



Educação profissional e tecnológica no Brasil: realidades e perspectivas

Professional and technological education in Brazil: realities and perspectives

DOI: 10.55905/oelv21n9-007

Recebimento dos originais: 03/08/2023

Aceitação para publicação: 04/09/2023

Maria Carolina Fortes

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
(PUC-RS)

Instituição: Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica Sul Rio-
Grandense (IFSUL)

Endereço: Estrada Perimetral Leste, 150, São José, Passo Fundo – RS, CEP: 99064-440

E-mail: mariafortes@ifsul.edu.br

Lucas Vanini

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do
Brasil (ULBRA)

Instituição: Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica Sul
Rio-Grandense (IFSUL)

Endereço: Estrada Perimetral Leste, 150, São José, Passo Fundo – RS, CEP: 99064-440

E-mail: lucasvanini@ifsul.edu.br

Anubis Graciela de Moraes Rossetto

Doutor em Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituição: Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica Sul
Rio-Grandense (IFSUL)

Endereço: Estrada Perimetral Leste, 150, São José, Passo Fundo – RS, CEP: 99064-440

E-mail: anubisrossetto@ifsul.edu.br

Joao Mario Lopes Brezolin

Doutor em Computação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
(PUC-RS)

Instituição: Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica Sul
Rio-Grandense (IFSUL)

Endereço: Estrada Perimetral Leste, 150, São José, Passo Fundo – RS, CEP: 99064-440

E-mail: joaobrezolin@ifsul.edu.br

RESUMO

O presente artigo busca analisar a constituição da educação escolar na perspectiva de explicitar o surgimento da Educação Profissional e Tecnológica, as políticas educacionais e concepções que vem norteando suas práticas, considerando o contexto da sociedade capitalista. Também apontamos para análise o processo de implantação dos Institutos Federais, ilustrando o momento atual da Educação Profissional e Tecnológica brasileira, no qual o Governo Federal investe fortemente na expansão da rede federal.

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica, concepções, políticas educacionais.

ABSTRACT

This article seeks to analyze the constitution of school education in the perspective of explaining the emergence of Professional and Technological Education, the educational policies and conceptions that have been guiding their practices, considering the context of capitalist society. We also pointed to the process of implementation of the Federal Institutes for analysis, illustrating the current moment of Brazilian Professional and Technological Education, in which the Federal Government invests heavily in the expansion of the federal network.

Keywords: professional and technological education, conceptions, educational policies.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica vem se constituindo historicamente permeada por muitas descontinuidades e fragmentações. Surge para suprir as necessidades de formação de mão de obra, com vistas à industrialização e ao progresso econômico da nação, dissociada da formação humanizadora. Essa concepção mercadológica tem marcado a cultura das práticas institucionais que oferecem essa modalidade educativa.

Diante dessa questão, cabe trazer para discussão elementos que possibilitem ampliar a reflexão, no sentido de construir um novo paradigma para a Educação Profissional e Tecnológica, partindo da ideia de que precisa se voltar para a visão de totalidade, entrelaçando os processos formativos para o trabalho com os de vida e os de participação cidadã.

Portanto, as seguintes questões servirão de apoio reflexivo para a construção do presente texto: Que paradigma histórico sustenta essa modalidade de ensino? Quais

caminhos precisamos percorrer, para nos aproximarmos de uma Educação Profissional e Tecnológica emancipadora? Essas questões servirão de apoio reflexivo para a construção do presente texto.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS?

Início a reflexão compreendendo a educação como processo ontológico da constituição humana que produz sentidos e cria significados de ser e estar no mundo e, posteriormente, a constituição da educação escolar como instituição social e civilizatória, na perspectiva de compreender como se constitui historicamente.

Segundo Brandão (2001),

ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (p. 7).

Ao nascer penetramos no mundo, na condição humana; entramos numa história que é singular, mas inscrita na história da humanidade. Assim, passamos a compor um conjunto complexo de relações e interações com outros homens, constituindo um sistema nunca completamente acabado, que chamamos de educação.

Nesse sentido, pode-se dizer que a educação é uma experiência antropológica que possibilita a aprendizagens que nos constitui enquanto seres humanos. Segundo Charlot (2000),

aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplo único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar de um mundo pré-existente (p. 53).

