

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

**PROCESSOS HISTÓRICOS DO CÂMPUS JARAGUÁ DO SUL – IFSC: IMPACTO
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

LAURINDA INES SOUZA DE MORAES

JOINVILLE - SC

2014

LAURINDA INES SOUZA DE MORAES

**PROCESSOS HISTÓRICOS DO CÂMPUS JARAGUÁ DO SUL – IFSC: IMPACTO
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - Univille - como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto, e coorientação da Professora Dra. Elizabete Tamanini

JOINVILLE - SC

2014

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

M827p Moraes, Laurinda Ines Souza de
Processos históricos do Câmpus Jaraguá do Sul – IFSC : impacto das políticas públicas na educação profissional / Laurinda Ines Souza de Moraes ; orientadora Dra Silvia Sell Duarte Pillotto – Joinville: UNIVILLE, 2014.

149f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação profissional – Políticas públicas. 2. Institutos Federais.
I. Silvia Sell Duarte Pillotto . (orient.). II. Título.

CDD 374

Termo de Aprovação

“Processos Históricos do Câmpus de Jaraguá do Sul – IFSC: Impacto nas Políticas Públicas da Educação Profissional”

por

Laurinda Ines Souza Moraes

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

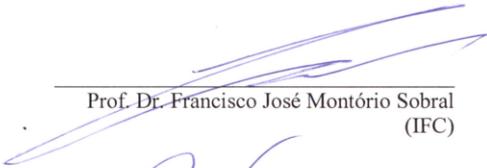
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Elizabete Tamanini
Coorientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Francisco José Montório Sobral
(IFC)



Prof. Dra. Rosânia Campos
(UNIVILLE)

Joinville, 17 de fevereiro de 2014

AGRADECIMENTOS

Finalmente, chega um dos momentos mais esperados de todo o caminho percorrido nesses dois anos, depois de muitas leituras, muito trabalho: à hora de agradecer àqueles que, das mais diversas formas, contribuíram nessa trajetória:

Agradeço à professora Silvia Sell Duarte Pillotto, minha orientadora, pelas conversas e orientações e, também, pela maneira gentil que sempre se reportou a mim, fazendo-me acreditar que daria certo;

À professora Elizabete Tamanini, pelas orientações e inferências: sua ajuda foi essencial;

Agradeço às professoras Rosânia Campus e Verônica Guesser, pelas orientações da Banca de Qualificação. Suas orientações foram importantes para que esta pesquisa assumisse os contornos que uma investigação acadêmica exige;

Aos professores Rosânia Campus e Francisco José Montório Sobral, pela generosa participação na defesa deste trabalho;

Às professoras do programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille e à secretária Sarah Fernanda de Carvalho, meus agradecimentos pelas mais diversas formas de contribuição;

Agradeço à amiga, professora Rosemary Maffezzolli dos Reis pelas contribuições e revisão gramatical do texto;

Aos colegas do IFSC que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste Mestrado, em especial, aos que prontamente, aceitaram participar desta pesquisa;

Agradeço aos colegas do Mestrado pelas trocas e informações, em especial, aos colegas da linha Políticas e Práticas Educativas. Particularmente, à colega Janete, pela companhia, nas idas e vindas entre Jaraguá do Sul e Joinville, pelo companheirismo e parceria; sua ajuda e incentivo foram fundamentais;

Agradeço ao Programa de Bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES, do Estado de Santa Catarina, pelo incentivo financeiro recebido durante a pesquisa;

Aos amigos, que por vezes, e não foram poucas entenderam minhas ausências, obrigada;

Agradeço aos meus familiares pelo apoio e compreensão pelos momentos ausentes;

A meu esposo Mario pela compreensão, por ter sempre me apoiado e por ter entendido a importância desta capacitação.

Todos aqueles que de alguma forma, citado ou não, colaboraram para a realização deste trabalho: muito obrigada.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, concentrada na linha de pesquisa - Políticas e Práticas Educativas, se propôs a caracterizar os processos históricos do Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Jaraguá do Sul e seus impactos na implementação das políticas públicas voltadas para a Educação Profissional e tecnológica. Para tanto, foram estudados documentos institucionais, leis, decretos e portarias, relacionados à Educação Profissional na década de 1990 e primeira década do século XXI. Para o desenvolvimento desta investigação, optou-se pela pesquisa qualitativa com análise documental, revisão bibliográfica e entrevista semiestruturada, com nove educadores do Câmpus Jaraguá do Sul - IFSC. No que se refere à análise das políticas públicas utilizou-se o referencial de Stephen Ball, no Brasil estudado por Mainardes (2006), e, para os documentos, optou-se pela metodologia 'documento contra documento', de Shiroma, Garcia e Campos (2011). Nas entrevistas, buscaram-se subsídios teóricos na Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Após as análises, observou-se que as prioridades das políticas públicas, na década de 1990, estavam centradas numa política de conduta neoliberal, que defendia a redução do tamanho do Estado e a Reforma da Educação Profissional. Os resultados revelam, também, que foram notórias as dificuldades com a nova organização curricular após a desvinculação do Ensino Médio Profissionalizante, com o Decreto 2.208/97, bem como as incertezas na continuidade das atividades do Câmpus Jaraguá do Sul do IFSC, com a ausência do Estado, em relação à constituição e manutenção da instituição. Já a prioridade para a Educação Profissional, na primeira década do século XXI, foi de uma política pública de Expansão da Educação Profissional, por parte do Estado, transformando os Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais. Os efeitos de tais políticas constatam-se na atual configuração das instituições federais de Educação Profissional. O IFSC passou de três Câmpus existentes em 2002, para vinte Câmpus em 2013. Assim como, deu-se consolidação dos Câmpus já existentes, dentre eles, o de Jaraguá do Sul.

Palavras chave: Educação; Políticas Públicas; Educação Profissional; Institutos Federais de Educação.

ABSTRACT

The present research, linked to the Post-Graduation Program – Master's degree in Education, concentrated in the research line – Policies and Educational Practices, aimed at characterizing the historical processes of the Federal Institute of Santa Catarina – Jaragua do Sul Campus and its impacts on the implementation of public policies related to Professional and technological Education. To this end, institutional documents, laws, decrees and ordinances related to Professional Education in the 1990s and in the first decade of the twenty-first century were studied. For the development of this investigation, a qualitative research with documentary and bibliographic analysis, and semi-structured interviews with nine educators of the Jaragua do Sul Campus – IFSC were used. Regarding the analysis of public policies, the reference of Stephen Ball, studied by Mainardes (2006) in Brazil, was used and, for the documents, the methodology 'document versus document' by Shiroma, Garcia and Campos (2011) was used. During the interviews, we sought theoretical foundations in Content Analysis by Bardin (1977). After the analyses, it was observed that the priorities of public policies in the 1990s were centered in a neoliberal political conduct, which defended reducing the size of the State and the Reform of Professional Education. The results also reveal that the difficulties with the new curriculum organization after the untying of the Professional High School were notorious, with the Decree 2.208/97, as well as the uncertainties in the continuing of the activities of IFSC's Jaragua do Sul Campus, with the absence of the State, in relation to the constitution and maintenance of the institution. As for the priority for Professional Education, the first decade of the twenty-first century, it was a public policy for the Expansion of Professional Education, by part of the State, turning the Federal Centers for Technological Education into Federal Institutes. The effects of such policies are visible on the current configuration of federal institutions of Professional Education. IFSC went from three existing campuses in 2002 to twenty campuses in 2013. Moreover, there was a consolidation of the existing campuses, among them, Jaragua do Sul's.

Keywords: Education; Public Policies; Professional Education; Education into Federal Institutes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz de Análise.....	35
Figura 2 – Trajetória da Rede Federal de Educação Profissional... ..	58
Figura 3 – Cenário da Rede Federal no Brasil até 2010	78
Figura 4 – Mapa da distribuição dos Câmpus do IFSC	83
Figura 5 – Categoria – O Papel do Estado e da Sociedade Civil	90
Figura 6 – Categoria – A Implementação da Política Pública Educacional	103
Figura 7 – Categoria – O Ensino Médio Profissionalizante e o Propedêutico	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Temas organizadores das entrevistas semiestruturadas	30
Quadro 2 – Perfil dos educadores entrevistados	32
Quadro 3 – Resumo das principais Leis e Decretos da Rede Federal de Educação Profissional.....	57
Quadro 4 – Etapas da LDB em relação à Educação Profissional	59
Quadro 5 – Emendas parlamentares recebidas pelo CEFET-SC – 2005	73
Quadro 6 – Número de matrículas por curso no IFSC - Ano 2012	85
Quadro 7 – Número de Alunos Ativos por Câmpus do IFSC em 31/12/12	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do número de alunos do IFSC.....	87
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPP - Associação de Alunos Pais e Professores
ACIJS - Associação Comercial e Industrial de Jaraguá do Sul
AMVALI - Associação dos Municípios de Vale do Itapocu
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução para o Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-SC - Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
CEPAL – Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
ETFs - Escolas Técnicas Federais
ETF-SC - Escola Técnica Federal de Santa Catarina
FMI – Fundo Monetário Internacional
IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina
IFC - Instituto Federal Catarinense
IPES - Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC - Ministério da Educação e Cultura
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONG - Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PL – Projeto de Lei
PNE - Plano Nacional de Educação
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
SETEC - Secretária de Educação Tecnológica
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UnED/JS - Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura

USAID – *United States Agency for International Development* . (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PERCURSO METODOLÓGICO E O REFERÊNCIAL PARA A ANÁLISE	23
1.1 Delineamento do campo da pesquisa.....	24
1.2 Seleção dos documentos – as escolhas.....	25
1.2.1 Análise dos Documentos e da Política.....	26
1.3 Entrevistas semiestruturadas	29
1.3.1 Questões norteadoras das entrevistas.....	30
1.3.2 Sujeitos da pesquisa.....	31
1.3.3 Procedimentos para coleta de dados e local das entrevistas	33
1.3.4 Procedimento de análise das Entrevistas.....	33
2 A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DÉCADA DE 1990.....	36
2.1 A Reforma do Estado e a Reforma da Educação na década de 1990.....	37
2.2 Os dispositivos legais da Reforma da Educação Profissional: desvinculação entre Ensino Médio e Técnico	41
2.3 Os impactos da Reforma para a Rede Federal de Educação Profissional.....	46
2.4 A política da expansão da Educação Profissional na década de 1990: um instrumento operacional da Reforma da Educação Profissional	52
3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL	56
3.1 A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	56
3.2 Educação Profissional em Santa Catarina: da Escola de Aprendizes e Artífices ao CEFET-SC.....	62
3.3 A Expansão da Educação Profissional e Tecnológica	65
3.4 A Consolidação da Unidade Jaraguá do Sul – CEFET-SC.....	72
3.5 A criação dos Institutos Federais de Educação ciência e Tecnologia - IFs.....	75
3.5.1 O Instituto Federal Catarinense - IFC.....	79
3.5.2 O Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC.....	82

4 CARACTERIZAÇÃO DOS PROCESSOS HISTÓRICOS DE JARAGUÁ DO SUL– IFSC: IMPACTOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	89
4.1 A percepção dos educadores do Câmpus Jaraguá do Sul – IFSC com relação ao Papel do Estado e a Sociedade Civil...	90
4.1.1 A falta de Orçamento e de Manutenção no Câmpus Jaraguá do Sul - IFSC...	94
4.1.2 Laboratórios e Estrutura Física do Câmpus Jaraguá do Sul - IFSC.....	96
4.1.3 Quadro de Pessoal do Câmpus Jaraguá do Sul - IFSC.....	98
4.1.4 A Escola Comunitária de Jaraguá do Sul.....	100
4.2 A Percepção dos Educadores do Câmpus Jaraguá do Sul com relação a Implementação da Política Pública Educacional.....	103
4.2.1 Capacitação dos professores do Câmpus Jaraguá do Sul -IFSC... ..	106
4.2.2 Política pública imposta por Decreto... ..	107
4.2.3 Falta de investimento no Câmpus Jaraguá do Sul - IFSC.....	108
4.2.4 Educação por Competências... ..	109
4.3 A percepção dos educadores do Câmpus Jaraguá do Sul com relação ao Ensino Médio Profissionalizante e Propedêutico... ..	113
4.3.1 Cursos subsequentes.....	120
4.3.2 Formação para o Mercado... ..	122
4.3.3 Curso com redução da carga horária... ..	123
4.3.4 Formação para o Vestibular... ..	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
ANEXOS	147
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TLC	148
APÊNDICES	149
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada	150

INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta Dissertação de Mestrado: 'Processos Históricos do Câmpus¹ Jaraguá do Sul - IFSC: Impacto das Políticas Públicas na Educação Profissional' tem sua motivação, principalmente, na trajetória profissional da pesquisadora, que trabalha há oito anos como servidora pública do Câmpus Jaraguá do Sul, do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC.

Ao longo desse período, a fala de gestores e professores sobre as implicações na implementação das diversas mudanças nos rumos da educação profissional, no Câmpus Jaraguá do Sul - IFSC, em especial as advindas do Decreto nº 2.208/97, motivou a escolha dessa temática. A desvinculação do Ensino Médio do Técnico foi à principal mudança trazida por esse decreto.

Para entender bem essa mudança, é importante contextualizar o início das atividades da Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul (UnED/JS), da Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF/SC), hoje Câmpus Jaraguá do Sul do IFSC, em 1994, através da Portaria nº 724, do Ministério da Educação.

A intenção é verificar como se deu a implementação das políticas públicas para a Educação Profissional no Câmpus Jaraguá do Sul - IFSC na visão de educadores. A reflexão fica por conta da seguinte pergunta: como os processos históricos da última década do século XX e primeira década do século XXI tem impactado na implementação das políticas públicas para a Educação Profissional no Câmpus Jaraguá do Sul – IFSC?

Assim tem-se como objetivo: Caracterizar os processos históricos do Instituto Federal de Santa Catarina Campus Jaraguá do Sul e seus impactos na implementação das políticas públicas voltadas para a Educação Profissional e tecnológica.

