh, eh... um... universo de uma diversidade absurda para você tentar contemplar num acordo geral, e aí à medida que a gente avançava ... nós avançávamos nesse, nessas definições, né? (E5).

Alem de “parâmetros” que foram “negociados”, dando uma ideia de um jogo político, (mas um jogo político restrito), o mesmo entrevistado acrescenta mais um dado, no mínimo, inquietante:

Assim... eu conto nos dedos os reitores que naquela época se preocupava com isso, né? particularmente [o entrevistado cita o nome de um reitor de IF, no período]... era assim o mais atento, o mais ligado a isso que a gente “tava” fazendo [...] E aí, a gente [representantes do fórum X] tensionou com o diretor [da SETEC]... acertou com fulano [representando a SETEC] que, além do TAMC, que foi assinado por todo mundo, pelo CONIF, por todos os diretores⁸⁴, teria para cada instituto, um TAMC, que seria um acordo, levando em consideração aquilo que “tava” macro lá, mas levando em consideração as particularidades de cada instituto. Então, ia ter o TAMC que foi da rede, [...] que aquela meta pra ser atingida, mais o TAMC de Sergipe, o “tanquinho” de Sergipe, e assim, completamente diferente do TAMC da Bahia, o “tanquinho” da Bahia, por conta da dimensão do estado [...] essas particularidades que deveriam ser tratadas... que ficou numa conversa entre eu, [representantes do fórum X e representante da SETEC], que ele topou, que ele acordou, [mas] isso tudo se perdeu [...] porque... Na sequência, fulano sai do Ministério, vai para [outro órgão do poder executivo federal]... o TAMC estava lá começando a se implantar ... Os reitores estavam mais querendo era receber o dinheiro, certo? Então esse acordo, esse acordo foi feito e os acordos, e os desdobramentos dos acordos por cada instituto não aconteceu efetivamente... (E5).

⁸⁴ Provavelmente o entrevistado se referia a “reitores” dos Ifs e não diretores.

Na nossa avaliação, é bastante compreensível que os reitores estivessem preocupados em obterem o máximo de recursos e em um tempo mínimo possíveis, considerando o cenário de investimentos que havia até 2007-2008. Como assinalamos anteriormente, no caso específico do CEFET-BA/IFBA, existia uma necessidade urgente de mais recursos públicos.

Outro elemento que destacamos e é desconsiderado nas “técnicas gerencialistas” diz respeito às especificidades da gestão pública brasileira, principalmente em práticas recorrentes de “ajustes fiscais”. “Normalmente”, em “um ano fiscal”, os recursos previstos no planejamento de uma autarquia, como o IFBA, são “liberados” na sua integralidade após a aprovação do orçamento no Congresso Nacional (entre os meses de março e abril) e são empenhados, sob repasses paulatinos, ao longo do ano. Ainda, tem um prazo máximo de empenho até final de novembro (ou nos 10 dias finais desse mês). Ou seja, o “planejamento” institucional tem que se efetivar entre sete e oito meses ao longo do ano e marcado por uma série de idiossincrasias.⁸⁵

No caso específico do CEFET-BA, principalmente nos primeiros anos da nova institucionalidade, a partir de 2008, houve uma série de dificuldades de organização burocrática, pois não havia principalmente recursos humanos suficientes e capacitados para fazer os procedimentos legais básicos no âmbito do poder público. As UNEDs, até então, faziam um procedimento simples em formulários próprios para compras, por exemplo, que eram remetidos para Salvador, que concentrava e dominava todos os recursos e procedimentos legais para o funcionamento da autarquia. Mesmo assim, a equipe que existia em Salvador muitas vezes não dava conta da própria “sede”.

Todos esses elementos impactam o funcionamento da instituição. O “gerencialismo” está pouco se importando com as contingências do serviço público, muito menos com os constantes contingenciamentos de recursos, deflagrados por incontáveis ajustes fiscais, sejam de governos petistas ou não.

⁸⁵ Nem sempre os recursos empenhados são liberados pelo governo federal no tempo oportuno para pagamentos diversos. Assim como ocorrem situações em que é possível realizar empenhos, posterior ao mês de novembro, conforme indicado acima. Dependem também de equipes montadas e devidamente capacitadas para realizar uma série de funções legais, como licitações, pregões eletrônicos, confecção de editais, fiscalização de contratos diversos, recebimento de bens na forma devida da lei, de acordo com o edital previsto, avaliação jurídica de processos, etc.

Não podemos deixar de registrar nessa “miscelânea” a coexistência de duas carreiras docentes no IFBA: Ensino Superior⁸⁶ e Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), os quais podem atuar concomitantemente em todos os cursos ofertados pela Instituição.

A impressão que temos, dada a nossa experiência ao longo de quase 22 anos na Rede Federal de Educação Profissional como docente e ocupando cargos e funções em Conselhos de Curso, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Conselho Superior, Direção de *Campus* no IFBA (sem esquecer os percalços da reforma na educação profissional, no período FHC), é que não houve uma preparação mínima adequada para perseguir as principais diretrizes e objetivos postos a partir da criação desta “nova” institucionalidade, especialmente até 2014.

A própria expansão do IFBA trouxe alguns complicadores e desafios de difícil solução, como a necessidade de contratação (e permanência) de docentes em algumas áreas do conhecimento em *campi* no interior da Bahia, mesmo em situações em que houve concurso público instituído, assim como a não existência de corpo técnico administrativo em número suficiente para cumprir as atividades rotineiras de gestão, até porque todos os *campi* dos IFs, a partir da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), tornaram-se unidades gestoras financeiramente “plenas”.⁸⁷

Para efeito de registro, no concurso público para docentes, carreira EBTT do IFBA em 2011, foram disponibilizadas 327 vagas nas mais diversas áreas de atuação desse instituto. Dessas, 15% (aproximadamente 49 professores) não foram preenchidas, destacando-se as áreas de Engenharia Elétrica com 18 vagas, Engenharia Civil com 9, Ciências da Computação e Física com 6 vagas cada, sendo que, em algumas, sequer houve candidatos inscritos.⁸⁸

Já uma Auditoria Operacional do TCU identificou um *déficit* de professores e técnicos de laboratórios que possam atender à manutenção dos IFs/*campi* já instalados no Brasil, reconhecido pelo próprio MEC com dados de abril de 2012: carência de 7.966 professores, representando 19,7% do total de cargos docentes, e 5.702 técnicos, que representam 24,9% do total de cargos técnicos em geral (BRASIL, 2013, p. 45-46).

Vale destacar ainda a gama de cursos ofertados em Educação Superior para ingresso em Licenciaturas/formação de docentes, período 2013-2014, no IFBA (*campus*): Matemática (Barreiras, Camaçari, Eunápolis, Salvador e Valença); Computação (Porto Seguro, Santo

⁸⁶ No IFBA, desde que foi criado, não houve mais novas contratações de docentes da Carreira do Ensino Superior. O MEC trabalha com a lógica de diminuição gradual dessa carreira, autorizando concursos docentes apenas para a EBTT.

⁸⁷ Plena até certo ponto. Cada *campus* possui orçamento próprio, identificado na Lei Orçamentária Anual (LOA), exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

⁸⁸ Embora possa parecer um quantitativo pequeno, representa 82% do corpo docente de um campus novo com até 1.200 alunos, dentro do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional.

Amaro e Valença); Química (Porto Seguro e Vitória da Conquista); Geografia e Física (Salvador) e Tecnologia em Eletromecânica (Simões Filho).⁸⁹

Por sua vez, para se precisar melhor as dificuldades ou desafios que os IFs enfrentam, o TAMC acrescenta outros objetivos como: um projeto por *campus* que atenda ao Programa de Melhoria da Qualidade da Educação Básica; programas de reconhecimento de saberes e competências profissionais para fins de certificação e acreditação profissional, em pelo menos uma área ou eixo tecnológico; EAD como atividade regular; programas de apoio a estudantes com elevado desempenho nos exames nacionais e olimpíadas promovidas pelo MEC; um projeto de pesquisa, inovação e/ou desenvolvimento tecnológico por *campus*, que reúna, preferencialmente, professores e alunos de diferentes níveis de formação, em todos os *campi*, até o início de 2011, e ampliação em pelo menos 10% ao ano dessas atividades, em parceria com instituições públicas ou privadas que tenham interface de aplicação com interesse social; projetos de ação social, em média, de um em cada *campus*; Núcleos de Inovação Tecnológica; programas de estímulo à organização cooperativa que incentivem a pesquisa, inovação e o empreendedorismo, dentre outros.

Outro entrevistado, analisando os resultados do TAMC, fez a seguinte declaração:

Não foram cumpridos todos os itens, pois existe por parte do IFBA uma dificuldade de verificar questões relacionadas à verificação semestral do número de alunos regularmente matriculados para verificação da eficiência e eficácia institucional, como também não adota programa de apoio a estudantes de elevado desempenho [...] Ocorreram repasses financeiros para garantir o pagamento dos custos com pessoal, dentro do estabelecido do TAMC... em relação a recursos de investimento, com base na relação com o número de alunos matriculados, o MEC encaminhou no ano de 2012 o valor de R\$1.600,00; ... acho que em 2013, o valor de R\$1.900,00 e 2014 o valor de R\$1.190,00, ou um pouco menos, então houve... um descumprimento no acordado no TAMC⁹⁰ [...] eu acho que o TAMC gerou um certo estímulo na busca de ampliar o número de alunos matriculados, não só por parte dos Institutos, como também os *campus* do IFBA, pois este crescimento impacta diretamente no orçamento gerado pela Matriz Orçamentária CONIF (E6).