Portanto, a educação escolar presente em nossa cultura exerce a função de socialização – humanização do homem (Gómez, 2000). É uma resposta às necessidades de complexificação das sociedades contemporâneas, resultantes das demandas da industrialização e da urbanização.



A escola é um espaço institucional vinculado ao objetivo de difusão dos conhecimentos sistematizados pela humanidade. Por essa razão, suas bases normativas são históricas e possuem os paradoxos e os conflitos que parecem ser inerentes à condição social e humana. Surge como instituição pública, laica e gratuita no contexto da modernidade, tendo como um dos deveres a transmissão e o ensinamento dos fundamentos da ciência. Segundo Sposito (2005),

....a disseminação da escolaridade seria uma das expressões mais claras do processo modernizador, embora este mesmo fosse analisado em suas ambigüidades, ou seja, como forma inacabada de uma sociedade que ainda mantinha seus vínculos com a ordem oligárquica agrária e escravocrata, mantida por instituições pouco sensíveis e permeáveis aos intensos processos de mudança que se situavam na junção dos fenômenos da industrialização e da urbanização (p. 10).

O iluminismo marca também o projeto pedagógico moderno, no qual a educação passou a ser o foco, por excelência, das esperanças na humanidade. Um sujeito bem-educado seria, necessariamente, a certeza de um mundo melhor. E é justamente aí que a educação recebeu sua tarefa fundamental e sua base normativa, qual seja, de educar para o aperfeiçoamento moral da humanidade, a incorporação ao mundo do trabalho, a intervenção na vida, surgindo, assim, o “sujeito escolar”, que, segundo Sacristán (2005):

A partir da industrialização, a categoria de “*sujeito escolar*” passa a ter uma grande relevância, ao ir se institucionalizando a vida de uma infância liberada do trabalho e das penúrias, ao mesmo tempo em que vai sendo acolhida no clima afetuoso de algumas relações familiares prazerosas. No entanto, em princípio os menores das classes mais baixas foram escolarizados mais por razões morais e de controle social do que por qualquer outra (Sacristán, 2005, p. 101).

Assim, os processos de escolarização modernos e contemporâneos estão relacionados com os processos civilizatórios, que incluem, entre outros, a adaptação do indivíduo à sociedade vigente ou emergente, conforme sua origem social. Norbert Elias (1994), em suas pesquisas, que resultaram na publicação da obra *O processo civilizador*, demonstra que os tipos de comportamento considerados típicos do homem civilizado ocidental são resultado de um processo histórico de longo prazo, por meio de mudanças lentas e graduais, gerando distanciamentos do comportamento e da estrutura psíquica

entre adultos e crianças.

O processo específico de “crescimento” psicológico nas sociedades ocidentais, que com tanta frequência ocupa a mente de psicólogos e pedagogos modernos, nada mais é do que o processo civilizador individual a que todos os jovens, como resultado de um processo civilizador social operante durante muitos séculos, são automaticamente submetidos desde a mais tenra infância, em maior ou menor grau e com maior ou menor sucesso. A psicogênese do que constitui o adulto na sociedade civilizada não pode, por isso mesmo, ser compreendida se estudada independente da sociogênese de nossa civilização. Por efeito de uma lei sociogenética¹ básica, o indivíduo, em sua curta história, passa mais uma vez através de alguns dos processos que a sociedade experimentou em sua longa história (p. 15).

Portanto, a formação individual de cada pessoa depende dos padrões sociais que foram se estabelecendo ao longo da história e das estruturas das relações humanas. Para Elias (1994), o indivíduo existe na relação com os outros, que se ligam numa pluralidade, configurando algo novo: a sociedade. São essas relações que criam uma estrutura particular e específica de cada sociedade.

Nesse sentido, segundo o autor, indivíduo e sociedade são indissociáveis, entrelaçando-se e constituindo-se processualmente. Assim, as atitudes humanas são desenvolvidas no processo de interação social, que inclui a família e a escola, entre outros espaços educativos, como *agências civilizadoras*, corresponsáveis nos processos de socialização.