Para o desenvolvimento dessa investigação, optou-se pela pesquisa

¹ Seguindo a orientação do Ministério da Educação, o IFSC decidiu adotar a grafia 'Câmpus', tanto no singular quanto no plural, sem o grifo itálico, para denominar todas as suas Unidades de Ensino. Tal adoção leva em conta a Nota Lexicológica emitida pela Professora Dra. Enilde Faulstich, da Universidade de Brasília. Fonte: <http://www.ifsc.edu.br/imprensa/duvidas>.

qualitativa, com análise documental, revisão bibliográfica e entrevista semiestruturada, com nove educadores. Educadores esses que vivenciaram, efetivamente, a criação do Câmpus Jaraguá do Sul e a implementação legal e prática da reforma da Educação Profissional, na década de 1990 no Instituto Federal de Santa Catarina.

Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa esta pautada na perspectiva metodológica que:

[...] trabalha com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalidades de variáveis. [...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 1994, p.21-22).

A análise documental e as entrevistas semiestruturadas foram os meios para caracterizar os processos que interferiram na Educação Profissional na década de 1990 e primeira década do século XXI.

Para análise dos documentos, foi escolhida a metodologia 'documento contra documento', desenvolvida por Shiroma, Garcia e Campos (2011), e o referencial de análise das políticas educacionais de Stephen Ball, chamado de Abordagens do Ciclo de Políticas, no Brasil estudado por Mainardes. Para análise das entrevistas, utiliza-se a Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

Para dimensionar as pesquisas já realizadas sobre o tema, realizou-se uma revisão bibliográfica junto ao banco de teses da CAPES, buscando conhecer a produção já existente nessa área, nos últimos dez anos. Nesse levantamento, utilizou-se o descritor 'Educação Profissional', observando-se que foram realizados 35 estudos: 06 teses de doutorado e 29 dissertações de mestrado. Desses, sete percorreram especificamente sobre estudos de caso de uma determinada Instituição de Ensino Técnico, dentre os quais, três deles trabalham a Educação Profissional em Santa Catarina:

- a) A dissertação da pesquisadora Juçara Coelho, com o tema: A desvinculação dos Ensinos Médios e Técnico na Escola Técnica Federal de Santa Catarina – Unidade Florianópolis – a partir do Decreto nº 2.208/97;
- b) A dissertação do pesquisador Marcos Neves, com o tema: Centro Politécnico de

Jaraguá do Sul e a educação profissional: quando a delimitação entre o público e o privado desaparece; e

c) A dissertação da pesquisadora Eliane Spliter Floriani, com o tema: (Des) continuidades e Contradições do Ensino Técnico no CEFET/SC Unidade de Jaraguá do Sul.

Esses dois últimos trabalhos referem-se à Educação Profissional pública em Jaraguá do Sul.

A pesquisadora Coelho (2012) desenvolveu investigação de como se deu a implementação da Reforma da Educação Profissional no interior da Escola Técnica Federal - Unidade Florianópolis, a percepção dos servidores, sobre a implementação da reforma da década de 1990, através de entrevista semiestruturada.

Ao tomar conhecimento dessas pesquisas, percebeu-se que haveria espaço para investigar como se deu a implementação desta reforma na prática, o vai e vem da regulamentação da educação profissional e a desvinculação entre o Ensino Médio e o Técnico, trazida pelo Decreto nº 2.208/97, na visão dos educadores do Câmpus Jaraguá do Sul do IFSC, uma instituição de percurso tão específico.

E, para uma melhor compreensão do problema de pesquisa, é fundamental que se acompanhe os processos da trajetória da Educação profissional no Brasil que, historicamente, passou por diversas mudanças, desde a criação das escolas de Aprendizizes e Artífices em 1909 até a transformação dessa Rede em Institutos Federais – IFs.

Uma mudança bastante significativa ocorreu na década de 1990, caracterizando-se também por reformas políticas, não só no Brasil, como também em outros países da América Latina. Ao longo dessa década, as políticas econômicas passaram por um processo de transformação associadas à reestruturação produtiva. A qualificação da mão de obra está inserida em tal transformação.

Para compreender essa mudança faz-se necessário expor o conteúdo da reforma do Estado, desencadeada pelo Governo Federal, a partir de 1995, com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Lima Filho (2002) destaca que o enfoque neoliberal do Governo Federal fomentou reformas do Estado, favorecendo medidas de não intervenção na economia, e poucas nas áreas sociais e na educação, marcado pela presença de um 'Estado Mínimo'.

A Reforma do Aparelho do Estado, organizado pelo Ministério da Administração (Federal) e Reforma do Estado (MARE) em 1995, justifica a Reforma do Estado como sendo um “instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais”. (BRASIL, 1995, p. 6).

Uma vasta documentação foi organizada, com significativas mudanças nas políticas públicas de educação, em especial, a profissional. Destaca-se a Lei nº 8.948/94, que dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais: o parágrafo 1º do Art. 3º diz: “§ 1º A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro” (BRASIL, 1994).

No conjunto de documentos, é lançado o Decreto nº 2.208/97², que instituiu a desvinculação dos Ensinos Médio e Técnico. Ao promover a desvinculação entre Educação Profissional e a educação regular, o referido decreto restringiu a integração dos cursos técnicos de nível médio, o Ensino Médio Integrado³, apenas às formas concomitantes e subsequentes à Educação Básica.

Neste contexto, além de reforçado, foi reinstituído, legalmente, o dualismo entre formação geral e a formação profissional, peculiar da Educação Profissional brasileira, mantendo em sua estrutura a separação entre formação geral – propedêutica – destinada a preparar para o ingresso no ensino superior, e a formação profissional, dedicada a preparar para o mercado de trabalho imediato.

² O Decreto nº 2.208/97 organizou a educação profissional nos níveis ‘básico’, destinado à qualificação e reprofissionalização dos trabalhadores, independentes de escolaridade prévia; ‘técnico’, destinado a proporcionar a habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio e ‘tecnológico’ correspondente a curso de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio. Impôs, para a Educação Profissional de nível técnico, uma organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma seqüencial ou concomitante a ele.

³ **Curso Técnico Integrado:** oferecido a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental. Ensino Médio integrado com o curso técnico, com habilitação profissional técnica de nível médio, ofertado na mesma instituição contando com matrícula única para cada aluno;

Curso Técnico Concomitante: oferecido a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, podendo ocorrer na mesma instituição ou em instituição distinta, com matrículas distintas;

Curso Técnico Subsequente: Também chamado de pós-médio, oferecido somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio, sendo este o pré-requisito para esta modalidade.

A então Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul, da Escola Técnica de Santa Catarina ofertava o Ensino Médio Integrado nas áreas de Eletromecânica e Têxtil e, com o advento do Decreto nº 2.208/97, teve que se adequar a essa nova realidade de ofertar cursos modularizados, subsequentes.

Dando continuidade ao aparato legal da reforma, em maio de 1997, o Governo Federal lançou a Portaria nº 646/97 do Ministério da Educação, que regulamenta o Decreto nº 2.208/97. Essa portaria disciplina a oferta do Ensino Médio nas instituições federais, com matrícula independente da Educação Profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997. Posteriormente, entra em vigor a Medida Provisória nº 1549-28, que altera o Art. 3º da Lei nº 8.948/94, que trata da expansão da Educação Profissional.

Paralelo a isso, o Governo Federal lançou o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, que se constitui no principal instrumento de implantação da Reforma da Educação Profissional.

Porém com a eleição de um governo forjado nos movimentos sociais, tendo em sua agenda a Educação Profissional como prioridade, a partir do 'Estado', iniciou-se um amplo processo de reconfiguração do ensino profissionalizante.

Frigotto (2005) enfatiza que o Presidente Lula tinha o compromisso, com os intelectuais, de corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas tomadas pelo governo anterior. Uma das principais medidas foi a promulgação de um novo Decreto nº 5.154/04, que revoga o Decreto nº 2.208/97 e devolve a forma integrada ao currículo do Ensino Médio com o Técnico.

No que diz respeito à expansão da Educação Profissional, o Governo Federal promulgou a Lei nº 11.195/05, que alterou o § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948/1994. Com essa alteração possibilita a expansão da Rede Federal de Educação Profissional pública e gratuita que não seja unicamente através das parcerias.

Também em 2008, é instituída a Lei nº 11.892, que transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs e as Agrotécnicas em Institutos Federais - IFs.

Com isso, nessas últimas duas décadas, a política pública voltada para a Educação Profissional atravessou por mudanças significativas e, no ciclo das políticas públicas, a implementação da política é a etapa em que as decisões, inicialmente tomadas, deixam de ser intenções e passam a ser intervenções na

realidade. Por implementação entende-se o processo de migrar do campo das intenções para o campo das ações, que consiste em tirar do papel e colocar em prática as intenções de determinado grupo governista, considerando desde a elaboração da proposta, aos recursos necessários (financeiros, organizacionais e de pessoal).

A tecitura deste trabalho foi se constituindo ao discutir-se as reformas do sistema de ensino, mais especificamente daquelas voltadas para o Ensino Profissional e Médio. De maneira breve, faz-se um resgate de cada mudança sofrida pela Educação Profissional, através de documentos e legislação.

Por conta disso, a presente dissertação encontra-se estruturada da seguinte maneira: o primeiro capítulo compõe-se dos processos metodológicos da dissertação. A pesquisa foi realizada numa instituição de Educação Profissional pública e gratuita, Câmpus Jaraguá do Sul – IFSC, antiga UnED/JS da ETF/SC. Foi feito um levantamento dos documentos produzidos pelo Governo Federal que tratam das políticas públicas para a Educação Profissional, abrangendo desde a Reforma da Educação Profissional, da década de 90 do século XX, até a criação dos Institutos Federais, através da Lei nº 11.892, de 2008. Em seguida, foi feita uma revisão bibliográfica, identificando os principais teóricos que discutem essa temática.

Os entrevistados são nove educadores do Câmpus Jaraguá do Sul - IFSC. A seleção das questões referentes à entrevista semiestruturada partiram do tema, do problema e do objetivo, entrelaçando-se com a implementação de políticas educacionais. Para análise das entrevistas, foi utilizado o referencial de análise de Conteúdo de Bardin (1977).

O segundo capítulo discorre sobre a Reforma da Educação Profissional na década de 1990 e seus impactos na Rede Federal de Educação Profissional. Os documentos que normatizaram e orientaram essa reforma, desde a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), foram: a Lei nº 8.948/94, a Lei nº 9.394/96 - LDB, o Decreto nº 2.208/97 e também o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Além disso, de forma resumida, contextualiza-se o início das atividades da Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul - UnED/JS da Escola Técnica Federal - ETF/SC, hoje Câmpus Jaraguá do Sul do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC.

Como base conceitual desse capítulo optou-se pelos seguintes teóricos:

Frigotto & Ciavatta (2003), Frigotto (2006), Kuenzer (1999); Lima Filho (2002, 2003 e 2006), Coelho (2012), Floriani (2005) e Neves (2001).

O terceiro Capítulo trata da Expansão da Educação Profissional no Brasil e em Santa Catarina, de forma sintetizada e traz um resumo histórico das principais mudanças na Rede Federal de Educação Profissional no Brasil e em Santa Catarina. Os principais documentos de referência são: Plano Nacional da Educação - Lei nº 10.172/2001; Lei nº 11.195/05, que permitiu novamente a expansão da Rede Federal por parte do Estado e, posteriormente, a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia - IFs, através da Lei nº 11.892/2008, bem como a caracterização da Expansão da Educação Profissional em Santa Catarina. Os autores Cunha (2005), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Almeida (2002), Pacheco (2012) e Saviani (2004, 2006) deram sustentação às discussões conceituais desse capítulo.

No quarto capítulo apresentam-se as análises das entrevistas com educadores, do Câmpus Jaraguá do Sul, que participaram desse período de transição; ainda discorre-se como se deu na prática, a implementação das políticas públicas para a Educação Profissional no Câmpus Jaraguá do Sul - IFSC. As entrevistas semiestruturadas, sob o olhar dos educadores, foram divididas em três categorias: 'O papel do Estado e da Sociedade Civil', 'A Implementação da Política Pública Educacional' e 'O Ensino Médio Profissionalizante e Propedêutico.'

São essas questões que levaram à temática desta dissertação 'Processos Históricos do Câmpus Jaraguá do Sul - IF SC: impacto das políticas públicas na Educação Profissional', pois se trata de um tema social que poderá subsidiar a todos que, direta ou indiretamente, acabam por influenciar nas políticas públicas educacionais. Além do mais, contribuirá para o contexto acadêmico, nas discussões acerca da implementação das políticas públicas para a Educação Profissional.

1 PERCURSO METODOLÓGICO E O REFERÊNCIAL PARA ANÁLISE

Neste capítulo, pretende-se explicitar como foi a trajetória da pesquisa e quais referenciais foram utilizados na reflexão sobre os dados.

Optou-se pela pesquisa qualitativa, uma vez que a dissertação trata da caracterização de como os processos históricos impactaram na implementação das políticas públicas na Educação Profissional no Câmpus Jaraguá do Sul.

Também, utilizou-se a análise documental (Leis, Decretos, Portarias e Resoluções) e a entrevista semiestruturada, a fim de caracterizar os processos que interferiram na Educação Profissional e Tecnológica na década de 90 do século XX e na primeira década do século XXI.

A instituição pesquisada foi o Câmpus Jaraguá do Sul do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina – IFSC. Para fundamentação teórica deste capítulo, as referências foram documentos institucionais, leis, decretos e portarias, conforme já citado anteriormente nesta pesquisa, que compuseram o aparato normativo, bem como teóricos que estudaram/estudam esta temática.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas⁴, que auxiliaram a caracterizar as práticas de implantação das políticas públicas na instituição acima citada.

Tomando por base o exposto, o estudo foi organizado da seguinte forma:
Revisão bibliográfica e documental via sítios oficiais do Governo Federal e em bibliotecas.

Entrevista com nove educadores do Câmpus Jaraguá do Sul - IFSC. O primeiro momento da pesquisa foi dedicado a coleta e análises de documentos, no intuito de sistematizar os marcos legais da política em estudo. Em paralelo, desenvolveu-se a revisão bibliográfica, a qual foi compilada e fichada. E o segundo, foi destinado às entrevistas semiestruturadas.

⁴ O projeto de pesquisa foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos/UNIVILLE, sob o número 201/2012.