O IFBA vem realizando esforços no sentido de construir sistemas de gerenciamento e de coleta de informações das várias áreas e setores administrativo e acadêmico, mas, até 2014, não obteve êxito em construir (ou comprar) um sistema que fosse totalmente integrado ou interligado com diferentes setores e *campi*.

⁸⁹ O que perfaz um total médio de 524 vagas/ano para alunos egressos do ensino médio.

⁹⁰ O valor médio estabelecido pelo TAMC era de R\$ 2.000,00 por aluno matriculado - Cláusula Sexta/subcláusula quinta do TAMC (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, 2010, p. 5).

Aliás, esse é um outro aspecto que é pouco divulgado no âmbito da SETEC, a não ser elementos de propaganda e ações parciais. Lá na origem do PROEP, uma das ações que mencionamos anteriormente foi o Desenvolvimento de Sistemas de Informações da Educação Profissional (SIEP), os quais deveriam ser construídos e replicados para toda a rede federal de educação profissional, não foram concretizados.

Avaliamos que o TAMC ficou um pouco à margem das preocupações efetivas do governo em cumprir com todos os itens acordados, a não ser em relação aos órgãos de controle, como o TCU e CGU, via análise dos relatórios de gestão, até porque o próprio governo não cumpriu com todos os repasses acordados. Ou melhor, o TAMC em si não foi mais cobrado diretamente pelo governo, mas indiretamente pelos órgãos de controle. O interessante é que não encontramos nenhuma avaliação do TCU ou CGU relacionada aos repasses que, em tese, deveriam ser cumpridos pelo governo.

Enfim, todos os elementos presentes no TAMC ampliaram consideravelmente o trabalho interno dos IFs, observando ainda uma institucionalidade que se quer “nova” para a educação profissional e tecnológica no Brasil, muito embora tal institucionalidade esteja bem próximo da estrutura que existia até então nos CEFETs.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2012, no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, em Florianópolis-SC, Gaudêncio Frigotto, depois de fazer um resumo conceitual do contexto internacional do capitalismo excludente, da sociedade de capitalismo dependente, que exacerba a desigualdade conformando uma “vida provisória em suspenso”, própria do capitalismo contemporâneo, e da existência de palavras saturadas de regressão social como empregabilidade, empreendedorismo, qualidade total, competência, dentre outras, fez uma rápida avaliação da política educacional, justamente em um debate que tinha como tema – “Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória”:

A educação brasileira, principalmente alguns dos seus elementos, está hegemonizada pela minoria prepotente da sociedade brasileira, que esbafere na “Veja” e na “Globo” o “todos pela educação”, assim como os representantes do empresariado no Congresso, também muito bem representado no CNE. [...] São os mesmos que estão protagonizando o PRONATEC e o PNE. Nós temos que dar conta disso. Ter consciência e clareza deste contexto, senão estaremos alienados – “pensando com a cabeça do outro”. No âmbito da educação pública, em especial a educação profissional, os representantes do empresariado industrial, do campo e do comércio é que estão hegemonizando o conteúdo, o método e a forma de “emancipar” jovens. Justamente estes que estão hegemonizando, protagonizando o PRONATEC (FRIGOTTO, 2012).

Ora, Frigotto dá a exata medida do que se configurou o governo Lula e, principalmente, Dilma Roussef, do ponto de vista da orientação política educacional no Brasil. Com isso não queremos afirmar que os governos petistas são exatamente idênticos ao período de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Reafirmamos que os governos Lula e Dilma Roussef expressaram de forma contraditória o esforço de conciliação, de mediação possível entre o capital e o trabalho. Isso porque em muitos momentos fundamentais foram pautados por um interesse maior em negociar uma agenda consensual entre capital e trabalho. Entretanto, os elementos estratégicos desse “pacto” foram hegemonizados pelo capital.

Em nome de uma governabilidade, os governos petistas acabaram presos ao jogo político do Congresso Nacional. Percebe-se um zigue-zague no campo das políticas sociais, em especial no âmbito da educação. Em muitos momentos, parecia que o governo atenderia ou passaria a dar mais ênfase a uma ação direcionada para combater as desigualdades

econômico-sociais e universalização de direitos. E isso é muito importante no sentido maior de fortalecer os processos de democratização da sociedade, enquanto um projeto de nação.

A grande questão é que as políticas sociais ficaram subordinadas aos interesses estruturais que se alimentam das próprias desigualdades. O colossal desafio é justamente combater os elementos dominantes que atendem historicamente ao capital. Como ficamos restritos a essa subordinação, as políticas sociais atuaram apenas de forma compensatória.

Aliás, um dos motes da fundamentação da política social do governo Lula (e Dilma) era que estávamos então, construindo um “projeto de nação”. Esse jargão era recorrente no interior dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), em especial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). E, de fato, alimentou um ímpeto expansionista na rede federal de educação profissional. Os dados, comparativamente a períodos anteriores, mostram claramente um crescimento vertiginoso. E é absurdamente significativo, quando comparamos com o período FHC. Não estamos negando a importância da expansão da educação profissional no âmbito dos IFs e sua capilaridade no interior do Brasil e da Bahia.

Muitos colegas do IFBA, alimentados pelas expectativas e a vontade política, principalmente as pessoas que se agregaram em torno da candidatura da Prof.^a Aurina, abraçaram a expansão por acreditarem nesse projeto de nação. E travaram no interior do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA)/IFBA uma disputa política e ideológica com forças liberais.

Lembremo-nos da missão institucional do IFBA, aprovada no primeiro e único Congresso referente ao Projeto Pedagógico Institucional (com efetiva participação de 300 delegados eleitos pela sua comunidade, em 2007), do então CEFET-BA: “Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país”.

Essa missão não deve ser entendida apenas como mero recurso de retórica ou palavras vazias. Ledo engano pensar que não travamos uma batalha de ordem político-ideológica mesmo no interior da escola e na relação com o estado.

A nossa avaliação é que o contexto interno do CEFET-BA e os embates políticos, levando a uma “agregação” em torno da candidatura da Prof.^a Aurina, são uma das chaves para explicar a grande adesão em torno da mudança de institucionalidade que foi se constituindo em torno dos IFs. Entretanto, reconhecemos que a nova institucionalidade é muito próxima da que existia configurada nos CEFETs.

A própria criação dos IFs, dentro do contexto de acomodação de interesses políticos em conflito, expressa uma síntese (ou um esforço de síntese) dos embates entre o capital e o trabalho.

Entendemos que é em função da expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil que surge uma “nova” institucionalidade e não o contrário. Para demarcar politicamente tal expansão, criou-se uma institucionalidade diferenciada como algo novo, inédito, enquanto projeto de superação política, para distinguir um “antes” e um “depois”, como se expressasse uma ação e sentimento de ruptura. Por isso, não bastava apenas alterar internamente os CEFETs, a partir da legislação que regulamenta essas autarquias. Foi uma ação deliberada para proclamar um “projeto de nação”, consubstanciado agora nos IFs.

Um projeto de nação não deve estar desatrelado de um projeto social maior, que aponte não só para a superação da dicotomia trabalho manual-trabalho intelectual, como também a construção de uma política efetiva de emancipação social, de enfrentamento concreto do capital. Infelizmente, o discurso em torno de qual projeto de nação estamos compactuando foi ambíguo. Ora parecia apontar para uma nova sociedade, ora se conformava aos ditames do capital.

Para Frigotto (2012), parafraseando Rancière (1996), a sociedade que quer mudar e emancipar não está fazendo política. Está sendo pautada, pois quem faz política é justamente quem está de fora para poder estar dentro. Ou seja, política é a capacidade de pôr na agenda a disputa do fundo público, a direção política da sociedade, da educação, de pautar o adversário.

O espaço da política, inclusive associado à nossa epígrafe, é ultrapassar a harmonização das diferenças. É não ficarmos presos exclusivamente a pontos de vistas “consensuais”. A tarefa maior é percebermos e canalizar os conflitos capazes de contar os sujeitos que não são contados. A visibilidade é dada justamente quando os excluídos, “os não contados”, passam a fazer parte do jogo político. Segundo Rancière (1996, p. 12): “A política existe quando a ordem natural de dominação é interrompida pela instituição da parte dos sem parte”. Se tratamos tudo como consenso e não levamos em conta as contradições reais da nossa sociedade, acabamos por reforçar e legitimar as próprias forças hegemônicas que se perpetuam por longas décadas no nosso país. É preciso preencher o espaço da política, construindo um movimento crítico, ativar as forças de emancipação para além do capital, para que possamos alterar a realidade.

De concreto, nos resultados e ações do plano prático social, os interesses do capital praticamente ficaram inalterados e a lógica do mercado imperou nos ditames da nossa sociedade. A disputa pelo fundo público, que é um espaço político por excelência, ficou

decididamente manipulada a favor dos interesses do mercado, em vários níveis de estruturação do estado e da economia. Não diz respeito apenas à denúncia de que o orçamento público brasileiro esteja orientado por uma política econômica rentista, em que quase metade do orçamento brasileiro é direcionado para pagamento da dívida pública. O próprio orçamento da educação e a estrutura do estado brasileiro beneficiam a iniciativa privada. Os dados que apresentamos sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) dão a exata medida de que a expansão da educação profissional da rede federal foi minúscula. Isso sem contar que o próprio Sistema S, o maior beneficiado pelo PRONATEC, desde a sua origem, é financiado, principalmente, com fundos públicos⁹¹ garantidos em lei e não dependem apenas de recursos orçamentários.