Falamos do indivíduo e do seu meio, da criança e da família, do indivíduo e da sociedade ou do sujeito e do objeto, sem termos claramente presente que o indivíduo faz parte do seu ambiente, da sua família, da sua sociedade. Olhando mais de perto o chamado “meio ambiente” da criança, vemos que ele consiste primariamente noutros seres humanos, pai, mãe, irmãos e irmãs. Aquilo que conceituamos como sendo a “família”, não seria de todo uma família, se não houvesse filhos. A sociedade que muitas vezes colocada em oposição ao indivíduo, é inteiramente formada por indivíduos, sendo nós próprios um ser entre os outros (Elias 1994, p. 13).

¹ O que cabe frisar aqui é o simples fato de que, mesmo na sociedade civilizada, nenhum ser humano chega civilizado ao mundo e que o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social (Elias, 1994, p.15).

Segundo Sacristán (2005), contemporaneamente, estar um tempo nas escolas é um rito de passagem naturalizado na vida dos indivíduos, cujos fins são aparentemente óbvios, ocupando um lugar central na experiência das pessoas (p. 102). Porém, a escolarização não acontece com tanta naturalidade na vida das pessoas. Assim como nos constituímos e nos tornamos homens e mulheres civilizados em contextos historicamente construídos, também não podemos negar o processo de construção da escolarização, muitas vezes fragmentado e dissociado do contexto social.

O processo de escolarização vem constituindo o que Sposito (2005) chama de processo de “mutação social”, gerador de paradoxos sociais.

O mesmo processo de mutação social que constitui a “sociedade escolarizada”, ou seja a educação escolar como ferramenta essencial para a sobrevivência do indivíduo moderno no mundo (habilidades, conhecimentos e saberes, competência para uma melhor participação na esfera pública e afirmação de sua autonomia como sujeito), produz uma enorme crise das possibilidades de mobilidade social ascendente via escola pela escassa capacidade de absorção no mundo do trabalho dessa população escolarizada. As transformações estruturais nas últimas três décadas provocaram, entre outros efeitos, o desassalariamento e o desemprego (p. 17).

Essa crise da mobilidade social produz o que José de Souza Martins (2002), apresenta em seus estudos críticos sobre a noção de exclusão, o aparecimento de uma nova desigualdade social – processos de inclusão precária e subalterna – e a multiplicação de desigualdades que fomentam ações pela afirmação de novos direitos. Esse processo, se observarmos historicamente, segundo Bomeny (2001), foi fortalecido nas décadas de 1950 e 1960.

A menção aos anos 50 e início dos 60 nos mostra que contextos políticos democráticos acirram a pressão pela melhoria das condições de vida e de acesso às políticas públicas. A educação não escapa a essa contingência da dinâmica da vida societária. A década de 1950 e a primeira metade dos anos 60 foram expressão radicalizada da pressão por participação na vida política e social brasileiras. Temas como mobilidade e exclusão sociais, trazendo a precária situação de oferta da educação para uma dimensão predominantemente social (p.60).

Sabe-se que a escola não era universalizada desde antes da era moderna, destinando-se a uns poucos privilegiados, nobres ou muito ricos, e tinha por objetivo a transmissão e legitimação da cultura própria desse grupo. Para o restante da população, a aprendizagem dava-se de forma empírica no seio das famílias, inclusive a aprendizagem laboral, visto que os ofícios e as habilidades eram passados de pai para filho.

O conceito de escola universal introduzido pela era industrial, quando os meios de produção passam a exigir trabalhadores mais qualificados, e nesse mesmo período surge o Ensino Técnico de forma sistematizada, do qual as classes mais favorecidas se apropriam para atender as demandas formativas que atendessem aos seus interesses. Caracteriza-se assim, o controle do conhecimento, beneficiando unicamente os interesses de mercado da época.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, tem suas raízes na concepção de *formação do trabalhador*, que desde a sua origem ficou marcada com o estigma da servidão, por terem sido os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofício. De acordo com Fonseca (1961), outros fatores influenciaram para a cristalização dessa mentalidade, entre os quais, a entrega do trabalho pesado e das profissões manuais aos escravos, o que não só agravou o pensamento generalizado de que os ofícios eram destinados aos deserdados da sorte, como impediu, pelas questões econômicas, os trabalhadores livres de exercerem certas profissões. Outro fator foi que a educação eminentemente intelectual que os jesuítas ministravam aos filhos dos colonos afastava as pessoas que posicionados socialmente em níveis mais altos de qualquer trabalho físico ou profissão manual.