1.1 Delineamento do campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada numa instituição de Educação Profissional pública e gratuita: Câmpus Jaraguá do Sul – IFSC, antiga Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul da Escola Técnica Federal de Santa Catarina (UnED/JS da ETFT/SC). Localizada no município de Jaraguá do Sul⁵, na região Nordeste do Estado de Santa Catarina, faz parte da microrregião da Associação dos municípios do Vale do Itapocú (AMVALI)⁶. Em 2010, conforme último censo, a população jaraguense era de 143.206 habitantes⁷, com forte expressão econômica nas áreas têxtil e metal-mecânica. O Câmpus Jaraguá do Sul atende a microrregião citada além de outros municípios próximos, perfazendo uma população de aproximadamente 250 mil habitantes.

O Câmpus Jaraguá do Sul - IFSC, em 2013, conta com 39 servidores técnicos administrativos e um corpo docente com 55 professores, dos quais 48 são professores efetivos e 7 são professores substitutos ou temporários e 664 alunos regularmente matriculados. O Câmpus também desenvolve outros programas de qualificações, como o 'Mulheres Mil'⁸.

Em relação ao ensino, o Câmpus possui em andamento sete cursos: um curso de Ensino Médio Integrado ao Profissional na área de Química, um curso de Ensino Médio Integrado à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - Vestuário (PROEJA) e quatro cursos subsequentes: Produção e Design de Moda, Têxtil Malharia e Confecção, Têxtil Vestuário, Têxtil Malharia e um curso Superior de Ciências da Natureza com habilitação em Física. O Curso Técnico Têxtil Malharia e

⁵ Cabe destacar que o SENAI e o SENAC e outras instituições privadas contribuem na formação profissional dos trabalhadores da região de Jaraguá do Sul. Porém não se aprofunda tal questão dada a centralidade do objeto de pesquisa estar no Câmpus Jaraguá do Sul - IFSC.

⁶ Integram esta associação os municípios de Jaraguá do Sul, Corupa, Guaramirim, Schroeder, Massaranduba, Barra Velha e São João do Itaperiú. Fonte: <http://www.amvali.org.br>.

⁷ Fonte: <http://www.ibge.gov.br>, acesso em 01/07/2013.

⁸ O Programa Mulheres Mil, executado nos Institutos Federais em parceria com os Cólleges Canadenses, beneficia a inclusão social de mulheres em situação de risco social. O processo de capacitação integra formação educacional e profissional, possibilitando que essas mulheres desenvolvam e aprimorem suas habilidades e, ao mesmo tempo, possam dar continuidade aos estudos.

Confecção está em fase de extinção, apenas com alunos que já haviam ingressado antes da transformação desse em dois novos cursos distintos, um para cada área: Têxtil Vestuário e Têxtil Malharia.

Conforme Decreto nº 5.154/04, Art. 4º § 1º os cursos da Educação Profissional Técnica se articulam ao Ensino Médio de forma:

a) **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;

b) **Concomitante:** oferecida a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, na qual há a complementaridade entre a Educação Profissional Técnica de nível médio, podendo ocorrer na mesma instituição ou em instituições distintas, com matrículas distintas.

c) **Subsequente:** oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio, sendo ele pré-requisito para essa modalidade.

No Câmpus Jaraguá do Sul – IFSC são ofertados cursos Integrados ao Ensino Médio e Subsequentes, não havendo oferta de cursos Concomitantes.

1.2 Seleção dos documentos - as escolhas

Para selecionar os documentos fez-se um levantamento dos documentos produzidos pelo Governo Federal (através de sítios e publicações institucionais), que tratam das políticas públicas para Educação Profissional da década de 90 do século XX e a Expansão da Educação Profissional da primeira década deste século.

Também buscou-se identificar os principais teóricos que discutem acerca das políticas públicas relacionadas à Educação Profissional no período acima citado. Para tanto, fez-se uma revisão bibliográfica identificando esses teóricos que vêm fundamentar as discussões sobre essa temática.

Os principais documentos orientadores foram: Lei nº 8.948/1994, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências, a LDB nº 9.394/96, em especial os Artigos 39 a 42 da lei que trata

especificamente da Educação Profissional. O Decreto nº 2.208/97 que “regulamenta os Art. 39 a 42 da lei, que tratam especificamente da Educação Profissional. Também o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, o Plano Nacional da Educação e Plano de Desenvolvimento da Educação (2001-2010). Ainda, o Decreto nº 5.154/2004, que revoga o Decreto no 2.208/1997, a Lei nº 11.195/2005, que permite a Expansão da Rede pública de Educação Profissional. Também, a Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

Como referencial teórico, além de Leis e Decretos oficiais, utilizou-se obras de autores estudiosos da Educação Profissional, que possibilitaram uma interpretação aprofundada do assunto, sobretudo, porque discutem as relações das reformas da Educação Profissional em publicações como livros e periódicos sobre essa temática. Dentre eles, destacam-se: Frigotto, Kuenzer, Ciavata, Ramos, Lima Filho e Pacheco.

1.2.1 Análise dos documentos e da política

Para desenvolver a temática, foi escolhida a metodologia 'documento contra documento', desenvolvida por Shiroma, Garcia e Campos (2011). Documento contra documento pode ser definido como uma tarefa que “exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais (legislação, relatório, documento, entre outros) para ler o que dizem, mas, também, para captar o que não dizem” (SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2011, p.18).

Shiroma (2005) afirma ainda, que a leitura via internet de documentos oficiais contribui para a sua disseminação, causando grande impacto, uma vez que tais documentos são relevantes, tanto quando fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, no caso a *internet*.

Para tanto, a análise dos documentos acontecerá por meio de comparação entre os vários documentos estudados, no caso, as leis federais e decretos que versam sobre a Reforma da Educação Profissional na década de 90 do século XX, bem como primeira década do século XXI. Também, serão utilizados sempre que

necessário, pareceres, resoluções e medidas provisórias que subsidiaram ou regulamentaram as mudanças nas principais leis federais relacionadas à Educação Profissional, confrontando documento com documento para verificar o que mudou.

Como referencial de análise da política educacional, para esta pesquisa, utilizou-se: 'Abordagens do Ciclo de Políticas', proposto por Stephen Ball, que no Brasil é estudado por Mainardes (2006).

Para Mainardes (2006, p. 48), o ciclo de política constitui-se,

[...] num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Segundo Mainardes (2006), nesse referencial, as políticas não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas no contexto da prática e a análise da trajetória de políticas envolve a análise de cinco diferentes contextos: influência, produção do texto, contexto da prática, resultados/efeitos e estratégia política. Isso significa que as políticas educacionais não são construídas de maneira homogênea e simples, meramente refletindo os interesses do capital. Essas são, na verdade, o resultado de um intenso embate entre os anseios capitalistas e forças contrárias a estes.

Mainardes (2007) destaca, ainda, que, em relação à implementação de políticas educacionais, é possível observar:

- a) Que essas políticas são complexas, envolvendo muitas mudanças no fazer do professorado;
- b) Indicam, também, a existência de uma diferença significativa entre o que se propõe no papel e o que se consegue alcançar no chão da escola;
- c) A implementação desse tipo de política demanda em que os professores passem por um contínuo e intenso processo de formação continuada;
- d) O modo vertical (de cima para baixo) como essas políticas tem sido implementadas tem distanciado os professores do que realmente se pretende com o modelo cíclico.

Com relação aos itens acima destacados, faz-se necessário ressaltar que os textos políticos, quando criados, estão tensionados por negociações e acordos de diferentes posicionamentos por parte de distintos sujeitos.

Mainardes (2007) se refere aos estudos desenvolvidos por Ball, em parceria com Richard Bowe, enfatizando que os autores “[...] tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso” (MAINARDES, 2007, p. 27).

Os autores identificam diferentes momentos no procedimento de implementação de uma política pública. Inicialmente, encontra-se a faceta da política proposta, que diz respeito à política oficial, defendida não só pelo governo responsável (federal, estadual ou municipal), mas, também, pelas instâncias inferiores que participam dos mesmos intentos. A fase seguinte, a política de fato, diz respeito aos textos políticos e legislativos que normatizam e dão base de sustentação para que as políticas propostas sejam efetivadas. E, como última faceta, a política em uso que se refere aos discursos e práticas que afloram durante o processo de implementação, oriundos dos profissionais que colocam essas políticas em prática (MAINARDES, 2007).

Assim, esses três contextos, conforme Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2007) precisam ser entendidos da seguinte forma:

- a) O contexto da influência é o local de origem onde ocorrem as disputas para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. É nesse lugar que os conceitos ganham validade e dão forma ao discurso que dá embasamento à política;
- b) O contexto da produção textual está mais articulada com a linguagem do interesse público em geral. Assegura, também, que os textos políticos decorram de variadas disputas e acordos, visto que os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Desse modo, as políticas carregam limitações de ordem material, bem como, possibilidades;
- c) O contexto da prática sobrevém da resposta obtida com a aplicação dos documentos da política. É nesse contexto que a política pública é elucidada e recriada, e com isso, surgem os efeitos e as consequências, podendo ocasionar modificações significativas na política original (MAINARDES, 2007).

Mais tarde, Ball (apud MAINARDES, 2007) ampliou seus estudos, expandindo, assim, o ciclo de políticas públicas, adicionando, aos três contextos

anteriormente citados: o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política.

O contexto dos resultados ou efeitos é o momento do qual as políticas “[...] deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes” (MAINARDES, 2007, p. 31). Esse contexto remete às práticas, de como os textos da política são interpretados, o que é feito do texto político no cotidiano escolar, frente às diferenças proporcionadas que não surgem no ideário de quem escreve/produz o texto político.

Referindo-se ao contexto da estratégia política, esse contexto “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2007, p. 31).

Embora o professor não participe diretamente do processo de elaboração e definição das políticas educacionais, espera-se sempre uma determinada atitude deles em relação à nova política. A partir dessas observações as questões para as entrevistas foram suscitadas.

1.3 Entrevista semiestruturada

As perguntas nascem da teoria que alimenta a ação do pesquisador, mas, também, de toda a informação que ele já recolheu do fenômeno social que interessa. Triviños (1987, p. 146) entende a entrevista semiestruturada como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

O autor acrescenta, ainda, que a entrevista semiestruturada, “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas

possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidades necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS 1987, p. 146). As entrevistas foram semiestruturadas, seguindo um roteiro prévio e, posteriormente, transcritas para as análises.

1.3.1 Questões norteadoras das entrevistas semiestruturadas

A seleção das questões referentes às entrevistas semiestruturadas partiram do tema, do problema e do objetivo, entrelaçando-se com a implementação de políticas educacionais.

Quadro 1 – Temas organizadores das entrevistas semiestruturadas

01 Dados do entrevistado (nome completo, idade, formação, tempo de magistério, tempo de trabalho na Educação Profissional e função que exercia na Instituição no período da reforma da década de 1990.
02 Criação da Unidade Jaraguá do Sul da Escola Técnica Federal de Santa Catarina (hoje Câmpus Jaraguá do Sul do Instituto Federal de Santa Catarina) e o início dos cursos.
03 Opiniões sobre a implementação da Reforma da Educação Profissional no Brasil, através do Decreto 2.208/97, que separou o Ensino Médio do Profissional, na década de 1990.
04 Formação/capacitação dos professores da Unidade/Câmpus Jaraguá do Sul no processo da nova modalidade dos cursos.
05 Em 2004, a educação profissional passa por novas mudanças através de outro decreto o 5.154/04, que permite o retorno do Ensino Médio Integrado. Posicionamento da Instituição com relação à implementação desse Decreto.
6- Em sua opinião, de que maneira a reforma influenciou na formação profissional dos alunos da Educação Tecnológica? Comente.

1.3.2 Sujeitos da pesquisa

Os entrevistados são nove educadores do Câmpus Jaraguá do Sul – IFSC. E, para a seleção dos entrevistados, utilizou-se como critério: professores efetivos, de matrícula mais antiga, que vivenciaram efetivamente a criação da UnED/JS e a implementação da reforma da Educação Profissional na Instituição, ou seja, são os primeiros educadores efetivos da Instituição estudada.

Para tanto, buscou-se na Coordenação de Gestão de Pessoas, do Câmpus Jaraguá do Sul-IFSC, as matriculas dos servidores mais antigos, que iniciaram suas atividades como professores efetivos.

Inicialmente, previa-se entrevistar sete educadores, porém, no decorrer das entrevistas, percebeu-se a necessidade de entrevistar nove educadores. O motivo que levou a ampliar o nº de entrevistados foi que um professor, da área técnica, mas que não era dos mais antigos (critério utilizado para a pesquisa), tinha participado mais ativamente da implementação da reforma da Educação Profissional na Instituição. Assim, entrevistou-se este professor, para não ficar desigual com a área da cultura geral,⁹ incluiu-se mais um professor desta área.

Os pesquisados foram: O primeiro Diretor da UnED/JS da ETF-SC, hoje Câmpus Jaraguá do Sul – IFSC; o primeiro Chefe de Ensino dessa Instituição e sete professores; destes, três pertencem à formação da cultura geral e três da formação técnica e um professor que também fazia o trabalho administrativo.

Havia a intenção de entrevistar um técnico administrativo, mas, no decorrer da pesquisa, verificou-se que, na implantação desta Unidade, não havia no quadro de pessoal, o servidor técnico administrativo; algumas das atividades ligadas à área administrativa eram realizadas também por um professor.

No quadro 2, apresenta-se o perfil dos entrevistados, buscando identificar elementos como idade, formação, tempo de magistério e tempo de serviço no IFSC:

⁹ Nesta dissertação compreende-se professores da cultura geral aqueles formados nas Licenciaturas.