Se não bastasse isso, existem várias denúncias de falta de transparência na arrecadação e nos gastos do Sistema S, haja vista que é permitida, em lei, a arrecadação direta dos associados.

Além dos recursos do PRONATEC, em 2016, a Receita Federal repassou R\$ 16,4 bilhões para o Sistema S. Para 2018, o orçamento do Sistema S é estimado em R\$ 20 bilhões (TOMAZELLI, 2017).

Em contrapartida, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, identificada no orçamento federal como “Matriz CONIF”, teve como despesas empenhadas (recursos de custeio e capital) R\$ 2,9 bilhões em 2015, R\$ 2,6 bilhões em 2016 e R\$ 2,3 bilhões em 2017. E, em termos de investimento totais,⁹² foram aplicados aproximadamente R\$ 9,3 bilhões em 2014 (FERES, 2015; LEITE, 2017).

Enfim, esses dados servem como ponto culminante; indicam a medida exata da conciliação do capital e trabalho no Brasil.

Esperamos que a nossa pesquisa seja uma pequena contribuição para o enfrentamento e luta pela hegemonia nos espaços públicos, em especial no âmbito escolar, no sentido de desmistificar mais um projeto social que se configurou, de forma ambígua, enquanto conciliação subalterna do trabalho. Precisamos ter clareza e sabedoria de proclamar que esse projeto de conciliação não emancipa. Isso nos mantém, eternamente, como diria Florestan Fernandes, citado por Frigotto: “gigantes com pés de barro” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

⁹¹ A arrecadação principal do Sistema S é proveniente de contribuições compulsórias que incidem sobre a folha de pagamento das empresas, podendo variar de 0,2% a 2,5%.

⁹² Inclui todos os recursos aplicados (inclusive, despesas correntes como juros e encargos de dívida, inversões financeiras, etc.).

REFERÊNCIAS

ABREU, A. A. et al. (Coords.). Valmir Carlos Bispo Santos. In: **Dicionário histórico-biográfico brasileiro: pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010a. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/valmir-carlos-bispo-santos>>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Roberto Campos. In: **Dicionário histórico-biográfico brasileiro: pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010b. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/roberto_campos>. Acesso em: 7 nov. 2017.

ANDREWS, C.; KOUZMIN, A. O discurso da nova administração pública. **Lua Nova: Rev. de Cultura e Política**, São Paulo, n. 45, p. 97–129, 1998.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARANHA, L. **Educação e trabalho no contexto da terceira revolução industrial**. São Cristóvão: UFS, 1999.

ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. D. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81–106, jan./mar. 2011.

AZEREDO, G. A.; CARVALHO, I. H. Escolas técnicas vinculadas às universidades federais: uma breve história. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

AZEVEDO, L; SHIROMA, E; COAN, M. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, pp. 27–39. maio/ago. 2012.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Rev. Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, pp. 3–23. 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

BALL, S. J; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. **Programa de Reforma de Educación Profesional**: Proyecto BR-0247. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, 1997. Disponível em: <www.iadb.org/en/project/BR0247>. Acesso em: 4 dez. 2017.

BITENCOURT, C. **Gestão de competências e aprendizagem nas organizações**. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

BORGES, H. Estudantes federais têm desempenho coreano em ciências, mas MEC ignora. **The Intercept Brasil**, 8 dez./2016. Disponível em: <theintercept.com/2016/12/08/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-em-ciencias-mas-mec-ignora>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRANCO, M. Dívida pública federal poderá chegar a R\$ 3,65 trilhões em 2017. **Agência Brasil**, Brasília, 25 jan. 2017. Disponível em: <agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-01/divida-publica-federal-pode-chegar-r-365-trilhoes-em-2017>. Acesso em: 18 ago. 2017.

BRANDÃO, M. O Curso de Engenharia de Operação (anos 1960/1970) e sua relação histórica com a criação dos CEFETs. **Rev. Bras. de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, MEC-SETEC, v. 2, n. 2, nov. 2009, pp. 55–77.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Nota Técnica nº 5/2014. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/orcamentobrasil/estudos/2014/NOTA5_14CONTINGENCIAMENTO.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. Câmara dos Deputados. Rádio Câmara. **Governo bloqueia R\$ 44 bilhões do Orçamento 2014**. Brasília, 2014b. Disponível em: <[www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/ULTIMAS-NOTICIAS/462518-GOVERNO-BLOQUEIA-R\\$-44-BILHOES-DO-ORCAMENTO-2014.html](http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/ULTIMAS-NOTICIAS/462518-GOVERNO-BLOQUEIA-R$-44-BILHOES-DO-ORCAMENTO-2014.html)>. Acesso em: 10. jan. 2016.

_____. **Decreto nº 1.916**, 23 de maio de 1996. Regulamenta o processo de escolha dos dirigentes de instituições federais de ensino superior, nos termos da Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1916.htm>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 4.877**, de 13 de novembro de 2003. Disciplina o processo de escolha de dirigentes no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4877.htm>. Acesso em: 11 ago. 2017.

BRASIL. **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. Brasília, DF, 2004c. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 jul. 2004a, Seção 1, p. 7. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 out. 2004b. Seção 1, p. 3–5.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007c. Seção 1, p. 5.

_____. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007a. Seção 1, p. 6.

_____. **Decreto nº 6.224**, de 22 de novembro de 2007. Altera e acresce dispositivos ao do Decreto nº 1.916, de 23 de maio de 1996, que regulamenta o processo de escolha dos dirigentes de instituições federais de ensino superior, nos termos da Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6264.htm#art1>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília, DF, 1909. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 set. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 200**, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Brasília, DF, 1967. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0200.htm> Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. **Lei nº 3.552**, 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Brasília, DF, 1959. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. **Lei nº 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasília, DF, 1942. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 set. 2017.

_____. **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. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 out. 2017.

_____. **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. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm>. Acesso em: 5 abr. 2017.

_____. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm>. Acesso em: 19 out. 2017.

_____. **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. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. **Lei nº 9.649**, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9649cons.htm#art66>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. **Lei nº 11.195**, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF, 2005d. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm>. Acesso em 17 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 out. 2007e. Seção 1, p. 2.

_____. **Lei nº 11.784**, 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE, do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11784.htm>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008b. Seção 1, p. 1.

_____. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>. Acesso em: 5 jun. 2017.

_____. **Lei nº 12.677**, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Brasília, DF, 2012c. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112677.htm>. Acesso em: 28 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Educação no Brasil**: situação e perspectivas. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. Brasília, DF: SETEC, 2016a. Disponível em: <rededefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 19 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007f.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 376**, de 2 de fevereiro de 2005. Brasília, DF, 2005b. Disponível em: <www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000376&seq_ato=000&vlr_ano=2005&sgl_orgao=MEC>. Acesso em: 2 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 817, de 13 de agosto de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 ago. 2017. Seção 1, p. 8–12.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 818**, 13 de agosto de 2015. Regulamenta o conceito de Aluno-Equivalente e de Relação Aluno por Professor, no âmbito da Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF, 2015g. Disponível em: <www.ifpb.edu.br/pre/educacao-superior/legislacao-e-normas/Arquivos/portaria-no-818-setec.pdf>. Acesso em: 11 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 2.356, de 3 de setembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 set. 2003a. Seção 1, p. 35.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC/SETEC nº 25**, de 13 de agosto de 2015. Define conceitos e estabelece fatores para fins de cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 ago. 2015a. Seção 1, p. 28. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21991-portaria-n25-2015-setec-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 2**, de 12 de dezembro de 2007. Brasília, DF, 2007g. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação profissional: legislação básica**. 5. ed. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Políticas e Articulação Institucional. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 1**, de 24 de abril de 2007. Chamada pública de propostas para apoio ao plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Brasília, DF: MEC, 2007h. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/edital_chamadapublica_fase2.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica: legislação básica**. 6. ed. Brasília, DF, 2005a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Manual para produção e análise de indicadores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT): exercício 2012**. Brasília, DF, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Manual para produção e análise de indicadores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT): exercício 2014**. Brasília, DF, 2015e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Manual para cálculo dos indicadores de gestão das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT): versão 2.0**. Brasília, DF, 2016b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Prestação de contas ordinária anual: relatório de gestão 2011**. Brasília, DF, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Prestação de contas ordinária anual: relatório de gestão consolidado do exercício 2014**. Brasília, DF, 2015c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Relatório de gestão do exercício de 2013**. Brasília, DF, 2014c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Relatório de gestão 2004**. Brasília, DF, [2005?]. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=23171-setec-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Veja o que disse o ministro Haddad no lançamento do PDE**: lançamento do PDE. Brasília, DF, 2007d. Disponível em: <portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/234-conhecaomec-1447013193/materias-838392339/12238-veja-o-que-disse-o-ministro-haddad-no-lancamento-do-pde>. Acesso em: 5 abr. 2017.

_____. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Relatório de avaliação do Plano Plurianual 2004-2007**: exercício 2008/ano base 2007. Brasília, DF, 2008d. v. 2, tomo 1.

_____. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. **Orçamento Cidadão**: Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA 2016). Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <www.orcamentofederal.gov.br/orcamentos-anuais/orcamento-2016/ploa/orcamento-cidadao-2016.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2016.