Com essas concepções inicia-se o processo de formação profissional no Brasil, que aos poucos vai se entrelaçando com a escolarização e se constitui numa modalidade educativa sustentada por política pública e regulamentada pela legislação educacional vigente. Porém, como vimos nos propondo analisar os processos de constituição histórica da Educação Profissional no Brasil, cabe resgatar alguns aspectos desse processo.

A especialização da mão de obra surgiu com o advento do ouro em Minas Gerais, onde foram criadas as Casas de Fundação e de Moeda, que se destinavam aos filhos de homens brancos nelas empregados. Nesse mesmo período foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas, até durante a noite, nas ruas. Segundo Fonseca (1961), algumas vezes a necessidade era tanta que se recorria ao chefe de polícia, solicitando que escolhessem entre seus presos aqueles que estivessem em condições de produzir algum trabalho profissional.

No início do século XX, as Escolas de Aprendizes e Artífices surgiram com o objetivo de prover as necessidades das classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência. Esse argumento, amplamente utilizado pela classe dirigente nas primeiras décadas do Brasil Republicano, ocultava o verdadeiro objetivo dessas instituições: a contenção da “desordem social”, decorrente de um cenário social dinâmico e em transição, marcado pelo processo de urbanização, associado a uma mobilização popular e classista em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Bomeny (2001) corrobora com essa ideia afirmando que o processo de constituição do trabalho na sociedade capitalista em construção desprestigia a identidade do trabalhador. Segundo a autora, “à medida, porém, que a sociedade sinaliza com a competição, com a ideia de progresso, de mercado, de consumo e ganho, o trabalho começa a ser visto como o passaporte para o convívio no mundo civilizado” (p.20).

Nesse sentido, o presidente² do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, as três primeiras para o ensino de ofícios e a última para a aprendizagem agrícola. Esse período foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil por meio das seguintes ações:

- Realização do “Congresso de Instrução”, que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e

² Assim eram chamados os governadores na época



comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho.

- A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares, sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.

Com o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909, Nilo Peçanha assumiu a Presidência do Brasil e assinou, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

O Congresso Nacional sancionou em 1927 o Projeto de Fidélis Reis, que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país.

Nesse contexto, foi criado em 1930 o Ministério da Educação e Saúde Pública e, juntamente, um departamento especial, a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa inspeção foi transformada em 1934 em Superintendência do Ensino Profissional. Foi um período de grande expansão do ensino industrial, impulsionada por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes.

Esse movimento impulsionou a Constituição de 1937 a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no artigo 129:

“O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas



escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.”

Nesse mesmo período foi assinada a Lei 378, que transformava as Escolas de Aprendizizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus.

O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transformou as Escolas de Aprendizizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário. A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

Durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) a marca da relação entre Estado e economia foi aprofundada com o surgimento da indústria automobilística, o grande ícone da consolidação da indústria nacional. Em seu plano de metas previu investimentos maciços nas áreas de infraestrutura³; dessa forma, o setor da educação foi contemplado com 3,4% do total de investimentos previstos. Mas esse investimento tinha uma finalidade - formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país.

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias, com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganharam autonomia didática e de gestão, e, com isso, intensificaram a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. Dessa forma, surgiu a promulgação da Lei Federal n.º 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A primeira LDB equiparou o Ensino Profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, sepultando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte”. Todos os ramos e

³ A produção de energia e ao transporte foram conferidos 73% do total dos investimentos

modalidades de ensino passaram a ser equivalentes para fins de continuidade de estudos em níveis subsequentes. Nesse período, estimulados pelo disposto no art. 100 da Lei Federal n.º 4.024/61, uma série de experimentos educacionais, orientados para a profissionalização de jovens, foi implantada no território nacional, tais como o GOT (Ginásios Orientados para o Trabalho) e o PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino).