Quadro 2 – Perfil dos educadores entrevistados

Entrevistados	Idade	Formação	Tempo de magistério	Tempo no IFSC
Entrevistado A	61 anos	Graduação Engenharia Mecânica; Especialização: Segurança do Trabalho	18 anos	18 anos
Entrevistado B	57 anos	Graduação: Direito Especialização: Gestão de Pessoas	19 anos	17 anos
Entrevistado C	47 anos	Licenciatura em Matemática; Mestrado: Ensino de Ciências Naturais e Matemática	26 anos	18 anos
Entrevistado D	51 anos	Licenciatura em Química; Mestrado: Química Orgânica	26 anos	18 anos
Entrevistado E	47 anos	Graduação: Gestão; Técnico em Química Têxtil	19 anos	17 anos
Entrevistado F	49 anos	Licenciatura em Biologia; Especialização: Ensino das Ciências; Mestrado: Educação	32 anos	18 anos
Entrevistado G	46 anos	Licenciatura em Educação Física; Especialização Atividade Física e Saúde; Mestrado: Educação Física	19 anos	18 anos
Entrevistado H	64 anos	Licenciatura em Educação Física; e Licenciatura em Pedagogia Administração Escolar	28 anos	06 anos
Entrevistado I	46 anos	Licenciatura em Letras e Bacharelado: Comércio Exterior; Especialização: Recepção e Organização de Texto	27 anos	18 anos

Fonte: Primária (2013)

Sobre os entrevistados, os dados permitiram algumas observações. Todos têm idade superior a 46 anos; assim sendo, praticamente todos atuam na instituição desde o início das atividades. Os professores da área técnica começaram um ano mais tarde, coincidindo com o início da oferta da parte técnica dos cursos, tendo em vista que os cursos começaram com a parte da cultura geral e, posteriormente, com as áreas técnicas. Isso permite entender que vivenciaram muitos momentos de transformação institucional e da própria educação profissional. Com exceção de dois professores, os demais continuam trabalhando na instituição: o entrevistado 'H' aposentou-se após 6 anos (do início das atividades da UnED/JS) e, o entrevistado 'D' está em outro Câmpus do IFSC.

1.3.3 Procedimento para coleta de dados e local das entrevistas

Como etapa seguinte, entrou-se em contato pessoalmente, com os professores, exceto dois deles, que o contato foi por telefone, convidando-os a participar da pesquisa e explicando do que se tratava. Um dos servidores preferiu não participar, por entender que não tinha uma boa memória e que outros professores poderiam contribuir mais significativamente com a pesquisa. Foi convidado, então, outro professor da matrícula subsequente. As entrevistas foram agendadas pessoalmente e por telefone ficando a critério do professor, a melhor data e horário para as mesmas.

A coleta dos dados das entrevistas foi realizada nos meses de junho e julho de 2013, nas dependências do Câmpus Jaraguá do Sul - IFSC, na sala de reuniões da instituição. Esse local foi considerado ideal por ser de fácil acesso e possibilitar privacidade. Para apenas dois entrevistados a entrevista foi em outro espaço: um, por questões de saúde, e o outro, por já estar aposentado do IFSC, preferindo conceder entrevista em seu consultório particular. Os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Universidade da Região de Joinville – Univille. Todas as entrevistas foram gravadas, com um instrumento ‘gravador’, com o consentimento dos interlocutores e, em seguida, transcritas e novamente repassadas aos entrevistados para análise e aprovação de futura publicação.

1.3.4 Procedimento de análise das entrevistas

Concluídas as entrevistas, começou-se a transcrição conforme a fala dos professores. Com a transcrição feita, foi utilizada a categorização a partir das falas das entrevistas. Imprimiu-se todas as entrevistas para leitura e categorização. Para as repostas que remetiam ao ‘Papel do Estado e da Sociedade Civil’ foi utilizada a cor verde, as que se remetiam a ‘Implementação da Política Pública educacional’ cor azul e as que remetiam ao ‘Ensino Médio Profissional e Propedêutico’, cor marrom, conforme sintetizado na figura 1, matriz final para análise desta pesquisa.

Para o agrupamento das respostas utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Para Bardin, a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas e processos de comparação e análise de discurso, mais especificamente, caracterizando-se como uma hermenêutica controlada, baseada em deduções.

Ainda segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo configura o tratamento da informação contida nas mensagens, podendo ser utilizada em pesquisas quantitativas, tanto quanto em qualitativas; o que as diferenciam são as aplicações. Para interpretar as entrevistas o método de análise de conteúdo, foi de vital importância, pois baseia-se nas informações fornecidas pelos educadores que participaram da pesquisa.

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração". (BARDIN, 1977, p.21).

A primeira quantitativa refere-se à análise da frequência com que surgem certas características do conteúdo, enquanto que, na segunda, qualitativa, o que se analisa é a presença ou a ausência de características de conteúdo.

Oliveira *et al* (2003), contribui definindo o que é análise de conteúdo.

Pode-se dizer que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto. Ela começa, geralmente, por uma leitura flutuante por meio da qual o pesquisador, num trabalho gradual de apropriação do texto, estabelece várias idas e vindas entre o documento analisado e as suas próprias anotações, até que comecem a emergir os contornos de suas primeiras unidades de sentido. Estas unidades de sentido - palavras, conjunto de palavras formando uma locução ou temas - são definidas passo a passo e guiam o pesquisador na busca das informações contidas no texto. (OLIVEIRA, et al; 2003 p.06).

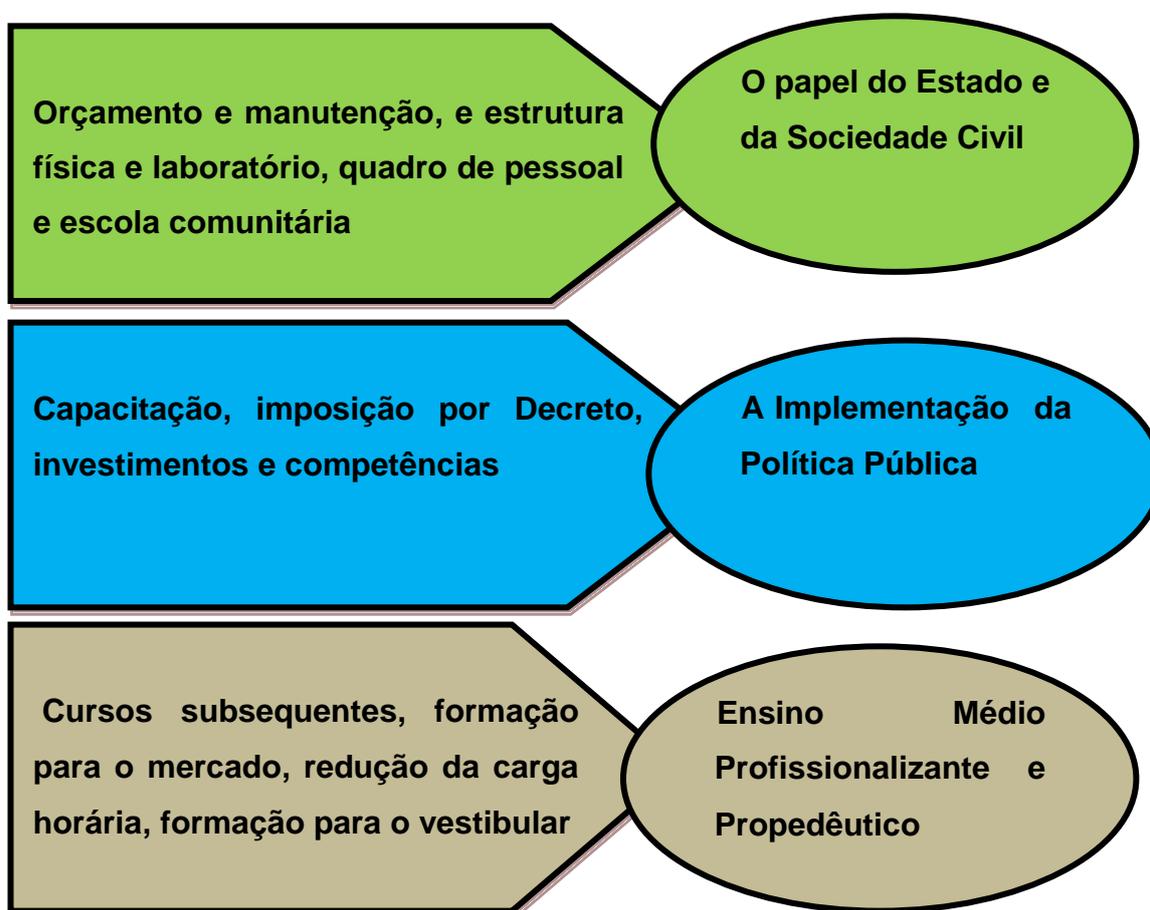
Ainda para Bardin (1977, p.31), a análise de conteúdo não é só um instrumento, mas de um "leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações".

Para a análise da política, utilizou-se o referencial de políticas educacionais proposto por Stephen Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2007), afirmando que as

políticas educacionais, depois de implementadas, sofrem influência do contexto da prática do professor e demais profissionais envolvidos no processo e influenciam os acontecimentos, decisões e tantas outras atividades na escola.

Para proteger a identificação dos entrevistados, foi estabelecido um código de identificação, composto pelas letras maiúsculas A, B, C, D, E, F, G, H e I. Dessa forma, a análise de conteúdo deu voz à fala dos participantes da pesquisa. Assim, foi possível fazer conexão entre a fala dos entrevistados e os autores utilizados nesta pesquisa, bem como relacionar o impacto da aplicação das políticas públicas estudadas. A seguir apresenta-se a figura 1 'matriz de análise':

Figura 1 - Matriz de Análise



Fonte: Primária (2013)

As categorias de análises foram apropriadas das respostas dos entrevistados e aprofundadas em itens no capítulo IV desta dissertação. A seguir, no capítulo dois será tratado da Reforma da Educação Profissional da década de 1990, com base nos documentos que normatizaram e orientaram a mesma.

2 A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990

Neste capítulo, busca-se discutir, num primeiro momento, alguns aspectos das transformações políticas e econômicas na década de 1990 e suas implicações/recomendações para a Reforma da Educação, em especial da Educação Profissional. Para compreender tal Reforma faz-se necessário apresentar o conteúdo da Reforma do Estado, desencadeada pelo Governo Federal, a partir de 1995, com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE).

Seguindo essa perspectiva, a Reforma da Educação Profissional será discutida com base em alguns documentos que normatizaram e orientaram essa reforma na última década do século XX, tais como: a Lei nº 8.948/94, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica; a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases – LDB; o Decreto nº 2.208/97, que regulamenta os artigos 39 a 42 da LDB e, também, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)¹⁰.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, outros contornos foram apresentados e novos desafios passam a existir para serem analisados e enfrentados nesse segmento da educação: entre eles, está o Decreto nº 2.208/97, que altera os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96, desvinculando o Ensino Médio do Técnico e criando uma política pública que se efetiva através da implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP.

Para tanto, o capítulo é organizado com uma discussão inicial sobre a Reforma da Educação Profissional, sobretudo da década de 1990, e seus impactos na Rede Federal de Educação Profissional. Na sequência busca-se de forma resumida, contextualizar o início das atividades da Unidade de Ensino de Jaraguá do Sul da Escola Técnica Federal - UnED/JS da ETF/SC, no período de 1994.

¹⁰ O programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) tem o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID como financiador externo. Este programa passou a ser o principal instrumento de implantação do novo modelo de educação profissional no país durante o governo Fernando Henrique Cardoso (Lima Filho, 2002).

2.1 A Reforma do Estado e a Reforma da Educação na década de 1990

A redefinição do papel do Estado na economia capitalista é tema recorrente de debate em todos os países centrais do mundo capitalista. Para o Governo Federal, a causa da crise do sistema capitalista, nos anos 80 do século XX, encontrava-se no âmbito do Estado e tal diagnóstico não é particular do governo brasileiro.

Frigotto & Ciavatta (2003, p.95) destacam que: “[...] depois de uma fase de expansão, denominada por Hobsbawm (1995) de idade de ouro, com ganhos reais [...] nos países que representam o núcleo orgânico e poderoso do capitalismo, o sistema entra em crise”.

A predominância do enfoque neoliberal do governo brasileiro promoveu reformas do Estado, sustentando medidas de não intervenção na economia e pouca intervenção nas áreas sociais e na educação, caracterizando-se na presença do ‘Estado Mínimo’ (LIMA FILHO, 2002).

Com este posicionamento, de repasse ao mercado da função de executor de serviços públicos, como a Educação Profissionalizante, o Estado se manteve na posição de regulador, a qual foi reforçada com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). O Governo Federal, na exposição do documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, organizado pelo MARE em 1995, assim justifica a Reforma do Estado:

Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais. (BRASIL, 1995, p.6).

Para o governo, tais problemas nascem a partir da constatação de que a “crise brasileira da última década foi também uma crise de Estado” (BRASIL, 1995, p. 06). Segundo documento do MARE, ao falar em delimitação do tamanho do Estado, fala-se, na verdade, na delimitação dos espaços de atuação do Estado e do mercado. No diagnóstico da crise brasileira, afirma-se que o Estado, em razão do modelo de desenvolvimento adotado (substituição da importação), desviou-se de

suas funções precípua para atuar com grande ênfase na esfera produtiva (BRASIL, 1995).

A crise fiscal assume extensões privilegiadas, a tal ponto que, nesse diagnóstico, ela é apresentada como a principal causa de diminuição das taxas de crescimento econômico. Como instrumento indispensável, a reforma do Estado se propõe a atacar quatro problemas básicos:

- 1) a delimitação do tamanho do Estado;
- 2) a redefinição da capacidade financeira do Estado;
- 3) a recuperação da capacidade financeira e administrativa de implementar decisões políticas tomadas pelo governo (governança);
- 4) o aumento da capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar (governabilidade).

Parte-se do pressuposto que num sistema capitalista, Estado e Mercado, direta ou indiretamente, são duas instituições centrais que operam na coordenação dos sistemas econômicos (BRASIL, 1995).

Segundo o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado:

[...] a crise de Estado define-se então (1) como crise fiscal, caracterizada pela crescente perda de crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado [...] (3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração burocrática. Nesse sentido, são inadiáveis: (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) inovação dos instrumentos de política social proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar a sua 'governança', ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1995, p. 10).

A promoção da Reforma do Estado está ligada às orientações dos organismos multilaterais¹¹, que determinaram as mudanças necessárias para a economia mundial, em especial a educação, de forma a atender a nova ordem

¹¹ Nesta compreensão, os principais organismos multilaterais são: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas (ONU) (Shiroma, Moraes & Evangelista, 2007).

mundial. Esses organismos Internacionais, conforme explicitado no documento do MARE “o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento tornaram os empréstimos para a reforma do Estado prioritários”. (BRASIL, 1997c, p.16).