_____. Ministério Planejamento/Ministério da Educação. **EM Interministerial nº 00118/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=8BD3255639AA77A443AB3E1FD2F3F196.proposicoesWebExterno1?codteor=588128&filename=PL+3775/2008>. Acesso em: 5 abr. 2017.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. v. 1, n. 22, Brasília, SAE/Presidência da República. 2014.

_____. **Projeto de Lei nº 1.603/1996**. Dispõe sobre a Educação Profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional, e dá outras providências. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD03ABR1996.pdf#page=10>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **Projeto de Lei nº 3.775/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008d. Disponível em: <www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=610942&filename=EMP+4/2008+%3D%3E+PL+3775/2008>. Acesso em: 5 jul. 2017.

_____. Tribunal de Contas da União. **Acórdão nº 480**, de 27 de abril de 2005. Brasília, DF, 2005c. Disponível em: <contas.tcu.gov.br/juris/Web/Juris/ConsultarTextual2/Processos.faces?ano=2004&numero=00455020040>. Acesso em: 28 mar. 2016.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Acórdão nº 506/2013**, Relatório de Auditoria Operacional da Rede Federal de Educação Profissional. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/20130315/AC_0506_08_13_P.doc>. Acesso em: 15 abr. 2013.

_____. Tribunal de Contas da União. **Acórdão nº 1.464/2015**. Brasília, DF, 2015d. Disponível em:

<contas.tcu.gov.br/etcu/ObterDocumentoSisdoc?seAbrirDocNoBrowser=true&codArqCatalogado=9064849&codPapelTramitavel=53096914>. Acesso em: 10. jan. 2016.

_____. Tribunal de Contas da União. **Acórdão nº 3.330/2015**: Relatório TC 008.089/2015-9. Brasília, DF, 2015f. Disponível em:

<portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8182A151356F960151A1E2C55E207F&inline=1>. Acesso em: 18 dez. 2017.

_____. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Auditoria nº 087863**. Prestação de contas do CEFET-PA: 2001. Belém-PA, 24 set. 2002. Disponível em:

<contas.tcu.gov.br/etcu/ObterDocumentoSisdoc?seAbrirDocNoBrowser=true&codArqCatalogado=5541569>. Acesso em: 27 nov. 2017.

BRESSER-PEREIRA, L. A reforma do estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova: Rev. de Cultura e Política**, São Paulo, n. 45, p. 49–96, 1998.

_____. **Reforma do estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo; Brasília: Edições 34, ENAP, 2002.

_____. **Por uma ideia de nação**. Valor Econômico (Online), 8. abr. 2011. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/arquivo/881701/por-uma-ideia-de-nacao>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

BRUNO, L. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, L. (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

BUENO, D. **A política de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a conformação do ensino superior nessas instituições**. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Escola de Serviço Social, Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. Gestão educacional na América Latina: delineamentos e desafios para os sistemas de ensino. In: EYNG, A. M.; GISI, M. L. (Orgs.). **Política e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí: Unijui, 2007.

CAMPOS, R. Educação e desenvolvimento econômico. In: A EDUCAÇÃO QUE NOS CONVÉM, 1., 1969, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Educação, 1969.

CANO, W.; SILVA, A. L. G. Política industrial do governo Lula. In.: PASSARAINHO, P. et al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 181–208.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. Campinas: Papyrus, 1988.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA. **Relatório de gestão: 2001**. Salvador: CEFET-BA, 2001.

_____. **Relatório de gestão: 2002**. Salvador: CEFET-BA, 2002.

_____. **Relatório de gestão: 2003**. Salvador: CEFET-BA, 2003.

_____. **Relatório de gestão: 2004**. Salvador: CEFET-BA, 2004.

_____. **Relatório de gestão: 2005**. Salvador: CEFET-BA, 2005.

CHANG, H.. **23 coisas que não nos contaram sobre o capitalismo**. São Paulo: Cultrix, 2013. E-book, local 406 do Kindle.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidades. In: CIAVATTA.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. **Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002. (GT Trabalho e Educação) Disponível em: <www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2004.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, abr. 2012. Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2012.

CHESNAIS, F. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 183–374, dez. 1995.

_____. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COLLIN, D. **Compreender Marx**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1, 2006, Brasília. **Anais e Deliberações...** Ministério da Educação, Brasília, DF: Educação Profissional e Tecnológica, 1, 2007.

CONSELHO DAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS. **Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais – CONEAF, para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Sertão-RS, 2007. Mimeo. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONEAF_Proposta_Red_Federal_EPT.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2017.

CONSELHO NACIONAL DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. Manifestação do Concefet sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Rev. Bras. da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEP/article/view/2903/1005>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. **Nota**. Recife-PE, 2007. Mimeo.

CONSELHO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS. **Carta de Gramado-RS**. 2007. Mimeo. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONDETUF_Carta_de_Gramado.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

COSTA, E. **A crise econômica mundial, a globalização e o Brasil**. São Paulo: ICP, 2013.

COUTINHO, C. N. **A dualidade de poderes**: introdução à teoria marxista de estado e revolução. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CUNHA, L. A. C. R. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**: origem e desenvolvimento. Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Departamento de Administração Educacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <www.flacso.org.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=127&Itemid.=137>. Acesso 20 out. 2016.

_____. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 47– 69, dez./2000b.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo/Brasília: UNESP/FLACSO, 2000a.

_____. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CURVO, R. M. C. **Comparação entre as grandes crises sistêmicas do sistema capitalista** (1873, 1929 e 2008). 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

DEBRUN, M. A **“conciliação” e outras estratégias**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DEDECCA, C. Emprego e qualificação no Brasil dos anos 90. In: OLIVEIRA, M. (Org.). **Reforma do estado & políticas de emprego no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 1998.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artmed, 1989.

ENTENDA o que está em jogo com a PEC 241. **Carta Capital**, São Paulo, 7 out. 2016. Disponível em: <www.cartacapital.com.br/politica/entenda-o-que-esta-em-jogo-com-a-pec-241>. Acesso em: 5 jul. 2017.

FALABELLA, G. Microeletrônica e sindicatos: a experiência européia. In: SCHMITZ, H.; CARVALHO, R. Q. (Orgs.). **Automação, competitividade e trabalho**: a experiência internacional. São Paulo: Hucitec, 1988.

FERES, M. **Planejamento e gestão na rede federal de educação profissional**. Brasília: MEC/SETEC, 2015. Disponível em: <ifce.edu.br/fortaleza-2015-reditec/sobre-o-reditec/ApresentaoMarceloFeres3.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

FERRETTI, C. J. **Comentários sobre o documento Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico MEC/CNE**. São Paulo: [s. n.], 1999. (Mimeografado).

_____. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no ensino médio e técnico. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 70, p. 80–99, abr. 2000.

FERRETTI, C. J.; MADEIRA, F. Educação/Trabalho: reinventando o passado? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 75–86, fev. 1992.

FIORI, J. L. Estado de bem-estar social: padrões e crises. **Physis: Rev. de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 129–147, 1997.

FOUCAULT, M. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FRIGOTTO, G. **Capitalismo e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortêz, 1995b.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI, **Rev. Bras. de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235–274, jan./abr. 2011.

_____. 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**. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. **A educação é um dos serviços mais lucrativos**. 15 set. 2015. Disponível em: <www.mst.org.br/2015/09/15/a-educacao-tem-se-tornado-um-dos-servicos-mercantis-mais-lucrativos-afirma-professor-da-uerj.html>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. Os jovens e o ensino técnico. **Observatório Jovem do Rio de Janeiro**, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 18 dez. 2007. Disponível em: <www.uff.br/observatoriojovem/materia/os-jovens-e-o-ensino-tecnico>. Acesso em: 18 jun. 2017.

FRIGOTTO, G. As mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora: politecnicidade, polivalência ou qualificação profissional? In: FRIGOTTO, G. et al. **Trabalho e educação**, São Paulo: Papirus, 1994. (Coletânea CBE).

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, A. et al. (Orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010b.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

_____. Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória. In: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2, 28 maio/1 de jul. 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Educação Profissional e Tecnológica, 2012. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=hNnIeM5EQu8>. Acesso em: 5 maio 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador produtivo ou o ser humano emancipado?. In: _____. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006a.

_____. Os embates da reforma do ensino técnico: resistência, adesão e consentimento. In: _____. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006b.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS. Gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: BRASIL. **Ensino médio integrado à educação profissional**. Brasília/Rio de Janeiro. Programa Salto para o Futuro: Secretaria de Educação a Distância/MEC. Boletim 07. maio/jun. 2006.

_____. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087–1113, out. 2005.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **PROEP: 2006**: relatório anual de progresso. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2007.

_____. **PROEP: 2007**: relatório anual de progresso. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2008.

GARCIA, N.; LIMA FILHO, D. Politecnicidade ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e a educação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu: Reunião Anual da Anped, 2004.

GENTIL, D. **Recessão econômica, privatização e desmantelamento da proteção social: a opção conservadora do governo Dilma Rousseff (2011-2015)**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA POLÍTICA, 21, 2016, São Bernardo do Campo. **Anais...** São Bernardo do Campo: Economia Política, 2016. Disponível em: <s3.amazonaws.com/acadex.articles/Articles/56dcb8425c68c1e60f634e91-fileIdentified.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2016.

GORENDER, J. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 29, p. 311–361, jan./abr. 1997.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GUIMARÃES, S. M. Fordismo. In: HOLZMANN, L.; CATTANI, A. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006.