Na década de 1970, é criada a segunda LDB, Lei Federal n.º 5.692/71, com o objetivo de reformular Lei Federal n.º 4.024/61 no tocante ao então ensino de primeiro e de segundo graus, que também representa um capítulo marcante na história da educação profissional ao generalizar a profissionalização no ensino médio, então denominado segundo grau. Grande parte do quadro atual da educação profissional pode ser explicado pelos efeitos dessa lei. Dentre esses, vale destacar: a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; o desmantelamento, em grande parte, das redes públicas de ensino técnico então existente, assim como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal mantidas por Estados e Municípios; a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade.

Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentaram expressivamente o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos. Em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Essa mudança conferiu àquelas instituições mais uma atribuição: formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo que se estenderia às outras instituições bem mais tarde.

Em 1994 a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, dispôs sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando 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.

Em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a atual Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica. Assim, buscou superar enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e a qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, definiu o sistema de certificação profissional, que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.

O Decreto 2.208/1997 regulamentou a educação profissional e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Em meio a essas complexas e polêmicas transformações da educação profissional de nosso país, retomou-se em 1999 o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978.

De 1909 a 2002 foram construídas 140 unidades, ampliando, assim, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

De modo geral, a formação para o trabalho no Brasil foi um expediente largamente utilizado pela classe dirigente como meio de contenção do que ela considerava “desordem social”. Na verdade, eram sinais presentes num cenário social dinâmico e em transição, moldado fortemente pelo processo de urbanização, com notável mobilização popular e classista em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Segundo Bomeny (2001):

As duas primeiras décadas republicanas expuseram as chagas da nação brasileira. A abolição da escravatura, como já prenunciava a jovem educadora alemã Ina Von Binzer, desnudava a sociedade em sua incapacidade de incorporar seus cidadãos na vida comunitária. Habilidades, competências, capacidade de interação: tudo isso diz respeito a formação básica. Mas, como já sabemos, $\frac{3}{4}$ da população brasileira estiveram fora desse processo de formação, excluídos do direito de aprender para participar da sociedade de mercado. A elite sabe o valor da aquisição do conhecimento como forma da manutenção de seus privilégios. Por essa razão garantiu para si as escolas (p.17).

O referido contexto tem mostrado claramente o pressuposto da perpetuação de classes, especialmente quando consideramos a Educação Profissional como o reverso da moeda em relação ao Ensino Médio, gerando certa crise identitária neste, que fica dividido na dualidade entre preparar para o trabalho ou para dar continuidade aos estudos. De acordo com Brock e Schwartzman (2005),

as experiências de separar o ensino médio entre cursos mais acadêmicos e cursos profissionais, orientados para o mercado de trabalho, costumam trazer um problema de difícil solução, que é a estratificação do prestígio e reconhecimento que se estabelece entre esses segmentos, com os mais pobres sendo canalizados para os cursos profissionais de menos prestígio e remuneração enquanto que os mais privilegiados preparam-se para as universidades (p.13).

Essa dualidade constitutiva da formação de nível médio é de ordem política, pois o acesso a esse nível de ensino e a natureza da formação por ele oferecida – acadêmica ou profissionalizante – inscrevem-se no âmbito das relações de poder entre as classes sociais, às quais se atribuem ou o exercício das funções intelectuais e dirigentes, ou o exercício das funções instrumentais. Esse caráter dualista, expressa a origem das concepções que sustentam a Educação Profissional e Tecnológica historicamente.

4 A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nesse sentido, cabe analisar o processo de expansão da Educação Profissional e Tecnológica iniciado em 2005 pelo governo Lula. Esse processo teve como marco a publicação da Lei 11.195, que implementa a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Nesse contexto, inicia-se um processo acelerado de ações que passam a dar grande visibilidade social a essa modalidade de ensino, entre os quais se podem considerar de grande relevância:

- a transformação do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica Federal, primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil;



- criação do Decreto 5.840 de 2006, instituindo no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), incluindo nesse programa o ensino fundamental, médio e educação indígena;
- lançamento pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia para disciplinar as denominações dos cursos oferecidos por instituições de ensino público e privado;
- realização do Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional, a primeira Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, como culminância das conferências realizadas em 26 estados e no Distrito Federal, configurando um marco importante na educação brasileira;
- entre 2007 e 2010, ocorrem o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, na qual foram criadas 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país;
- em dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais, pela Lei 11.892, com a atribuição de constituir uma estrutura abrangente voltada para o atendimento às demandas sociais e educacionais nas diferentes regiões do país.