A justificativa apontada por Bresser Pereira, Ministro da Reforma do Estado e dos intelectuais orgânicos na era FHC, para a privatização ou Publicização dos serviços sociais era a crise do Estado:

A causa da crise foi o excessivo e distorcido crescimento do Estado desenvolvimentista no Terceiro Mundo, do Estado comunista no Segundo Mundo e do Welfare State no Primeiro Mundo. As potencialidades do mercado na alocação de recursos, na coordenação da economia, tinham sido erroneamente subavaliadas. O Estado tinha se tornado muito grande, aparentemente muito forte, mas de fato muito fraco ineficiente e impotente dominado pela indisciplina fiscal, vítima de grupos especiais de interesse, engajados em práticas privatizadoras do Estado (PEREIRA, 1996, p.16-17).

Tais recomendações levaram o governo a promover a reforma do Estado para torná-lo menor, mais voltado para as atividades que lhe são específicas, que envolvem poder de Estado. O trecho a seguir esclarece diretrizes dessa reforma:

Privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. Publicização, de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio. No seio do Estado *estrito senso*, onde se realizam as atividades exclusivas de Estado, a clara distinção entre secretarias formuladoras de políticas públicas, agências executivas e agências reguladoras autônomas implica em criação ou redefinições das instituições. No plano das reformas, muitas delas implicam na criação de novas instituições, entendidas estas de forma restrita como instituições organizacionais (isto é especialmente verdade para as instituições voltadas para o controle social), e todas elas implicam em novas instituições legais (BRASIL, 1997c, p.19).

Dessa forma, pode se conceituar a reforma do Estado, na década de 1990, como um processo de criação ou de transformação de instituições, de forma a aumentar a governança e a governabilidade.

As políticas educacionais constituíram-se um núcleo das macro políticas do Estado. Oliveira (2009, p.25) infere que:

Desde a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jontie, na Tailândia, em março de 1990, a referencia perseguida pelas políticas educativas, sobretudo para os países pobres e populosos do mundo, passou a ser a educação para a equidade social. O Foro Mundial sobre Educação, realizado 10 anos depois em Dakar, Senegal, em abril de

2000, ratificou a necessidade de avançar na obtenção dos objetivos educativos em busca de maior equidade, definido e estabelecido na referida Conferência. Na América Latina e no Caribe, viveu-se uma onda de reformas educativas, a partir dos anos 1990, em que os Organismos internacionais vinculados à ONU tiveram forte influência na determinação das políticas nacionais.

Observa-se que tais indicações, destacadas por Oliveira (2009), tiveram uma forte influência, no que se refere ao direito à educação para a América Latina. Percebe-se que o direito à educação se confunde na compreensão de desenvolver, nesses países, condições equânimes que permitam aos pobres usufruir de uma escola menos pobre.

Com a internacionalização da economia, na nova fase do capitalismo, o nível educacional é considerado um fator determinante para competitividade entre os países. Para tanto, o país precisava ajustar-se às exigências da reestruturação da produção provocada pela abertura do mercado brasileiro à economia mundial.

Dessa forma, Frigotto (2006) enfatiza que as políticas públicas na década se 1990 são voltadas para um processo de reformas estruturais e, dentre elas a da Educação Profissional.

As políticas de educação escolar e de formação técnico-profissional que se consolidaram na hegemonia neoliberal buscaram, não sem contradições, a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia nos setores restritos que exigem trabalho complexo, o alargamento da formação para o trabalho simples e a formação de quadro para a elaboração e a disseminação da pedagogia da hegemonia (FRIGOTTO, 2006, p. 266).

A Reforma da Educação Profissional, na década de 1990 está inserida num contexto sociopolítico¹² mais amplo, não apenas na nova organização do trabalho, os avanços tecnológicos e a inserção do país no sistema econômico mundial, mas torna-se assunto de expressiva relevância, conforme aponta o Documento Base do Ministério da Educação (2007):

¹² Em 1995, o Banco Mundial publicou Prioridades y estratégias para La educación, corroborando as conclusões da Conferência de Jomtien e focando as décadas seguintes. Apresentou também, diretrizes políticas para a condução da questão, além de proposições, dentre elas que se envidassem esforços para a erradicação do analfabetismo, para a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos para aproximação do ensino profissionalizante do setor produtivo e do setor privado, em termos de oferta de ensino (Frigotto & Ciavatta, 2003).

Na esfera educacional, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita laica e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial etc. e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem feito. [...] (BRASIL/MEC, 2007a, p.16).

Nesse embate, predominou a lógica de mercado e, deste modo, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis.

No próximo item, procura-se explicitar a coerência programática dos dispositivos legais da reforma da Educação Profissional com a reforma do Estado.

2.2 Os dispositivos legais da Reforma da Educação Profissional: desvinculação entre Ensino Médio e Técnico

O Governo Federal, para por em prática as reformas, lançou um conjunto de medidas legais que visavam a alterações significativas na institucionalidade da Educação Profissional em geral, e, de forma mais específica, da Rede pública Fedederal. Um dos preceitos sustentador das reformas foi desvincular o Ensino Médio do Técnico, sob a alegação de que se tratava de cursos caros e elitizados, em especial, os oferecidos pela Rede Federal.

Lima Filho (2004) aponta que, segundo as orientações dos organismos internacionais, os cursos ofertados pela Rede Federal, além de duração muito longa, não atendiam às demandas dos setores produtivos. E ainda, boa parte dos egressos se encaminhavam aos estudos no Ensino Superior, não ingressando de imediato no mercado de trabalho, afastando a instituição do objetivo principal: qualificar rapidamente mão de obra para inserção no mercado de trabalho.

Dessa forma, algumas medidas foram apresentadas como solução, porém, a que ganhou maior destaque na política educacional, que viria a ser regulada pelos novos instrumentos legais, foi à separação entre Ensino Médio e Ensino Técnico e a consequente extinção dos Cursos Técnicos de Nível Médio¹³.

¹³ Em 1996, em Belo Horizonte, o então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza anunciou a

Com relação às medidas tomadas para implantação da reforma, Frigotto & Ciavatta (2003) destacam que o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que tramitava na Câmara Federal, elaborado por mais de trinta organizações educacionais, políticas, sindicais e científicas, integrantes do 'Fórum em Defesa da Escola Pública', sofreu várias emendas no texto original, (articulado) na tentativa de implantar as reformas, posteriormente, por outros expedientes legislativos, como decretos e portarias.

As políticas educacionais refletem, normalmente, os interesses do capital, e essas não são estabelecidas igualmente; são, na verdade, o resultado de um intenso embate entre a vontade capitalista e forças contrárias a essa, como bem destaca Mainardes (2007) sobre a trajetória de políticas no referencial de Ball, conforme já explicitado no capítulo I desta Dissertação, na análise de diferentes contextos. A política dos textos políticos e legislativos normatizam e dão base de sustentação para que as políticas propostas sejam efetivadas.

Nesse caso, o contexto da influência local, onde ocorrem as disputas para influenciar a definição das finalidades sociais da educação, conforme destacado por Frigotto (2003), foram várias emendas ao projeto original da LDB que tramitava na Câmara Federal. É nesse lugar que os conceitos ganham validade e dão forma ao discurso que dá embasamento à política.

Frigotto (2005) enfatiza ainda, que paralelamente às discussões da nova LDB, o Governo Federal lançou o Projeto de Lei nº 1.603/96, que indicava consideráveis modificações e reestruturação da educação profissional desenvolvida no País, especificamente a Rede Federal, tendo em vista o ajuste da formação do trabalhador às novas condições de organização da economia.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, a atual LDB, a qual destina um capítulo específico para Educação Profissional que compreende os artigos 39 a 42:

negociação em curso com o Banco Mundial com vistas a obtenção de recursos para a reforma da educação profissional no país e que isso implicaria a reformulação do ensino profissional, oferecido pela rede de Escolas Técnicas Federais e CEFETs, para que se pudesse oferecer cursos mais rápidos e específicos e separados do ensino regular (FOLHA DE S. PAULO. Educação de 04 de março de 1996. São Paulo, 1996. In Lima Filho, 2002, p.116).

Art. 39º. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41º. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42º. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996, p. 15-16).

Ao tratar especificamente da Educação Profissional, a LDB de 1996 sugere algumas possibilidades de organização: integração com as diferentes formas de educação, articulação com o ensino regular ou por meio de diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Para Lima Filho (2002), os fatores apresentados como problemas e distorções na exposição de motivos do PL nº 1.603, foram os seguintes: custos elevados, por se tratar de escola pública; número limitado de oferta de vagas, pois precisava se adequar à capacidade dos laboratórios, e de turmas oferecidas, comparando com o número que as escolas estaduais podiam atender e por último os alunos atendidos nem sempre eram alunos trabalhadores e de baixa renda, pela dificuldade de acesso.

Esse Projeto de Lei que trataria especificamente sobre a reforma na educação profissional, como estratégia política, foi retirado do processo de votação. O motivo dessa retirada conforme aponta Frigotto (2005, p. 29), foi “pelo caráter minimalista da então LDB, o Executivo percebeu que poderia transformar o conteúdo daquele projeto em decreto e, assim, fazer a reforma estrutural”. O Governo Federal lançou assim, um dispositivo para consolidar a reforma da educação profissional: o Decreto nº 2.208/97, que regulamenta o artigo 36 e os artigos 39 a 42, da LDB - Lei nº 9.394/96, definindo um conjunto de regras para o desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil.

Em maio de 1997, é editada a Portaria Ministerial do MEC nº 646, que regulamenta o Decreto nº 2.208/97, e cujo conteúdo visa disciplinar a implantação dos preceitos desse decreto na rede federal de educação profissional. Nas informações da Portaria Ministerial nº 646/97, fica evidente a preocupação do MEC em concentrar e coordenar a implantação da reforma na Educação Profissional nas Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica. A portaria nº 646/97, no Art. 3º diz:

Art. 3º - As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizada a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1997b, p.2).

Segundo preceitos governamentais, as instituições federais de Educação Profissional deveriam reduzir suas matrículas do Ensino Médio propedêutico, já em 1998, a 50% do quantitativo do número de vagas disponíveis. O Documento Base do MEC (2007) destaca ainda:

[...] na prática, essa simples Portaria determinou a redução da oferta de ensino médio no país – algo flagrantemente inconstitucional, mas que teve plena vigência até 01/10/2003, quando foi publicada no Diário Oficial da União a sua revogação por meio da Portaria nº 2.736/2003 (BRASIL/MEC, 2007a, p. 20-21).

O referido documento destaca ainda que a manutenção dos 50% da oferta do ensino médio na Rede Federal não era a intenção inicial dos autores da reforma. A ideia era extinguir terminantemente a vinculação das instituições federais de educação tecnológica com a educação básica. Na realidade a manutenção desses 50% foi fruto de um intenso processo de mobilização ocorrido pelos servidores da Rede Federal, na época.

Manfredi (2002) enfatiza que, apesar da superioridade jurídica da LDB nº 9.394/96 sobre o Decreto nº 2.208/97, este acabou ganhando força para legitimar o movimento, já iniciado na sociedade civil, de consolidar os espaços privados voltados para a qualificação da força de trabalho, cada vez mais estimulados pelo próprio Estado brasileiro para o desempenho de tal função; especialmente a partir de 1996, com a implementação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador.

Os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 são parcialmente absorvidos pelo Decreto nº 2.208/97, uma vez que este não levou em conta o indicado no artigo 36 daquela lei,

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1996, p.14).

Como pode se observar o Art. 36 da LDB destaca a importância do Ensino Médio observar o sentido da ciência, das letras e das artes e o processo histórico da modificação da sociedade e da cultura, além do sentido da língua portuguesa.

O Decreto nº 2.208/97 limitou-se a instituir, em seu Art. 1º como objetivos da Educação Profissional:

I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II- proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos.

IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997a, p.1).

O Decreto nº 2.208/97, ao estabelecer a concomitância ou sequencialidade como únicas alternativas de articulação entre a Educação Profissional e os níveis de escolaridade, explicitando a independência da primeira em relação à segunda, especialmente tratando-se do Ensino Médio, estabelece que a Educação Profissional passa a atuar, basicamente, como formadora de mão de obra qualificada; ao trabalhador bastaria apenas o conhecimento técnico, e não integrado ao científico, para competir por oportunidades de trabalho.

Para Kuenzer (1999), as medidas legais trazidas pelo Decreto nº 2.208/97, de não mais permitir a oferta do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, de reduzir a oferta de cursos regulares e Ensino Médio e de implementar cursos de Nível

Médio articulado ao Ensino Técnico concomitante ou subsequente, tinham como propósito a separação do Ensino Médio do Profissional.

A oferta da educação profissional de nível médio que vinha sendo feita com efetividade pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, foi atingida pelo Decreto nº 2.208/97, no seu Art. 5º “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.” (BRASIL, 1997a, p.2). O decreto não mais permitia a oferta do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

As instituições federais de ensino técnico foram encarregadas da formação específica para o mercado de trabalho, através de cursos de formação inicial e continuada e cursos subsequentes ao Ensino Médio, ou, ainda, cursos Tecnólogos com a redução da oferta do Ensino Médio propedêutico em 50% do total das vagas, conforme previsto na Portaria nº 646/97.

As políticas educacionais adotadas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, visaram, portanto, a construir condições operacionais e efetivas, através da reforma da Educação Profissional promover a formação de trabalhadores modelados para o mercado.

2.3 Os impactos da Reforma para a Rede Federal de Educação Profissional

Lima Filho (2002) destaca que as políticas públicas para a Educação Profissional, na década de 1990, foram marcadas por um ‘Estado Mínimo’, que deixaria a sua função de provedor de políticas universais e de desenvolvimento e assumiria a função de gestor de políticas universais de equidade, conforme a dinâmica determinada pelo mercado.

Em dezembro de 1994, foi promulgada a Lei nº 8.948, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Em seu 1º Artigo, a mencionada lei determina:

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, Municípios e Distrito Federal (BRASIL, 1994, p.1).

Essa mesma lei versa, ainda, sobre a transformação das Escolas Técnicas em CEFETs:

Art.3º - As atuais Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei. nº 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1983, e do Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982.

§ 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 (BRASIL, 1994, p.1).

O parágrafo 1º do artigo 3º especifica que a transformação das Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica, efetivar-se-ia gradualmente, mediante decreto específico, para cada centro. Essa transformação não aconteceria ao mesmo tempo para todas as Escolas Técnicas Federais. Fazia-se necessário obedecer aos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação.