_____. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013a.

_____. **Para entender O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013b.

HOBBSBAWM, E. **Da revolução industrial inglesa ao imperialismo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

_____. **A era do capital: 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOLZMANN, L.; CATTANI, A. Taylorismo. In: _____. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

IGLESIAS, A. **MEC diz que estrutura atrasou início de auditoria**. Folha de São Paulo, São Paulo, 20 jul. 2009b. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2007200902.htm>. Acesso em: 28 jan. 2016.

IGLESIAS, A. MEC pagou escolas que ficaram no papel. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 de julho de 2009a. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2007200901.htm>. Acesso em: 28 jan. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Acordo de Acordo de Metas e Compromissos MEC/IFBA**. 2010. Disponível em: <<http://portal.ifba.edu.br/menu-de-apoio/paginas-menu-de-apoio/acesso-rapido/file>>. Acesso em: 7 dez. 2016.

_____. **Projeto pedagógico-institucional do IFBA**. Salvador: IFBA, 2013.

_____. **Relatório de gestão**: 2014. Salvador: IFBA, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **O Brasil no PISA 2015**. Brasília: INEP, 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. Brasília, DF: SAE/Presidência da República, 2011. v. 1, n. 19.

_____. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. Brasília, DF: SAE/Presidência da República, 2014. v. 1, n. 22.

JEFREY, D. C. A constituição do gerencialismo na educação brasileira: implicações na valorização dos profissionais da educação. **Rev. Exitus**, Santarém-PA, v. 2, n. 2, p. 51–60, jul./dez. 2012.

KOLLER, C.; SOBRAL, F. A construção da identidade nas escolas agrotécnicas federais: a trajetória da COAGRI ao CONEAF. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, A. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

_____. **Ensino de segundo grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo, Cortez, 1988.

_____. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LAVINAS, L; CORDILHA, A. C. É possível enfrentar o déficit fiscal combatendo a desigualdade? In: BARBOSA, A. et al. **Austeridade para quem?**: balanço e perspectivas do governo Dilma. São Paulo: Carta Maior; Friedrich Ebert Stiftung, 2015.

LEITE, U. **Redução do orçamento das IFES**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: <www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/documentos-1/apresentacoes-de-audiencias-e-seminarios/13-07-2017-uberlando-tiburtino-conif/view>. Acesso em: 10. dez. 2017.

LESSA, J. S. **CEFET-BA: uma resenha histórica**. Salvador: CCS/CEFET-BA, 2002.

LIMA FILHO, D. L. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 349–380, jul./dez. 2005.

LIMA JUNIOR, O. **O espírito do capitalismo e a cultura do empreendedorismo**: educação e ideologia. 141 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LOUREIRO, M. Resenha “A lanterna da popa” de Roberto Campos. **Rev. Bras. de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 10, n. 29, out. 1995. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_29/rbcs29_resenhas.htm>. Acesso em: 7 nov. 2017.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 2.

MAIGNIEN, Y. **La división del trabajo manual e intelectual**. Barcelona: Anagrama, 1977.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial. 2017. (E-book, local 870 do Kindle)

MARCHESAN, R. Mudam as leis do trabalho. **UOL Economia**, São Paulo, 18 jul. 2017. Disponível em: <www.uol/economia/especiais/a-reforma-trabalhista.htm#mudam-as-leis-do-trabalho>. Acesso em: 10 out. 2017.

MARQUES, R.; NAKATANI, P. El capital ficticio y su crisis. In: FLORES, C.; CORTÉS, C. (Orgs.). **La crisis global y el capital ficticio**. Santiago, Buenos Aires: ARCIS, CLACSO, 2013.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Col. Os economistas, v. 1).

_____. **O capital**: livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O capital**: livro I, capítulo VI inédito. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MATHIAS, M. **Empreendedorismo e inovação**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/empreendedorismo-e-inovacao>. Acesso em: 10 abr. 2016.

MÁXIMO, W. Dívida pública poderá encerrar 2016 em R\$ 3,3 trilhões. **Agência Brasil**, Brasília, 25 jan. 2016. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-01/divida-publica-podera-encerrar-2016-em-r-33-trilhoes>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

MELO, S. D. G. Trabalho docente na educação profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MENDES, M. J. A **Despesa federal em educação**: 2004-2014. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abr./2015 (Boletim Legislativo n. 26, de 2015). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em: 16 de abril de 2015.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do Estado. São Paulo: Boitempo, 2015.

MODENESI, A.; MODENESI, R. L. Quinze anos de rigidez monetária no Brasil pós-plano real: uma agenda de pesquisa. **Rev. de Economia Política**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 389-411, jul./set. 2012.

MOURA, D.; LIMA FILHO, D.; SILVA, M. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63 out./dez. 2015.

NEVES, M. A. Mudanças tecnológicas e organizacionais e os impactos sobre o trabalho e a qualificação profissional. In: FRIGOTO, G. et al. **Trabalho e educação**. São Paulo: Papirus, 1994. (Coletânea CBE).

OLIVEIRA, M. R. N. S.; VIANA, I. C. Políticas de educação profissional no mundo globalizado: o caso brasileiro: abordagem comentada. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1081/1036>>. Acesso em: 26 jan. 2013.

PAC da educação prevê metas e piso para professor. **Congresso em foco (Online)**, 24 abr./2007. Disponível em: <congressoemfoco.uol.com.br/noticias/pac-da-educacao-preve-metas-e-piso-para-professor>. Acesso em: 19 abr. 2017.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2011.

PACHECO, E.; SILVA, C. Institutos Federais: um futuro por armar. In: SILVA, C. J. (Org.). **Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008, comentários e reflexões**. Brasília/Natal: IFRN, 2009.

PARIZ, T. Aprovação de Lula passa de 50% para 48%, segundo Ibope. **Portal G1**, Brasília, 20 set. 2007. Disponível em: <g1.globo.com/Noticias/Politica/0,,MUL107602-5601,00-APROVACAO+DE+LULA+PASSA+DE+PARA+SEGUNDO+IBOPE.html>. Acesso em: 15 jun. 2017.

PAULA, A. P. **Entre a administração e a política: os desafios da gestão pública democrática**. 2003. 224 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PAULO NETTO, J. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 111, p. 413–429, jul./set. 2012.

PEREIRA, R. R. Leituras carnavalescas. **Oficina Informa**, Belo Horizonte, n. 64, 2005. Disponível em <www.oficinainforma.com.br/reportagem/64.php>. Acesso em: 10 set. 2017.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização**: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2001.

POLICARPO, R. **Por que as instituições mudam?**: o caso do IFMT. 2012. 60 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

POULANTZAS, N. **O estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RAMOS, M. N. A educação e o sistema nacional de educação tecnológica. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, ano 5, n. 8, p. 71–77, fev. 1995.

_____. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RANCIÈRE, J. **El desacuerdo**: política y filosofía. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.

RENAULT, E. **Vocabulário de Karl Marx**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RIBEIRO, R. T. **A reforma da educação profissionalizante no Brasil (1995-2002)**: o caso CEFET-BA. 2007. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2007.

RODRIGUES, J. Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de educação profissional. **Trabalho necessário**, UFF/NEDDATE, Niterói, n. 3, mar. 2005. Disponível em <www.uff.br/trabalhonecessario/Jose%20Rodrigues%20TN3.htm>. Acesso em: 10, out. 2005.

SALERNO, M. S. **Flexibilidade, organização e trabalho operatório**: elementos para análise da produção na indústria. Tese (Doutorado) – Departamento de Engenharia de Produção, Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, 1991.

_____. Produção integrada e flexível e processo operatório: notas sobre sindicatos e a formação profissional. In: FRIGOTTO, G. et al. **Trabalho e educação**. São Paulo: Papirus, 1994. (Coletânea CBE).

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

SANTOS, J. A. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, T. A. Vinculação da universidade e da empresa. In: A EDUCAÇÃO QUE NOS CONVÉM, 1, 1969, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Educação, 1969.

SCHMITZ, H. Automação microeletrônica e trabalho: a experiência internacional. In: SCHMITZ, H; CARVALHO, R. Q. (Orgs.). **Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SCHUMPETER, J.A. **A Teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Nova Cultural, 1982.

SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais: Lei 11.892 de 29/11/2008, comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, E. **Limites e possibilidades de contribuição aos processos de integração regional, desenvolvimento local e combate às desigualdades pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2016. 325 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

SILVA, T. T. Educação e produção: conexões e relações. In: SILVA, T. T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **O que produz e reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO SINASEFE, 4, 07–10 ago. 2008, Rio Pomba-MG. **Anais...** Rio Pomba: Educação, 2008. Disponível em: <www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=70&limitstart=10>. Acesso em: 28 nov. 2016.

SOLA, L. O paradigma implícito do novo estado. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15. dez. 1996. Caderno Mais!, p. 12.

SOUSA, J. Legado de FHC inclui vistoso abacaxi educacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 dez./2002b. Disponível em:<www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0812200224.htm>. Acesso em: 15/01/2015.

SOUSA, J. Sob Paulo Renato, escola cria o bolsa-avacalhão. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 03 de março de 2002a. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0303200229.htm>. Acesso em: 15/01/2015.

SOUZA, M. I. **Os empresários e a educação**: o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis: Vozes, 1981.