Nesse sentido, pode-se perceber que, no período compreendido entre 2005 e 2010, a Educação Profissional no Brasil avançou em termos de estrutura física, como também em processos de abrangência pedagógica, no que se refere às atribuições dadas aos Institutos Federais que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Essas instituições trazem em seu bojo o discurso da inclusão, da geração de oportunidades, da expansão e universalização do ensino, do aumento da oferta de oportunidades.

Dessa forma, deverão dar conta de todas as dimensões de formação dos sujeitos a fim de lhes possibilitar melhores condições de vida, profissionalizando-os e garantindo

atividades produtivas nos locais em que estão inseridos seus *campi*. Eliezer Pacheco⁴, na cartilha intitulada, “*Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*”, explica em que bases políticas e ideológicas estão estruturados esses institutos:

O Governo Federal tem implementado, na área educacional, políticas que se contrapõem às concepções neoliberais e abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora. Na busca de ampliação do acesso à educação e de permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino, diversas medidas estão em andamento (BRASIL, MEC/SETEC, 2010, p.22).

Diante das concepções que sustentam todo o processo de expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, pode-se considerar que apresentam aspectos de grande importância na perspectiva de uma mudança paradigmática, nesse contexto educacional, rompendo com a formação centrada na técnica, precarizadora do trabalho humano, pautada na concepção positivista, com caráter pragmático e voltando-se para a formação que possibilite o exercício da vida cidadã. Porém, essas mudanças não ocorrem de forma tão rápida como as mudanças na estrutura física e geográfica, pois as mudanças aqui preconizadas exigem outra mudança, esta de ordem de concepção que articula a constituição de uma nova cultura formativa.

Esse processo exige um certo grau de autonomia em relação às exigências sociais de mercado. Entretanto, é possível perceber que, sob o discurso de justiça social e da democratização do ensino, o que se vê na prática são políticas que pouco se diferenciam das políticas historicamente criadas, por estarem guiadas por decisões econômicas nos moldes dos diagnósticos e recomendações dos organismos transnacionais, que reduzem o papel do Estado a agente avaliador e regulador, com base em uma lógica gerencial pautada nos conceitos de produtividade e excelência, e a educação, a uma lógica de medida de “eficiência” e “eficácia” para a escola. Segundo Garcia (2010):

A qualidade da educação resumiu-se ao rendimento escolar, ou à performatividade, estimulando ansiedades e a competição entre escolas e professores. Além disso, as políticas de avaliação nacional vêm intensificando o controle sobre o trabalho escolar e docente, desencadeando uma série de expedientes e casuísmos para atingir as médias de desempenho necessárias: o treinamento

⁴ Secretário da Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC)

dos alunos para os exames, as classes de “aceleração”, ou simplesmente a exclusão de alunos das classes populares, cujos desempenhos possam comprometer a imagem e os índices de desempenho da escola (p.453).

Ao longo da constituição histórica da sociedade brasileira ocorreu a ampliação do acesso à escolarização, porém não se garantiu o credenciamento dos indivíduos para o mundo do trabalho e a vida cidadã, como apregoado em muitos momentos históricos por intelectuais que buscavam construir um ideário democrático para a sociedade e, conseqüentemente, para a educação. Entre esses cabe citar os movimentos dos pioneiros da Escola Nova de 1932 e 1959. Segundo Magaldi e Gondra (2003) o Manifesto de 1932 aponta as finalidades da educação de uma forma ampla voltada a formação integral:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem por objeto, organizar e desenvolver meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo (129 – 130).

O Manifesto de 1959, apontam-se as continuidades e descontinuidades entre ele e o Manifesto de 1932, mas também, resgata a ideia de liberdade de ensino, e, salienta a importância de considerar o contexto histórico e social, como constituintes dos processos formativos. Diante dessas colocações, cabe trazer a reflexão para o Brasil de “hoje”: Como a liberdade de ensino vem sendo experimentada atualmente? Como a educação se entrelaça com o mundo social e a partir dele constitui os seus cursos e respectivos currículos? E os professores, como se formam para exercer e promover o exercício da liberdade, aqui discutida?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar para realidade a partir do contexto histórico nos faz perceber que os fatos andam em espiral e se repetem, às vezes com outras roupagens, como é o caso da educação brasileira. A Educação Profissional e Tecnológica, segundo documento oficial

do Ministério de Educação, apresenta as Concepções e Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica atual (2010):

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (p.3).