A respeito da transformação da ETF-SC em CEFET-SC, Amorim (2001, p. 39) comenta:

[...] a grande dificuldade dessa reforma foi a questão relacionada a sua implementação. O governo estabeleceu algumas condições e critérios que foram difíceis de serem implementados; pelo fato de não se terem diretrizes orientadoras, não se tinham referências curriculares. O fato de separar o ensino técnico do ensino médio, eu acho que talvez tenha sido o principal ponto crítico, que as escolas não estavam aceitando, inclusive a nossa. Houve grande resistência e a nossa tentou implementar os cursos técnicos ainda de forma interligada com o ensino médio. Retardamos por completo essa separação entre o ensino médio e o ensino técnico que o MEC estava impondo, exatamente porque não tínhamos certeza de como seriam os novos cursos técnicos.

Conforme aponta Amorim (2001), a resistência dos professores, ao defenderem um Ensino Médio Integrado ao Técnico, pode ter sido o ponto balizador para o retardamento da transformação da ETF/SC em CEFET-SC.

Segundo Coelho (2012, p. 66):

[...] por conta da resistência, ao imediato cumprimento das determinações legais impostas pelo corpo de legislação utilizada pelo governo para sustentar a reforma, especificamente o Decreto n. 2.208/97, a instituição sofreu retaliações políticas e sanções, sendo uma das últimas a ser transformada em centro federal de educação tecnológica, embora dispusesse dos requisitos para tal [...].

Tais situações ocasionaram o retardamento da transformação da ETF/SC em CEFET/SC, pois, nesse período, a primeira relação de Escolas 'cefetizadas' já havia sido publicada; entre estas estavam os estabelecimentos de ensino de Pelotas, Pará, Rio Grande do Norte, Ceará, Espírito Santo, Piauí, Alagoas e Paraíba.

É recorrente no âmbito da educação pública brasileira a vinculação de recursos a determinações políticas, particularmente para a Educação Profissional, esses recursos estavam ligados à extinção dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, bem como a redução de 50% da oferta dos mesmos, como cumprimento de metas. (LIMA FILHO, 2002).

A iminente ameaça de falta de verbas para a manutenção da escola levou a instituição a aderir ao Programa da Expansão da Educação Profissional (PROEP). Para tanto, as instituições que desejassem receber os recursos desse programa necessitavam elaborar seu 'Plano de Implantação da Reforma', considerando compromisso de natureza legal.

- a) adesão clara aos princípios e diretrizes do Programa de Reforma da Educação Profissional, mediante proposição sumária de um modelo técnico-pedagógico permeáveis a oferta de cursos de níveis diferenciados (básico, técnico e eventualmente, tecnológico) e de um modelo de gestão flexível, ambos sintonizados com a nova estrutura da Educação Profissional, nos termos da Lei n. 9.394/96, do Decreto 2.208/97 e da Portaria n. 646/97;
- b) estratégia para a desativação do ensino acadêmico na Escola, com indicação quantitativa, ano a ano, de matrículas no propedêutico e no técnico [...] (LIMA FILHO, 2002, p. 279).

Para se ter acesso aos recursos financeiros, desse programa, como já informado, era necessária a desvinculação dos cursos técnicos em relação ao Ensino Médio e, conforme destaca Coelho (2012, p. 90), "constitui condição indispensável à admissão dos projetos elaborados pelas instituições na busca de recursos financeiros, em função das políticas impostas pelo BID". No interior das unidades federais de ensino profissionalizante, a adesão ao PROEP se incorporou

como a alternativa viável, restando a adequação à nova legislação.

Na contramão dessa história, em maio de 1994, foi instituído a Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul - UnED/JS da ETF/SC através da Portaria ministerial nº 724, de 18 de maio de 1994, do Ministério da Educação.

Sobre a criação das Unidades de Ensino Descentralizadas, Neves (2001) infere:

As Unidades de Ensino Descentralizadas (espécie de campus avançado) das Escolas Técnicas Federais surgiram a partir de uma política de interiorização e de expansão da educação profissional no governo José Sarney, época em que Jorge Bornhausen foi Ministro da Educação (1985/1986). Na época, foram autorizadas por lei a criação de 200 (duzentas) Unidades de Ensino Descentralizadas em todo o Brasil. À medida que as Unidades eram implantadas, instituía-se, por lei, um quadro de pessoal próprio da Unidade. (NEVES 2001, p. 50).

Conforme o enunciado do autor, a política de interiorização da educação profissional havia começado em governos anteriores. Assim que as Unidades eram implantadas, estabelecia-se, por lei, um quadro de pessoal da Unidade, foi o que aconteceu com a Unidade de Ensino Descentralizada da ETF/SC, em São José, criada em 1989.

Sobre a Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul, Neves (2001) enfatiza que o projeto encaminhado ao Ministério da Educação, em 1993, previa a abertura de 348 vagas, distribuídas em 12 turmas, no ano de 1994, para os cursos de Eletromecânica e Têxtil. A demanda de docentes prevista era de 30 professores, em regime de 40 horas, para a implantação em 1994, com uma projeção de 120, em regime de 20 horas, para 1997. Sobre essa projeção, Floriani (2005, p. 72) infere:

De acordo com o projeto inicial, o concurso público teria acontecido prevendo toda a estrutura de pessoal necessário ao funcionamento da UnED/JS. No entanto, as contratações não foram feitas e as intenções resumiram-se em promessas de efetivação do quadro funcional. Independente das tentativas de “abortar” esse projeto, a UnED/JS constituiu-se, ainda que precariamente, ficando na “berlinda” dos mais pessimistas, em “banho-maria” ou virando um ponto “obscuro” para o MEC durante toda a década de 1990. [grifos no original].

Neves (2001) indica, ainda, os interessados que buscaram a implantação desta Unidade em Jaraguá do Sul:

No município de Jaraguá do Sul, o processo de implantação de uma Unidade da Escola Técnica de Santa Catarina em 1994, foi precedido de várias ações dos agentes sociais locais. As entidades sindicais representativas do empresariado de Jaraguá do Sul e região iniciaram, em 1991, um forte lobby, pressionando a Direção Geral da Escola Técnica e a bancada dos deputados estaduais e federais catarinenses, para a construção e instalação de uma Unidade de Ensino Descentralizada da ETFSC no município de Jaraguá do Sul. Em correspondência enviada ao Diretor Geral da ETFSC em 1991, na época Alfeu Hermenegildo, os sindicatos patronais de Jaraguá do Sul buscam justificar a necessidade de uma Unidade da ETFSC no município, atribuindo importância ao parque industrial da região. Ressaltam, ainda, como dado social, a demanda por profissionalização dos adolescentes da região, citando, por exemplo, o deslocamento de cerca de 500 alunos (15 ônibus) diariamente para Blumenau e Joinville, para realizarem cursos profissionalizantes de nível médio. (NEVES, 2001, p. 51).

A Associação Comercial e Industrial e a Prefeitura Municipal de Jaraguá do Sul continuaram articulando, durante o ano de 1993, a implantação da Unidade da ETF/SC em um prédio da rede estadual, anteriormente definido. Para isso, buscou na Assembleia Legislativa de Santa Catarina a doação do prédio da rede estadual de ensino, pertencente ao Estado de Santa Catarina, à União, em particular à ETF/SC. Essa intenção teve sucesso e, em abril de 1994, aprovou-se a doação através de Lei Estadual nº 1.172 (NEVES, 2001).

No primeiro ano de funcionamento (1994) da UnED/JS, os professores foram cedidos pela prefeitura Municipal de Jaraguá do Sul, e somente em 1995, é realizada a contratação de professores pela ETF/SC. Estas vagas do pessoal docente foram disponibilizadas pela Unidade Sede da ETF/SC, situada em Florianópolis. O mobiliário necessário para iniciar as atividades didáticas e administrativas da UnED/JS foi doado por empresas de Jaraguá do Sul. (FLORIANI, 2005).

Assim, como em toda a Rede Federal, a Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul, que ofertava cursos de Ensino Médio integrado ao técnico em

Eletromecânica e Têxtil, mesmo sem estar consolidada, também teve que se adequar às mudanças advindas do Decreto 2.208/97¹⁴.

Também no âmbito Federal, mudam-se os rumos da expansão da Educação Profissional. Publicada em março de 1997, a Medida Provisória nº 1.549-28, que altera o art. 3º da Lei nº 8.948/94, diz o seguinte:

Art. 44 – O art. 3o da Lei nº. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

§ 5º a expansão do ensino técnico, mediante criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente ocorrerá 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;

§ 6o fica a União autorizada a realizar investimento em obras e equipamentos, mediante repasses financeiros para os fins mencionados no parágrafo anterior;

§ 7o o Poder Executivo regulamentará a aplicação no disposto no § 5o deste artigo nos casos das escolas técnicas e agrotécnicas federais que não tenham sido implantadas até 17 de março de 1997 [grifo nosso] (BRASIL, 1997, Medida Provisória nº 1549-28, p. 2).

Neste caso, a expansão da oferta de Educação Profissional somente poderia ocorrer em parceria com Estados e Municípios ou Organizações Não Governamentais (ONG). Além do que, por meio da medida provisória, abre-se espaço para que recursos públicos sejam repassados para o *setor público não estatal* que ofereçam educação profissional, em nível técnico ou tecnológico. No que se refere às políticas sociais, “o avanço do neoliberalismo e da globalização transfere a responsabilidade dos serviços públicos estatais para a sociedade civil” (GOES, 2013, p. 31).

Essa nova composição ou legislação da Educação Profissional constitui o marco legal sobre o qual o governo buscou viabilizar o redesenho institucional da educação profissional, deslocando parte da execução da demanda por profissionalização ao setor público não estatal. Essa política pública de Educação Profissional, contudo, não teria eficácia governamental caso não contasse com o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

¹⁴ As discussões de como se deu a implementação, na prática, da Reforma da Educação Profissional na década de 1990, advindas do Decreto 2.208/97, em especial a desvinculação do Ensino Médio do Técnico, no Câmpus Jaraguá do Sul –IFSC, abordaremos no capítulo IV desta dissertação.

A seguir, apresenta-se de que forma o PROEP, como principal instrumento de implantação da Reforma e Expansão da Educação Profissional, está ligado ao programa da Reforma do Estado.

2.4 A Política de Expansão da Educação Profissional na década de 1990: um instrumento operacional da Reforma da Educação Profissional

Em 1997, o Governo Federal lançou o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, que se constitui no principal instrumento de implantação da reforma, mediante a utilização de recursos da ordem de 500 milhões de dólares para o período 1997-2003. Com essa medida, os recursos para as instituições federais de ensino profissional (ETFs, Agrotécnicas e CEFETs) são reduzidos. Sobre a redução desses recursos, Floriani (2005, p. 41) infere:

[...] o ponto limitador, e de importância vital para as instituições, foi à coerção orçamentária imposta pelo governo federal, coibindo as iniciativas dos dirigentes que não fossem favoráveis à Reforma da Educação Profissional da década de 1990.

Lima Filho (2002) destaca, ainda, que o PROEP tinha por objetivo o financiamento de 250 projetos de Centros de Educação Tecnológica, cuja finalidade era transformação e reforma de unidades existentes, ou construção de novas unidades, sendo uma parcela de 40% destinada às instituições públicas da rede federal e das redes estaduais e 60% para projetos do chamado 'segmento comunitário', no qual se inserem as instituições de iniciativa privada, Organizações Não Governamentais e instituições da esfera municipal.

Ainda, segundo Lima Filho (2002), ao aproximar a oferta educacional da orientação estritamente mercadológica, desloca-se, também, o perfil das instituições educacionais para o campo de empresas educacionais.

Sobre a criação das escolas do segmento comunitário, Coelho (2012, p. 92) assim se manifesta:

A criação das escolas comunitárias, nesse contexto, não pode ser considerada expansão do ensino técnico público brasileiro, uma vez que apenas 50% das vagas eram gratuitas, infringindo o caráter público e gratuito da educação, sendo os outros 50% passíveis de cobrança de mensalidade.

Em Jaraguá do Sul, foi implantada uma escola deste segmento comunitário. O Centro Politécnico de Jaraguá do Sul/SC, estabelecimento de ensino técnico profissional, foi concebido dentro dos critérios estabelecidos pelo Programa de Expansão do Ensino Profissional para acessar os recursos financeiros junto à linha de financiamento denominada Linha Comunitária. Os critérios são:

- a) estar amparado nos incisos II, III e IV do artigo 20 da LDB, quando se tratar de instituições privadas sem fins lucrativos, que possam garantir uma oferta, igual ou superior a 50% de vagas à comunidade beneficiária do projeto pleiteado;
- b) estar constituído como entidade de direito privado, quando se tratar de Escolas ou Centros de Educação Profissional a serem construídos;
- c) apresentar um plano inicial relativo às atividades a serem implantadas e aos objetivos a serem alcançados. Este Plano deve incluir estudos preliminares de mercado e mostrar consistência com os Planos de Desenvolvimento Estaduais;
- d) ter, preferencialmente, formado parcerias com o setor produtivo para o desenvolvimento de ações integradas;
- e) demonstrar capacidade financeira para arcar com os custos de manutenção e operação da Escola ou Centro de Educação Profissional. (BRASIL. MEC/PROEP, 1999, web).

A singularidade do Centro Politécnico está, exatamente, no fato de que ele iria incorporar a UnED/JS da ETF/SC, instituição pública estatal já em funcionamento desde 1994.

Em geral, as 71 (setenta e uma) outras escolas do segmento comunitário, aprovadas pelo PROEP, constituem-se de escolas já em funcionamento ou que são construídas por iniciativa de agentes sociais locais. Todas as escolas comunitárias de educação profissional, aprovadas pelo PROEP, trazem consigo uma história. Os agentes sociais que as viabilizam junto ao MEC estão, de uma forma ou de outra, inseridos nos ramos industrial, comercial ou de serviço em que a escola comunitária atua ou atuará prioritariamente. [...] Em Santa Catarina, até setembro de 2000, além do Centro Politécnico de Jaraguá do Sul, outros 7 (sete) projetos já foram aprovados pelo MEC. (NEVES, 2001, p. 49).

Dessa forma, a expansão da educação profissional ocorrida na década de 1990 não se caracterizava como ensino público e gratuito, mas, sim de caráter comunitário. Com a promulgação da Lei nº 9.649/1998, seu art. 47 alterou o art. 3º da Lei nº 8.948/1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

§ 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.