SOUZA FILHO, R. **Estado, burocracia e patrimonialismo no desenvolvimento da administração pública brasileira**. 2006. 385 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SWEEZY, P. et al. **A transição do feudalismo para o capitalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

TESOURO autoriza emissão de R\$ 2,25 bilhões para o FIES. **Portal G1**, Brasília, 2016. Disponível em: <g1.globo.com/educacao/noticia/tesouro-autoriza-emissao-de-r-225-bilhoes-para-o-fies.ghtml>. Acesso em: 29 ago. 2017.

TOMAZELLI, I. CNI diz que incluir Sistema S no orçamento é inconstitucional e não ampliará transparência. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 14 out. 2017. Disponível em: <economia.estadao.com.br/noticias/geral,cni-diz-que-incluir-sistema-s-no-orcamento-e-inconstitucional-e-nao-ampliar-transparencia,70002044552>. Acesso em: 15 dez. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239–265, jan./abr. 2005.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Relatório de gestão 2016**. Curitiba: UFTPR, 2017.

WEBER, M. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, E. (Org.). **Sociologia da burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

APÊNDICE – Roteiro para entrevista

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Pesquisador: Ricardo Torres Ribeiro

Número do Registro na Plataforma Brasil /CAAE: 71677517.5.0000.5546

1- O(A) senhor(a) poderia fazer um pequeno relato (ou histórico) a respeito do processo de criação dos IFs?

[O(A) senhor(a) lembra se houve divergências? No caso afirmativo, o senhor(a) poderia informar quais divergências ocorreram, se foram publicizadas, e como foram resolvidas essas divergências? Houve algum tipo de pressão do MEC?]

2- Como o(a) senhor(a) avalia a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no Brasil (e em especial o IFBA)?

[A criação dos IFs promove maior justiça social no país? E/ou está atrelado a uma “lógica de mercado” (de atendimento a interesses de mercado?)]

[Os preceitos normativos dos IFs trás o que de inovador/de diferente em relação aos CEFETs, haja vista que alguns objetivos dos CEFETs são próximos aos IFs?

Como e por que o CEFET-BA resolveu aderir à mudança para Instituto Federal? Houve discussões com o MEC a respeito de incorporar outras escolas federais na Bahia que não faziam parte do CEFET-BA?]

3- O(A) senhor(a) poderia fazer um pequeno relato (ou histórico) das conversas iniciais (ou de que forma você tomou conhecimento) a respeito do Termo de Acordo de Metas (TAMC). Como nasceu esse acordo assinado posteriormente entre os Institutos Federais e o MEC? De onde partiu essa ideia? E como ele foi implantado no IFBA?

4- Nas discussões da construção do TAMC, alguma vez foi debatido ou foi citado os Acórdãos do TCU quando estes apresentam índices voltados para a educação ou indicadores de gestão?

5- Houve algum tipo de pressão por parte da SETEC/MEC para a assinatura do TAMC? (Se houve algum tipo de cobrança ou ingerência forçando uma situação de obrigatoriedade na assinatura do TAMC)?

6- Como o(a) senhor(a) avalia o fato do TAMC ter assumido uma forma de contrato entre os IFs e MEC, além de ser um compromisso assinado entre os reitores e o MEC, mas quem efetivamente executa (ou executou) são os diretores gerais e o trabalho efetivo dos docentes e técnicos administrativos?

(Isso não seria um entrave de como tornar os sujeitos corresponsáveis pelo processo?)

7- Certa vez, a Pró-Reitora de Ensino (PROEN) do IFBA informou que a SETEC iria fazer uma revisão do TAMC, mesmo depois de assinado (ou um “ajuste fino”, segundo palavras ditas por representantes da SETEC à PROEN). Você tem conhecimento desta informação? (Caso afirmativo: quem foi o representante da SETEC e por que não foi realizada a revisão?)

8- O(A) senhor(a) chegou a tomar conhecimento de algum tipo de discordância (ou conflito) entre o CONIF e a SETEC nas discussões visando a confecção e assinatura do TAMC?

(Caso afirmativo) Quais eram as discordâncias que você lembra?

O(A) senhor(a) chegou a ter conhecimento de quantas (ou quais) versões do TAMC? Ou quais itens/ou quais mudanças foram elaboradas (se houve alguma modificação de índices propostos; se houve simplificações na forma de cálculo de índices; se houve dilatação de prazos para obtenção de uma determinada meta; etc.)?

9- Na sua avaliação o TAMC dá mais autonomia aos Institutos Federais (ao IFBA em particular) ou serve como um instrumento de centralização e controle por parte do poder executivo federal? [O(A) senhor(a) poderia justificar sua resposta?]

10- O(A) senhor(a) acredita que o TAMC, mesmo que não explicitamente, estimula(ou) uma competição entre os IFs ou entre os campi do próprio IFBA com um intuito de aumentar o numero de alunos matriculados, ou busca de mais verba? Não haveria uma “lógica de mercado” presente no TAMC?

Caso afirmativo, como o(a) senhor(a) avalia essa situação de competição dentro do próprio IFBA (ou a “lógica de mercado”)?

11- O(A) senhor(a) identifica aspectos positivos na implantação do TAMC?

(Caso afirmativo). Quais são os resultados no sentido de melhoria do IFBA (melhoria de “índices educacionais”) em função do TAMC?

(Caso negativo). Por que o TAMC não cumpre (ou não cumpriu) uma função de melhorar a educação ofertada pelo IFBA?

Na sua avaliação, o TAMC privilegia aspectos quantitativos ou qualitativos? Ou existe uma combinação harmoniosa desses aspectos como um instrumento de estruturação e organização dos Institutos Federais?

Quais itens são mais problemáticos (ou mais difíceis de serem cumpridos)?

12- Caso tenha conhecimento, o que foi efetivamente cobrado ao IFBA em relação ao cumprimento das metas e índices do TAMC? Existe algum comunicado oficial da SETEC sobre o TAMC do IFBA (se houve descumprimento de algum índice ou meta)?

Ou, se houve alguma cobrança por parte da SETEC, quais os itens foram enfatizados de forma oficial por parte do poder executivo federal?

13- Como se efetiva o acompanhamento das metas e índices por parte do IFBA? Quais são os mecanismos ou procedimentos adotados para verificar as metas?

Esses mecanismos (ou procedimentos) apresentam alguma limitação em cumprir adequadamente a função de acompanhamento de metas e índices?

Na sua avaliação o IFBA cumpriu todos os itens do TAMC?

Houve todos os repasses de recursos para o IFBA, conforme consta nas planilhas do TAMC? [CLÁUSULA SEXTA – DA DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA, aponta várias transferências de recursos do MEC para o IFBA]

14- Os Sistemas de Gestão empregados ou o SISTEC (Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica) são instrumentos (ou procedimentos) adequados para acompanhar o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e ser uma base de dados confiável em relação à estruturação e funcionamento dos Institutos, a exemplo do IFBA?

15- O(A) senhor(a) tem lembrança, se alguma vez, o MEC, tomando como base o SISTEC, “informou” alguma inconsistência de dados no IFBA (ou em outros Institutos) e se solicitou algum tipo de averiguação e/ou correção?

[Se existiu ou existem inconsistências em alguns dados no SISTEC, como é possível realizar a confecção da matriz orçamentária da Rede Federal de EPT, haja vista que os dados desse sistema são utilizados para esse fim, salvo engano, desde 2011?]

16- [Em relação a determinados índices e entendimento de termos empregados no TAMC.]
O TAMC indica que o índice empregado na relação professor-aluno, é o entendimento de 01 (UM) aluno correspondente a 01 (UM) CPF (exceto para os alunos dos cursos FIC) e não o conceito de “aluno equivalente” que o MEC utiliza na confecção da matriz orçamentária da Rede Federal de EPT. Como o(a) senhor(a) avalia o emprego da relação professor-aluno estabelecido no TAMC?

[Obs. Só para lembrar, no TAMC - **SUBCLÁUSULA PRIMEIRA**

item 3. Alunos matriculados em relação à força de trabalho

Alcance da relação de 20 alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais

por professor considerando-se, para efeito deste Termo de Acordo de Metas e Compromissos, os alunos dos cursos técnicos de nível médio (integrado, concomitante e subsequente), PROEJA, cursos de graduação (CST, licenciatura, bacharelado), de pós-graduação (*lato-sensu* e *stricto-sensu*) e de Formação Inicial e Continuada, em relação a todo quadro de professores ativos na Instituição.

Para o cálculo desta relação, cada professor DE ou de 40 horas será contado como 01(um) professor e cada professor de 20 horas será contado como meio; O número de alunos dos cursos de Formação Inicial e Continuada será corrigido pela multiplicação da carga horária semestral do curso, dividido por 400 horas.]

17- E em relação aos índices de eficiência e eficácia, como o(a) senhor(a) avalia (seus aspectos quantitativos e concepção)?

[Obs. Só para lembrar, **SUBCLÁUSULA PRIMEIRA – Das Metas e Compromissos assumidos:**

1. Índice de eficiência da Instituição

Alcance da meta mínima de 90% de eficiência da Instituição no ano de 2016, com meta intermediária de no mínimo 75% no ano de 2013, medida semestralmente, definindo-se aqui que, o índice de eficiência da Instituição será calculado pela média aritmética da eficiência de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos regularmente matriculados e o número total de vagas de cada turma, sendo que este total de vagas é resultado da multiplicação das vagas ofertadas no processo seletivo pelo número de períodos letivos para cada uma dessas turmas;

2. Índice de eficácia da Instituição

Alcance da meta mínima de 80% de eficácia da Instituição no ano de 2016, com meta intermediária de no mínimo 70% no ano de 2013, medida semestralmente, definindo-se aqui que, o índice de eficácia da Instituição será calculado pela média aritmética da eficácia de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos concluintes e o número de vagas ofertadas no processo seletivo para cada uma dessas turmas.]