Pode-se perceber pela passagem transcrita que a Política atual de Educação Profissional e Tecnológica se apresenta com foco na “justiça social”, mas, ao mesmo tempo, na “competitividade”. Nesse sentido, cabe o questionamento: Como articular esses elementos, que, de certa forma, se apresentam antagônicos, numa perspectiva de Educação emancipatória e/ou cidadã?

Nesse contexto, apresenta-se com grande relevância reflexiva o conceito marxista de trabalho como princípio educativo (Frigotto, 2000). Essa afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, afirmando-se o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora, promovendo assim o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

Acredita-se que a Educação Profissional e Tecnológica precisa de uma “virada epistemológica”, na perspectiva de se pautar em concepções e princípios mais humanizadores, como expressas pela filósofa Dulce Castelli (2006):

A tarefa fundamental do pensar é descongelar as definições que vão sendo produzidas, inclusive pelo conhecimento e pela compreensão e que vão sendo cristalizados na história. A tarefa do pensar é abrir o que os conceitos sintetizam, é permitir que aquilo que ficou preso nos limites da sua própria definição seja liberado, é livrar o sentido e o significado dos acontecimentos e das coisas da camisa-de-força dos conceitos (p. 80).

Talvez estejamos no momento do pensar, mas também do agir a partir desse pensar, de não silenciarmos, como vimos percebendo em relação aos nossos intelectuais e educadores. Precisamos olhar o passado e reconstruir o presente com olhos para o futuro, e, assim, buscar construir uma Educação Profissional que se aproxime das ideias de Gramsci (1995)



... a escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas apenas com olhos infalíveis e uma mão firme /.../ É também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote o homem, desde que essa seja cultura (p.29).

O autor preconiza um desafio que precisamos enfrentar, buscar construir na Educação Profissional e Tecnológica a cultura dialógica-reflexiva. Tal tarefa deve ser enfrentada considerando o contexto da sociedade contemporânea, constituído historicamente por grande complexidade (Morin, 2002) e fluidez, (Bauman,2001). Essa tarefa, exige mudanças nas concepções formativas, que podem ocorrer através da reflexão e do diálogo.

Nesse sentido, surge a demanda formativa dos professores dessa modalidade de ensino, de forma que possam ampliar o campo da docência: da técnica e das tecnologias para a compreensão da formação do sujeito integral, numa visão de totalidade formativa. Esse processo formativo pode ser materializado através de uma reflexão ampla sobre a constituição da profissionalidade docente, desencadeada no espaço institucional de formação continuada.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOMENY, Helena. Os intelectuais da educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Em campo aberto: Escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Lei nº 9 394, dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Passo Fundo: Edupf, 1998.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm acesso em 10 jun de 2011.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1994

_____. Ministério da Educação. Concepção e Diretrizes, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. PDE. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf> Acesso em: 15 jun 2011.

_____. Ministério da Educação. Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. SETEC, Brasília, 2010. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013531.pdf>> Acesso em 14 jun 2011.

BROCK, C; SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CRITELLI, Dulce. O ofício de pensar. Rev. Educação: Hannah Arendt pensa a educação. São Paulo: Segmento, n.4, 2006, p.74-83.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador: uma história dos costumes. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

_____. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FONSECA, Celso Suckow. História do ensino industrial no Brasil. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 4, ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. Revista Brasileira de Educação, ANPED. Rio de Janeiro: **Editora Autores Associados** v. 15 n. 45 set./dez. p. 445 – 591.2010

GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender o Ensino na Escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, Gimeno; _____. Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MARTINS, José de Souza. A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G.(org.). A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MORIN, Edgar. O método 5: a humanidade da humanidade, a identidade humana. Trad: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

SACRISTAN, José, G. O aluno como invenção. Tradução: Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre, RS: Artemed, 2005.

_____. SACRISTÁN, Gimeno. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SPOSITO, Marília P. (Coord). Juventude e escolarização (1980-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.