§ 6º (VETADO).

§ 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.

§ 8o O Poder Executivo regulamentará a aplicação do disposto no § 5o nos casos das escolas técnicas e agrotécnicas federais que não tenham sido implantadas até 17 de março de 1997. (BRASIL, 1998b, p. 60).

O que mudou na nova versão dessa Lei foi o veto ao parágrafo 6º e, na redação do parágrafo 7º, acrescentou-se a obrigatoriedade do beneficiário dos recursos públicos prestarem contas dos valores recebidos. Enfatiza-se, também, a impossibilidade de criar novas unidades por parte da União; as parcerias é que deveriam se responsabilizar pela criação e manutenção de novas unidades.

É compreensível que a lei tivesse como objetivo principal reforçar que os novos investimentos não seriam mais na Rede Federal e sim no setor comunitário, de acordo com o percentual apresentado pelo PROEP, principalmente na iniciativa privada, que poderia, até mesmo, assumir a gestão de uma instituição pública de Educação Profissional.

Lima Filho (2002, p. 290) acrescenta que:

Evidencia-se que a reforma da educação profissional se constitui em uma estratégia de utilização de recursos públicos para a desestruturação, desescolarização e empresariamento da instituição pública e para a promoção do mercado privado de educação profissional.

O não investimento de Recursos Federais nas escolas técnicas e nos CEFETs, de certa forma, induziu-os, a recorrerem aos recursos oriundos do PROEP.

No entanto, como garantia para receber os recursos, tais instituições deveriam atender aos requisitos estabelecidos para o financiamento da Educação Profissional, apresentar os registros, ano a ano, da 'diminuição do número de matrículas para Ensino Médio articulado'. Em outras palavras, atender as diretrizes de desarticulação entre Ensinos Médio e Técnico era um dos principais pré-requisitos do programa (LIMA FILHO, 2002).

Desse modo, procurou-se trabalhar o contexto da política proposta, que diz respeito à política oficial, defendida não só pelo governo responsável, mas, igualmente, pelas instâncias inferiores que participam dos mesmos intentos. E, também, a fase seguinte, política de fato, sobre os textos políticos e legislativos que normatizam as políticas propostas para que estas sejam efetivadas. Políticas que decorrem de várias disputas e acordos entre os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos.

No próximo capítulo, a intenção é desenvolver a discussão sobre as políticas públicas para Educação Profissional dos textos políticos e legislativos que orientaram as políticas públicas para o atual cenário da Rede Federal de Educação Profissional, com ênfase para os Institutos Federais de Educação Profissional na primeira década do século XXI.

3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Neste capítulo, será resgatada a trajetória da Educação Profissional no Brasil e em Santa Catarina, da criação das Escolas de Artífices ao CEFET - SC, tendo como objetivo principal do capítulo discussões sobre a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, bem como a transformação dos Centros Federais de Educação Ciência e Tecnologia - CEFETs em Institutos Federais IFs, através da Lei nº 11.892/2008.

Para uma melhor compreensão desse processo, destaca-se sobretudo, a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET - SC em Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC e, em especial, a consolidação da Unidade Jaraguá do Sul, hoje Câmpus Jaraguá do Sul do IFSC, que teve suas atividades iniciadas em 1994, temática central desta pesquisa.

Procurou-se caracterizar como se deu a Expansão da Educação profissional e a transformação do centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina-CEFET-SC, em Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC.

3.1 A Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ao longo de sua história, passou por diferentes denominações até chegar aos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs. Tais mudanças foram influenciadas tanto por fatores externos (históricos, econômicos, políticos, sociais, culturais e educacionais) como por modificações internas que, institucionalmente, foram acontecendo em sua trajetória.

Conforme o Decreto nº 7.566, a justificativa do Estado Brasileiro para a criação de um conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os ‘desfavorecidos da fortuna’. Para observar o processo de implantação de políticas públicas de Educação Profissional, considera-

se pertinente apresentar uma síntese dos aspectos históricos, iniciando com o primeiro decreto, em 1909, à criação dos IFs, na primeira década do século XXI, representando-os no quadro 3.

Quadro 3 – Resumo das principais Leis e Decretos da Rede Federal de Educação Profissional

Ano	Leis/ Decretos	Dispõe/ Altera
1909	Decreto nº 7.566	Criação das Escolas de Aprendizes e Artífices. Institui oficialmente a Educação Profissional brasileira, vista como de caráter assistencialista, para habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna e com preparo técnico para a massa trabalhadora. Criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, com cursos de nível primário.
1937	Lei nº 378	As Escolas de Aprendizes e Artífices se transformam em Liceus de Ensino Profissional. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. O Ensino Profissional destina-se a todos os ramos e graus. Com a nova lei, a Rede Federal, voltada para a formação primária, amplia seu atendimento para todos os níveis.
1942	Decreto nº 4.127	Cria as Escolas Industriais e Técnicas. Estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. "Art. 1º A rede federal de estabelecimentos de ensino industrial será constituída de: a) escolas técnicas; b) escolas industriais; c) escolas artesanais; d) escolas de aprendizagem".
1959	Lei nº 3.552	Cria as Escolas Técnicas Federais. Dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências.
1978	Lei nº 6.545	Cria os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. Dispõe sobre as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca, no Estado do Rio de Janeiro, que transformam-se em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET. Oferta de cursos na área de tecnologia de grau superior de graduação e pós-graduação lato <i>sensu</i> e <i>stricto sensu</i> .
1994	Lei nº 8.948	Possibilita novos Centros Federais de Educação Tecnológica. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Conf. Art. 3º e § 1º: "A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios de instalações física, laboratório e equipamentos."
2008	Lei nº 11.982	Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. São instituições de Educação Superior, básica e profissional nas diferentes modalidades de ensino.

A seguir apresenta-se a figura 2, que evidencia as mudanças de nomenclatura da Rede Federal da Educação Profissional.

Figura 2 - Trajetória da Rede Federal de Educação Profissional



Fonte: BRASIL - MEC/SETEC (2009)¹⁵.

A partir dos estudos realizados para esta pesquisa observa-se que, na década de 1940, houve uma mudança no ensino profissional no Brasil. “Em 1942, por iniciativa do então Ministro de Vargas, Gustavo Capanema, começam a ser reformados alguns ramos do ensino. Essas reformas, [...] tomaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino” (ROMANELLI, 2001, p.154), conhecida como a Reforma Capanema¹⁶, a qual instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC.

O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao então denominado secundário. Sabe-se que tais intervenções são decorrentes da concepção de estruturação de um ‘Estado Novo’ e que traz, em sua matriz ideológica, a centralidade no desenvolvimento e na

¹⁵ Disponível em: <http://www.redefederal.mec.gov.br>

¹⁶ As Leis Orgânicas do Ensino são compostas pelos seguintes Decretos-lei:

- Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942: - Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943: - Lei Orgânica do Ensino Comercial
- Decreto-lei nº 8.621 e nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946: - criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. (ROMANELLI, 2001, p.154).

modernização da produção.

Segundo Cunha (2005), somente na década de 1950, as já denominadas Escolas Técnicas Industriais, nascidas através de leis orgânicas das antigas Escolas de Aprendizes e Artífices, tiveram suas atividades dinamizadas e integradas às necessidades do mercado de trabalho e, a partir de 1959 igualou-se o ensino profissional e técnico ao nível médio. O quadro, 4 abaixo, apresenta-se uma síntese das etapas da LDB.

Quadro 4 – Etapas da LDB em relação à Educação Profissional

Ano	Lei	Dispõe/altera
1961	Lei nº 4.024	Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Equiparou a educação profissionalizante ao ensino propedêutico. Dessa forma, todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser equivalentes, para fins de continuidade de estudos em níveis subsequentes.
1971	Lei nº 5.692	Instituída a educação profissionalizante de modo universal e compulsório. Todo currículo de 2º grau é profissionalizante.
1982	Lei nº 7.044	Altera dispositivos da Lei nº 5.692/1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Art. 4º § 2º a preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino. Retira a obrigatoriedade da profissionalização do Ensino Médio.
1996	Lei nº 9.394	Art. 39. A Educação Profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. § 2o A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Fonte: Primária (2013).

Conforme demonstrado no quadro 4, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, que previa a reforma do 1º e do 2º graus, a equivalência entre o ramo secundário e propedêutico foi substituído pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de ensino de 2º grau. A Lei nº 5.692/71 estabelece, em seu Artigo 1º, que o ensino de 1º e 2º graus têm por objetivo

geral proporcionar ao educando a formação voltada à qualificação para o trabalho. Instituiu-se, assim, a profissionalização compulsória.

A década de 1960 foi uma época de intensas experimentações educativas e conforme enfatizado por Saviani (2006), em 1961 foi criado o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), por iniciativa dos empresários, que funcionou como um adequado partido ideológico, o qual teve papel decisivo na deflagração do Golpe Militar, em 1964, “sob a égide do regime militar implantado em 1964, desencadeou-se um processo de reorientação geral do ensino no país.” (SAVIANI, 2006, p.41).

Em termos educacionais, Saviani (2006) destaca que nessa época, o Governo Militar procedeu à assinatura dos acordos MEC-USAID¹⁷, através dos quais o Ministério da Educação do Brasil instituía mecanismos de colaboração com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional para reformar aspectos específicos da educação brasileira. Para atender tais ideologias desenvolvimentistas, adotadas pelo governo militar, exigiam-se adequações na legislação educacional. O motivo para se reformar o sistema educacional deu-se por influência da assistência técnica dada pela USAID, pois havia a necessidade de se adotarem medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil (ROMANELLI, 2001).

As adequações ao novo modelo econômico foram feitas através da reforma da Lei nº 5.540/68, que alterou a estrutura do ensino superior, sendo, por isso, chamada de Lei da Reforma Universitária, e pela Lei nº 5.692/71, modificando o ensino de 2º grau. Saviani (2006) infere que a profissionalização compulsória do ensino de segundo grau enfrentou vários percalços, acabando por ser revogada pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Com a aprovação da Lei nº 7.044, em 1982, extingue-se a profissionalização compulsória.

Com abertura política e o fim do regime militar “as forças políticas, sindicais e movimentos sociais [...] e setores de classe média se moveram na busca de construir um projeto nacional popular de desenvolvimento, tendo como plataforma as reformas estruturais de base” (FRIGOTTO, 2005, p.12).

¹⁷ Série de acordos firmados na década de 1960 entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), com o objetivo de estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. (ROMANELLI, 2001, p.196).

Pode-se destacar a luta dos movimentos sociais após a abertura política:

O movimento operário de um lado e, de outro lado, os movimentos sociais em sua luta pela terra, pela moradia, saúde, creche, enfim pela cidadania, e, também pela democracia - estado de direito, para novas lutas como movimentos pelos desempregados, diretas já e pela educação [...] (GOES, 2013, p. 29).

Para tanto, consideram-se instrumentos didáticos os utilizados nos movimentos sociais, como a discussão em grupo, construindo, assim, também uma ação de cidadania e novos rumos na política nacional.

Saviani (2006) ressalta que a nova Constituição, promulgada em 1988, trouxe várias conquistas decorrentes das mobilizações da comunidade educacional e dos movimentos sociais. Frigotto (2005), no entanto, menciona que mal a constituição foi promulgada, já em 1989, iniciou-se a radicalização da modernização conservadora.

Nesse cenário político, começaram as reformas estruturais do Estado a partir das orientações do modelo de Estado Neoliberal, propondo uma nova forma de atuação do Estado no sistema econômico e nas políticas sociais. Efetuou-se uma grande Reforma do Estado no Brasil, já discutido no capítulo II e será retomada no capítulo IV desta dissertação. Em 1996, foi aprovado à atual LDB nº 9.394¹⁸, caracterizada por Frigotto (2005) como minimalista, mas coerente com a perspectiva de desregulamentação, flexibilização, descentralização, permitindo inserções de ajustes pontuais expressos nos diversos decretos, pareceres e resoluções que se seguiram, já pontuados no capítulo II deste trabalho.

Destaca-se, sobretudo, que a Educação Profissional no Brasil atravessou décadas e, em diferentes momentos históricos, houve importantes mudanças inclusive de nomenclatura conforme sintetizado na figura 2 e no quadro 3 desta pesquisa. Inicia sua implantação com caráter eminentemente assistencialista, adentra as décadas de 1960 e 1970 como instrumento do mercado de trabalho, vindo a atender as novas exigências do modelo econômico vigente, a estratégia de ajustar a educação “[...] por um capitalismo associado e subordinado ao grande

¹⁸Sobre a aprovação da Lei 9.394/96, “ A tarefa inédita que se propuseram setores da sociedade civil (através de suas entidades científicas, acadêmicas, sindicais, estudantis de âmbito nacional e local) e de parcela da sociedade política, representada sobretudo, por algumas administrações municipais e alguns parlamentares, se de um lado resgata o método democrático de construção do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDB da câmara Federal, derrotado é substituído pela autoritária LDB –Lei 9.394/96. (SAVIANI, 2004, p.132).

capital. A Reforma Universitária de 68 e, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, corporificam a essência deste ajuste”. (FRIGOTTO, 2003, p. 43).

No item a seguir apresentamos, de forma sintetizada, como se deu essa organização da Rede Federal de Educação Profissional em Santa Catarina.

3.2 A Educação Profissional em Santa Catarina: da Escola de Aprendizes e Artífices ao CEFET-SC

A Rede Federal de Educação Profissional, em Santa Catarina, assim como as demais no Brasil, iniciou suas atividades com a escola de Aprendizes e Artífices, em 1910, na capital Florianópolis, em um prédio cedido pelo estado Catarinense.

As transformações sociais na estrutura produtiva nacional foram, ao longo dos anos de 1920 e 1930, conforme já destacado neste estudo, determinando alterações nos objetivos de funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices, dentre elas a de Santa Catarina que, em 13 de janeiro 1937, com a publicação da Lei nº 378, passou a denominar-se Liceu Industrial de Santa Catarina. O Liceu Industrial de Santa Catarina transformou-se em Escola Industrial de Florianópolis. (ALMEIDA, 2002) enfatiza que com a nova denominação, ‘Liceus’ ampliou-se o atendimento, e os objetivos eram mais focados em preparar para a profissionalização de mão de obra.