18- O(a) senhor(a) gostaria de registrar alguma informação ou análise que não foi abordada, mas que julgue importante para a temática que tratamos nesta entrevista?

ANEXO – Termo de acordo de metas e compromissos (IFBA-MEC)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Acordo de Metas e Compromissos n.º...
que entre si celebram a União, representada pelo **Ministério da Educação**, por intermédio da **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**, e o **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**, para os fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais criados pela Lei n.º 11.082 de 29 de dezembro de 2008.

A **UNIÃO**, representada pelo **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**, por intermédio da **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 00.394.445/0074-59, sediada na Esplanada dos Ministérios, Bloco "L", 4º andar, Brasília - DF, neste ato, representada pelo Secretário, **Eliazer Moreira Pacheco**, brasileiro, casado, residente e domiciliado em Brasília - DF, RG nº 9.020.406.287, expedida pela SSP/RS, CPF nº 075.109.770-53, nomeado pela Portaria nº 824, publicada no Diário Oficial da União de 30.09.2005, e o **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**, inscrito no CNPJ/MF nº 10.764.307/0001-12 representado por sua Reitora **Aurifera Oliveira Santana**, brasileira, nomeada pela Portaria nº 543, de 29 de abril de 2010 publicada no DOU de 30 de abril de 2010, RG nº 0593462-45, CPF 094.625.245-53, residente e domiciliada no Loteamento Jardim Oliveira, Rua B, Quadra E, Lote 06, nº 185, Cabula, CEP 41.200-570, Salvador - Bahia.

CONSIDERANDO:

- a necessidade da efetiva implantação e implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais - IF) no âmbito do Plano de Reestruturação e Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- a implantação dos Institutos Federais, dada a sua relação com o conjunto de políticas para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), fundamental para a efetividade destas;
- que os Institutos Federais têm, na condição de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – REDE, eixo norteador e ideário comum a sustentar a sua razão de existir;
- que a condição de REDE pressupõe a obrigação em tecer relações entre as instituições que a compõem e, a partir delas, com outras, cujo compartilhamento de idéias e ações contribuem para cumprimento de sua missão institucional;
- as políticas e diretrizes do MEC expressas no Plano de Desenvolvimento da Educação;
- o compromisso dos Institutos Federais - IF com a formação de professores e a implementação de ações em favor da melhoria da educação básica;
- que os Institutos Federais - IF devem atuar como agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades e representações locais e regionais, significado maior da articulação com os arranjos produtivos, sociais e culturais;
- que os Institutos Federais - IF devem estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública;

Constitui objeto do presente termo o Plano de Estruturação, Expansão e Atuação do **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia** expresso por meio deste acordo e da planilha de metas e compromissos, integrantes deste instrumento, como se transcritos estivessem, a serem atingidos em curto prazo, até o ano de 2013 e projeção de manutenção ou ampliação nos anos seguintes, tomando como marco de médio prazo o ano de 2016 e de longo prazo o ano de 2022, bicentenário da Independência da República Federativa do Brasil.

CLÁUSULA SEGUNDA – Das Metas e Compromissos:

1. Índice de eficiência da Instituição

Alcance da meta mínima de 90% de eficiência da Instituição no ano de 2016, com meta intermediária de no mínimo 75% no ano de 2013, medida semestralmente, definindo-se aqui que, o índice de eficiência da Instituição será calculado pela média aritmética da eficiência de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos regularmente matriculados e o número total de vagas de cada turma, sendo que este total de vagas é resultado da multiplicação das vagas ofertadas no processo seletivo pelo número de períodos letivos para cada uma dessas turmas;

2. Índice de eficácia da Instituição

Alcance da meta mínima de 80% de eficácia da Instituição no ano de 2016, com meta intermediária de no mínimo 70% no ano de 2013, medida semestralmente, definindo-se aqui que, o índice de eficácia da Instituição será calculado pela média aritmética da eficácia de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos concluintes e o número de vagas ofertadas no processo seletivo para cada uma dessas turmas.

3. Alunos matriculados em relação à força de trabalho

Alcance da relação de 20 alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais por professor considerando-se, para efeito deste Termo de Acordo de Metas e Compromissos, os alunos dos cursos técnicos de nível médio (integrado, concomitante e subsequente), PROEJA, cursos de graduação (CST, licenciatura, bacharelado), de pós-graduação (*lato-sensu* e *stricto-sensu*) e de Formação Inicial e Continuada, em relação a todo quadro de professores ativos na Instituição.

Para o cálculo desta relação, cada professor DE ou de 40 horas será contado como 01(um) professor e cada professor de 20 horas será contado como meio;

O número de alunos dos cursos de Formação Inicial e Continuada será corrigido pela multiplicação da carga horária semestral do curso, dividido por 400 horas.

4. Vagas para os cursos técnicos

Manutenção de pelo menos 50% de vagas para o ensino técnico de nível médio, conforme disposto na lei de nº 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008;

5. Vagas para a formação de professores e Licenciaturas

Manutenção de pelo menos 20% de vagas para os cursos de licenciaturas e de formação de professores conforme o disposto na lei de nº 11.892/08; de 29 de dezembro de 2008,

6. Vagas PROEJA

Compromisso da oferta de curso de PROEJA (técnico e FIC) na perspectiva de promover a inclusão e atender a demanda regional, conforme o disposto no Decreto de nº 5.840, de 13 de julho de 2006;

7. Programa de Melhoria da Qualidade da Educação Básica

Apresentação de em média pelo menos um projeto, com a efetiva realização de um programa de melhoria da qualidade da educação básica, por Campus, especialmente em apoio ao ensino médio inovador, direcionado às escolas, professores e alunos das redes públicas, até o início de 2011, e ampliação em pelo menos 10% ao ano dessas atividades, em parceria com os sistemas públicos de ensino;

8. Programa de Formação Inicial e Continuada

implementação no Instituto Federal de cursos de Formação Inicial e Continuada e de programas de reconhecimento de saberes e competências profissionais para fins de certificação e acreditação profissional, em pelo menos, uma área ou eixo tecnológico;

9. Oferta de Cursos a Distância

Implantação da modalidade Educação à Distância como atividade regular, no Instituto Federal;

10. Forma de acesso ao ensino técnico

Adoção, até 2011, de formas de acesso assentadas em ações afirmativas que contemplem as realidades locais dos campi;

11. Forma de acesso ao ensino superior

Adoção, até 2011, de formas de acesso assentadas em ações afirmativas que contemplem as realidades locais dos campi e adoção do ENEM para o acesso aos cursos de graduação;

12. Forma de acesso às Licenciaturas

Adoção prioritária de vagas para professores das redes públicas, conforme preceitos legais e demandas da sociedade;

13. Programas de apoio a estudantes com elevado desempenho

Implantação, até 2011, de programas de apoio a estudantes com elevado desempenho nos Exames Nacionais da Educação Básica (Prova Brasil, SAEB e ENEM) e olimpíadas promovidas pelo MEC;

14. Pesquisa e Inovação

Apresentação e desenvolvimento de, em média, pelo menos um projeto de pesquisa, inovação e/ou desenvolvimento tecnológico por Campus, que reúna, preferencialmente professores e alunos de diferentes níveis de formação, em todos os campi, até o início de 2011, e ampliação em pelo menos 10% ao ano dessas atividades, em parceria com instituições públicas ou privadas que tenham interface de aplicação com interesse social;

15. Projetos de Ação Social

Apresentação e desenvolvimento de projetos de ação social, em média, de um em cada Campus, até o início de 2011; e ampliação dessas atividades em pelo menos 10% ao ano, pela implementação de projetos de ações inclusivas e de tecnologias sociais, preferencialmente, para populações e comunidades em situação de risco, atendendo às áreas temáticas da extensão;

16. Núcleo de Inovação Tecnológica

Implementação de Núcleos de Inovação Tecnológica – NIT, e programas de estímulo à organização cooperativa que incentivem a pesquisa, inovação e o empreendedorismo;

17. Programas de Ensino, Pesquisa e Extensão intercampi e interinstitucionais

Desenvolvimento de programas de ensino, pesquisa e extensão interagindo os Campi do Instituto Federal; e programas interinstitucionais interagindo o Instituto Federal com outras Instituições Nacionais e Internacionais;

18. SIMEC, SISTec e Sistema de Registro de Preços do MEC

Adesão, a partir de 2010, ao SIMEC, SISTec e Sistema de Registro de Preços do MEC e a outros programas de interesse coletivo da REDE FEDERAL, com compromisso de alimentação das bases de dados do Ministério da Educação;

19. SIGA-EPT

Adesão ao sistema SIGA-EPT ou compromisso com a transferência para sua base de dados, via digital, das informações mínimas solicitadas pelo MEG/SETEC. Considerando, neste caso, a disponibilidade da descrição de formatos para intercâmbio de dados do SIGA-EPT com outros sistemas.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS RESPONSABILIDADES E OBRIGAÇÕES

dl

São responsabilidades e obrigações, além das metas e compromissos assumidos no Termo de Acordo de Metas e Compromissos:

I – DO MEC/SETEC

1. Desenvolver ações para assegurar os recursos necessários para custear as despesas com a execução do presente instrumento, de acordo com o estabelecido na cláusula sexta e mediante a celebração de instrumentos específicos, em conformidade com a legislação correlata.
2. Acompanhar, supervisionar e fiscalizar a execução desse Termo de Acordo de Metas e Compromissos, conforme planilhas integrantes deste instrumento, bem como fornecer, quando solicitado, o assessoramento necessário para o seu cumprimento.
3. Criar um sistema de avaliação dos cursos técnicos similar ao ENADE, atualmente existente para os cursos superiores.
4. Aferir o cumprimento das Metas e Compromissos acordados por meio do SIMEC/SISTec/Censo/SIGA-EPT;
5. Prover as instituições dos cargos e das funções necessários, visando a implementação e o cumprimento do plano de metas estabelecido nesse acordo, respeitados os limites de autorização e provisão determinados pelo Ministério do Planejamento.
6. Criar comissão de acompanhamento/supervisão do Termo de Acordo de Metas e Compromissos com a garantia da participação de representação do CONIF;
7. Desenvolver ações no sentido de assegurar a reposição de pessoal (banco de professor equivalente e quadro de referência de técnico administrativo), considerando a relação de 1:0,75, ou seja, haverá 04 professores para cada 03 técnicos administrativos em educação;
8. Desenvolver ações para ampliar a assistência estudantil, em parâmetros consentâneos com os praticados no âmbito das Universidades Federais;
9. Desenvolver ações para garantir um programa de pós-graduação stricto sensu (mestrado profissional e doutorado) para os servidores docentes e técnico administrativos em educação dos Institutos Federais.

II. DO INSTITUTO

1. Cumprir integralmente as obrigações pactuadas neste instrumento e no Plano aprovado pelo MEC/SETEC;
 2. Utilizar os recursos do presente Acordo de Metas e Compromissos, exclusivamente na execução do seu objeto, mantendo a dotação orçamentária e classificação de despesa originária;
 3. Encaminhar os dados ao SIMEC/SISTec/Censo/SIGA-EPT, conforme o caso, de acordo com o cronograma e procedimentos acordados com o MEC/SETEC;
 4. Fornecer todas as informações que o MEC/SETEC solicite sobre o Plano, sua situação financeira e documentos de licitação, quando houver, nos prazos previamente estabelecidos;
 5. Anexar a este Termo Acordo de Metas e Compromissos as planilhas preenchidas com os dados correspondentes a cada campus do Instituto;
 6. Desenvolver programas de apoio a projetos de assistência estudantil como mecanismos que promovam a adoção de políticas afirmativas, democratização do acesso, a permanência e êxito no percurso formativo e a inserção sócio-profissional, tendo como pressuposto a inclusão de grupos em desvantagem social.
-

7. Orientar-se, em consonância com as normativas legais pertinentes, pelo documento de Concepção e Diretrizes para os Institutos Federais, constantes do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE do Ministério da Educação, pelas diretrizes para o ensino, pesquisa e extensão, pelos modelos de estruturas organizacionais e pelo sistema de gestão administrativo-orçamentário-financeiro anexados a este Termo de Acordo de Metas e Compromissos e às suas versões atualizadas pela SETEC/MEC disponíveis no SIMEC;

8. Disponibilizar infra-estrutura necessária: recursos humanos, financeiros e materiais para oportunizar cursos específicos de pós-graduação stricto sensu a todos os servidores que não possuem o título de mestre ou doutor.

CLÁUSULA QUARTA - DA VIGÊNCIA E DA ALTERAÇÃO DO PLANO DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO

A vigência do presente instrumento será de 12 (anos) anos contados da data de sua assinatura.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - É vedado o aditamento deste instrumento para alteração do objeto.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA – Poderão ser propostos ajustes no instrumento, anualmente, com as devidas justificativas, articulados ao Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal, com vistas à repectuação, a ser analisada e aprovada pela SETEC/MEC, considerando a dinamicidade do processo de planejamento.

CLÁUSULA QUINTA – DA DEFINIÇÃO DOS INDICADORES GLOBAIS

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e o Ministério da Educação, considerando a Previsão de Estrutura Organizacional e Quadro de Pessoal, se comprometem a cumprir as metas que são explicitadas na planilha de metas e compromissos, anexa.

CLÁUSULA SEXTA - DA DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA

SUB-CLÁUSULA PRIMEIRA – O montante de recurso para execução deste acordo de metas é R\$ 50.760.000,00 (cinquenta milhões, setecentos e sessenta mil reais) para investimentos e demais despesas e de R\$ 47.795.188,00 (quarenta e sete milhões, setecentos e noventa e cinco mil e cento e oitenta e oito reais) para as demais despesas pessoal e encargos sociais, sendo o último incorporado ao orçamento da instituição após o cumprimento das metas estabelecidas

SUBCLÁUSULA SEGUNDA – A distribuição dos recursos nos programas, ao longo dos oito anos, está definida na mesma planilha.

SUBCLÁUSULA TERCEIRA - No exercício de 2010, os recursos foram alocados na Unidade Orçamentária do Instituto Federal.

SUBCLÁUSULA QUARTA – Serão descentralizados recursos oriundos da Unidade Orçamentária MEC nos exercício de 2011 e subsequentes como complemento ao estabelecido neste Acordo de Metas e Compromissos.

SUBCLÁUSULA QUINTA – Para despesas de capital serão investidos o valor médio de R\$2.000,00 (dois mil reais) por aluno matriculado, considerando os anos de 2009, 2010 e 2011, nos termos deste Acordo de Metas e Compromissos, disponibilizados da seguinte forma:

Item	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Pessoal		20.080.087	34.968.364	47.795.188	47.795.188	47.795.188	47.795.188	47.795.188
Investimentos	479.758	14.658.128	35.622.114	0	0	0	0	0
TOTAL	49.572.899	34.738.215	70.590.478	47.795.188	47.795.188	47.795.188	47.795.188	47.795.188

SUBCLÁUSULA SEXTA – Para despesas com manutenção e pessoal ativo será utilizado como parâmetro o custo aluno médio anual de R\$ 7.200,00 (sete mil e duzentos reais), tomando como base o orçamento do ano de 2010.

CLÁUSULA SÉTIMA – DA OPERACIONALIZAÇÃO

O presente Acordo de Metas e Compromissos não envolve a transferência de recursos entre os partícipes. Sua operacionalização dar-se-á mediante a descentralização de recursos financeiros, nos termos da legislação pertinente.

CLÁUSULA OITAVA – EFEITOS DO DESCUMPRIMENTO DO ACORDO DE METAS E COMPROMISSOS

Os seguintes efeitos serão aplicados no caso de descumprimento dos itens do presente Acordo de Metas e Compromissos, até o cumprimento das medidas de ajustes apontadas pela SETEC/ MEC.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA – suspensão do envio do recurso da parcela orçamentária programada, no ano subsequente à aferição das metas.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA – suspensão do acréscimo de professores ao banco de professores equivalentes da instituição, quando da atualização anual do mesmo.

SUBCLÁUSULA TERCEIRA – o Instituto ficará desobrigado ao cumprimento estrito das metas acordadas caso haja descumprimento por parte do MEC das suas obrigações pactuadas neste acordo.

CLÁUSULA NONA – DA RESCISÃO E DA DENÚNCIA

O presente Acordo de Metas poderá ser rescindido ou denunciado, formal e expressamente, a qualquer momento, ficando os partícipes responsáveis pelas obrigações decorrentes do tempo de vigência e creditando-lhes, igualmente, os benefícios adquiridos no mesmo período.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA – Constitui motivo para rescisão deste Acordo de Metas e Compromissos o inadimplemento de quaisquer de suas Cláusulas, particularmente, quando da constatação das seguintes condições:

1. utilização dos recursos transferidos em desacordo com o objeto e metas, constantes do Plano;
2. retardamento de início da execução do objeto do Acordo de Metas e Compromissos por mais de um ano, contados da data de recebimento dos recursos financeiros.
3. não cumprimento por parte do MEC e do Instituto Federal, das suas obrigações pactuadas no acordo.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA – Este Acordo de Metas e Compromissos também poderá ser rescindido, a critério do MEC/SETEC, por motivo de interesse público, caso sofra alguma restrição.

CLÁUSULA DÉCIMA – DA PUBLICIDADE

A publicidade dos atos praticados em função deste Acordo de Metas e Compromissos deverá restringir-se ao caráter educativo, informativo ou de orientação social, não podendo dela constar nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DA PUBLICAÇÃO

Este Termo será publicado, por extrato, no Diário Oficial da União, nos termos do artigo 61 da Lei 8.665/93, correndo as despesas por conta do MEC/SETEC.


CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DAS CONTROVÉRSIAS

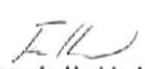
É competente para dirimir quaisquer questões oriundas do presente Protocolo, que não possam ser resolvidas mediante acordo entre os partícipes, a Advocacia-Geral da União – AGU, nos termos do inciso XI, do art. 4º, da Lei Complementar nº 73, de 10 de fevereiro de 1993")

E por estarem de pleno acordo, assinam o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma, perante as testemunhas abaixo, que também o subscrevem, para que produza seus efeitos jurídicos e legais.

Brasília, de junho de 2010.


Eliezer Pacheco
Secretário de Educação Profissional e
Tecnológica


Aurina Oliveira Santana
Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciências
e Tecnologia da Bahia


Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

TESTEMUNHAS