O nome da Instituição mudou novamente em 1965, com a Lei nº 4.759, de 20 de agosto, passando para Escola Industrial Federal de Santa Catarina. A Portaria Ministerial nº 331, de 17 de junho de 1968, muda, mais uma vez, o nome da instituição para Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC), nessa época, começa o processo de extinção do curso Ginásial na ETF-SC. O novo objetivo era o de especializar a escola em cursos Técnicos de Segundo Grau. (ALMEIDA 2002).

Em 1988, 78 anos após ser criada a instituição, é implantada sua primeira Unidade de Ensino, Descentralizada no município de São José. Seis anos mais tarde, em 1994, surgiu a Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul, conforme já mencionado no Capítulo II desta dissertação.

Sobre essa Unidade, Almeida (2002) infere:

A descentralização e a expansão da Escola Técnica de Santa Catarina estenderam-se, ainda, ao norte do estado catarinense. Em 1994, a Portaria Ministerial N. 724, de 13 de maio daquele ano, criava a Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul. [...] O estabelecimento de ensino iniciou suas atividades em julho de 1994, sem um quadro de pessoal efetivo e sem orçamento próprio, em prédio cedido pelo Governo Estadual. Carteiras, cadeiras e outros móveis foram doados pelo empresariado local [...] Segundo o professor José Maria Nunes, responsável pela implantação da Unidade: “Colocaram um molho de chaves em minhas mãos, um prédio vazio e nada mais”. [grifo no original]. (ALMEIDA, 2002, p.100).

Ao se referir à criação da Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul, Almeida aponta a falta de quadro de pessoal efetivo e de orçamento próprio na implantação da Unidade Jaraguá do Sul, percebe-se a ausência *do ‘Estado’* no que diz respeito a orçamentos, provimento de pessoal e recursos financeiros para o funcionamento da instituição.

Prosseguindo a trajetória da Educação Profissional, no âmbito Nacional, em junho de 1978, ocorreram mudanças nas Escolas Técnicas Federais. Com a promulgação da Lei nº 6.545, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca, no Estado do Rio de Janeiro, transformam-se em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET.

Com a transformação de Escola Técnica para CEFET, essas instituições puderam ofertar cursos tecnólogos de nível superior, de graduação e pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica. Assim sendo, o enfoque dado pela nova institucionalidade é para a educação tecnológica e o compromisso da instituição era oferecer uma formação apropriada ao desenvolvimento das novas tecnologias. Lima Filho (2002) enfatiza que essa transformação não ocorreu no mesmo período para as outras Escolas Técnicas Federais. Com a promulgação da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas e as demais escolas técnicas, gradativamente, foram transformando-se em CEFETs, sendo que cada instituição teve o seu decreto específico para essa transformação.

Nesse momento, enquanto algumas Escolas Técnicas Federais já transformadas em CEFET encontravam-se em estágio bastante avançado, de consolidação, outras não podiam ainda usufruir dessa nova estrutura institucional.

Necessitavam atender aos critérios estabelecidos pela lei, até porque cada instituição deveria apresentar ao MEC documentos que comprovassem estar em conformidade com as orientações jurídicas. Os critérios para transformação das Escolas Técnicas Federais foram estabelecidos pela Lei nº 8.948/94, como determina Artigo 3º, § 3º, que transformava as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica:

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, p.1).

Desse modo, a implantação ficou condicionada à publicação de decreto presidencial específico para cada centro. Mediante tais exigências, a Direção Geral da Escola Técnica Federal de Santa Catarina iniciou a construção de seu Projeto Institucional de “Cefetização”¹⁹, no qual eram levadas em consideração as questões relacionadas às instalações físicas laboratoriais e equipamentos, as condições pedagógicas, administrativas e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento do CEFET-SC.

Nesse período, na década de 1990, a Educação Profissional passava por reforma, como já mencionamos no capítulo anterior desta dissertação. Reformas essas, advindas pelo Decreto nº 2.208/97 e pela Portaria nº 646/1997, que restringia a possibilidade de oferta de vagas de Ensino Médio em 50% do número de vagas oferecidas em 1997. Um dos princípios da reforma era suprimir a oferta de educação básica nessa rede, voltando suas ações unicamente à educação profissional.

O principal benefício da referida cefetização era a possibilidade de oferta de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, na área de tecnologia. No Estado de Santa Catarina, a transformação de Escola Técnica Federal em CEFET só ocorreu em 2002, após vários desdobramentos políticos (ALMEIDA, 2002).

Os Centros Federais de Educação Tecnológica avançaram do ponto de vista da acessibilidade em relação às primeiras instituições públicas federais de

19 O processo de transformação da ETF-SC em CEFET-SC foi denominado, na instituição, de ‘cefetização’.

educação. De uma concepção assistencialista, ampliou-se a oferta de cursos, atendendo desde formação inicial e continuada, cursos técnicos e tecnológicos (cursos superiores de tecnologia em períodos menores), a cursos de pós-graduação, ofertados por alguns CEFETs.

3.3 A Expansão da Educação Profissional

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), para o exercício da função de Chefe de Estado, com o apoio dos movimentos sociais, inauguraria um novo ciclo da política social brasileira, em especial da educação. Uma das ações foi a retomada de algumas instâncias democráticas como, por exemplo, a Conferência Educacional de Educação.

Com a mudança no Governo Federal, as políticas nacionais para a educação começaram a vislumbrar a possibilidade de crescimento e interiorização desta, em especial a Educação Profissional. A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é caracterizada como uma política de 'Estado', onde a mesma não está sujeita as sazonalidades de governo, conseqüentemente sua ação visa resultados de médio e longo prazo. Um elemento que favoreceu a expansão da Rede Federal foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que pode ser considerado como um plano executivo do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001).

Segundo a LDB nº 9.394/96, artigo 9º, cabe à União a elaboração do Plano Nacional da Educação e segundo o artigo 87 da mesma Lei fica instituída a Década da Educação, conforme citação abaixo:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996, p. 29).

O PNE 2001-2010 trouxe um diagnóstico da realidade educacional brasileira em todos os seus níveis e modalidades, especificou diretrizes e propôs objetivos e metas a serem alcançados em diferentes prazos, de acordo com cada segmento, porém, nunca superior a dez anos. No PNE, o item 7 destina-se à Educação Tecnológica e Formação Profissional. O item é dividido em três aspectos: diagnóstico, diretrizes e concepções e objetivos e metas. No item 7.1 do Diagnóstico, encontra-se:

Não há informações precisas, no Brasil, sobre a oferta de formação para o trabalho, justamente porque ela é muito heterogênea. Além das redes federais e estaduais de escolas técnicas, existem os programas do Ministério do Trabalho, das secretarias estaduais e municipais do trabalho e dos sistemas nacionais de aprendizagem, assim como um certo número, que se imagina muito grande, de cursos particulares de curta duração, inclusive de educação a distância, além de treinamento em serviço de cursos técnicos oferecidos pelas empresas para seus funcionários (BRASIL, 2001, p.113).

O item inicia com um breve diagnóstico da oferta de Educação Profissional, no qual se afirma que, devido à diversificação de formas de oferta de Educação Profissional e as várias instituições que a ofertavam, não era possível, de imediato, apresentar um retrato fiel da realidade, e acrescenta que, com a conclusão do Censo da Educação Profissional, iniciado em 1999, seria possível ter dados mais concretos. A concepção de educação profissional, nessa lei, é defendida como educação continuada, na perspectiva de educação ao longo da vida, como pode-se observar:

Finalmente, entende-se que a educação profissional não pode ser concebida apenas como uma modalidade de ensino médio, mas deve constituir educação continuada, que perpassa toda a vida do trabalhador (BRASIL, 2001, p.114).

Sobre os objetivos e metas para Educação Tecnológica, o referido documento afirma que:

As metas do Plano Nacional de Educação estão voltadas para a implantação de uma nova educação profissional no País e para a integração das iniciativas. Têm como objetivo central generalizar as oportunidades de formação para o trabalho, de treinamentos, mencionando, de forma especial, o trabalhador rural (BRASIL, 2001, p.117).

A lei apresenta quinze objetivos e metas, dentre essas, destacam-se as que reforçam a Expansão da Rede Federal:

3. Mobilizar, articular e aumentar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de cursos básicos destinados a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho, sempre associados à educação básica, sem prejuízo de que sua oferta seja conjugada com ações para elevação da escolaridade [...]
5. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de formação de nível técnico aos alunos nelas matriculados ou egressos do ensino médio.
6. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de educação profissional permanente para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho (BRASIL, 2001, p.118).

Conforme as metas destacadas, objetivava-se triplicar a oferta de cursos a cada cinco anos na rede de instituições de Educação Profissional. A continuidade ao processo de retomada das Escolas Técnicas e da Educação Profissional ocorreu via Plano Nacional da Educação (2001), conforme já anunciado, e começa a se efetivar por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²⁰, aprovado em 2007.

O PDE apresenta como missão dos Institutos Federais, no que respeita à relação entre educação e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos:

Ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão (BRASIL, 2007b, p. 32).

O PDE apresenta um conjunto de programas que se estendem entre os eixos temáticos do documento: educação básica, profissional e superior, que tem por objetivos destacar a importância de um Sistema Nacional de Educação, e seu

²⁰ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. A prioridade é a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio. Fonte: [HTTP://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp](http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp).

desenvolvimento. Ainda sobre a Educação de Nível Médio, o Plano de Desenvolvimento da Educação destaca:

[...] no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante. Sem prejuízo do indispensável apoio da União à estruturação das redes estaduais, os IFETs podem colaborar para recompor a espinha dorsal do ensino médio público: no aspecto propedêutico, o modelo acadêmico deve romper com o saber de cor – tão próprio ao ensino médio – que nada mais é do que conservar o que se entregou à memória para guardar; no aspecto profissionalizante, deve romper com o ensino mecanicista e objetivante, que estreita, ao invés de alargar os horizontes do educando, tomado como peça de engrenagem de um sistema produtivo obsoleto, que ainda não incorporou a ciência como fator de produção (BRASIL, 2007b, p. 33).

No que se refere à ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, o PDE propõe: “de 2003 a 2010, serão autorizadas 214 novas unidades federais, ou seja, teremos realizado uma ampliação de 150% do parque federal de educação profissional e tecnológica em apenas oito anos” (BRASIL, 2007, p. 32). A ação faz parte do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. No âmbito pedagógico, uma das medidas tomadas foi a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a promulgação do Decreto nº 5.154/04.

Em oposição ao Decreto nº 2.208, de 14 de abril de 1997, que desarticulou importantes experiências de integração do ensino regular à educação profissional, o Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, retomou a perspectiva da integração. O PDE propõe sua consolidação jurídica na LDB, que passará a vigorar acrescida de uma seção especificamente dedicada à articulação entre a educação profissional e o ensino médio, denominada “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. A educação profissional integrada em especial ao ensino médio é a que apresenta melhores resultados pedagógicos ao promover o reforço mútuo dos conteúdos curriculares, inclusive na modalidade à distância (BRASIL, 2007b, p. 34).

Sobre essa revogação, Frigotto (2005, p. 27) enfatiza: “O governo do presidente Lula tinha o compromisso com os educadores progressistas de revogar o Decreto nº 2.208/97”. Com o Decreto nº 5.154/2004, a educação profissional técnica de nível médio poderá, novamente, ser desenvolvida de forma articulada, conforme preconiza o art. 4º do referido decreto:

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 ao planejamento e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, p. 2).

Afirma, ainda, o Decreto nº 5.154/04, que o Ensino Médio, profissionalizante poderia então ser ofertado de forma articulada ao Ensino Médio, podendo esta articulação ser de três formas: integrada, concomitante e subsequente. Vale destacar que o referido decreto permite a integração do Ensino Médio e Técnico, porém dá continuidade à oferta dos cursos concomitante e subsequentes.

Para a efetivação da Expansão da Educação Profissional apontada no PDE, havia a necessidade de alteração na Lei nº 8.948/94. Então, foi promulgada a Lei nº 11.195/05, que dá nova redação ao §5º do art. 3º da Lei nº 8.948/94:

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 [grifo nosso] (BRASIL, 2005, p. 2).

Observa-se que a alteração ocorre com relação à substituição da palavra somente na legislação anterior, pela palavra preferencialmente na Lei atualizada. Com esse substitutivo, permite-se a Expansão da Rede que não seja unicamente através das parcerias com o setor privado.

Apesar de dar preferência ao estabelecimento de parcerias, inclusive com a iniciativa privada, na criação de novas unidades de ensino por parte da União, a Lei 11.195/05 é considerada um marco histórico pelo fato de possibilitar, legalmente, a retomada da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Para dar conta

deste desafio, o Governo Lula lançou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cuja operacionalização foi dividida em Fase I e Fase II, com um investimento previsto de R\$ 1,1 bilhão (BRASIL/MEC/SETEC, 2012).

Com a promulgação da Lei nº 11.195/05, que permitiu a Expansão da Educação Profissional a partir de 2006, o Governo Federal lançou o Plano de Expansão I. Acompanhando essa Expansão da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil, nesse mesmo ano, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - CEFET-SC implantou três novas Unidades de ensino, uma delas, na parte continental de Florianópolis, 'oriunda da federalização de uma escola publicitária'.²¹As outras duas Unidades foram implantadas no interior do estado Catarinense: uma em Chapecó, no Oeste do estado ofertando os cursos de Eletroeletrônica e Mecânica Industrial, e outra, em Joinville, na Região Norte do estado, ofertando cursos Técnicos de Enfermagem, Eletroeletrônica e Mecânica Industrial. Percebe-se a intencionalidade do governo brasileiro em promover a desconcentração do oferecimento da educação profissional e tecnológica com a criação de unidades em diferentes lugares do país.

Como destaca o Relatório de Gestão do CEFET-SC, ao se referir a criação dos novos Campus: "Além de recursos financeiros para Construção, instalação e compra de equipamentos e mobiliário, o projeto prevê a contratação de professores e técnicos administrativos". (CEFET-SC, 2005, p.15).

Nesse sentido, a Reitora do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, Consuelo Aparecida Sielski Santos, destacou, em artigo para o lançamento do Portal do IFSC, em 2010, que o IF-SC constitui-se na oportunidade para que jovens e adultos, profissionais ou pessoas que buscam a profissionalização, tenham o acesso à educação garantido e infere, ainda, que o IFSC:

²¹ A Unidade Continente teve sua origem em projeto do MEC intitulado ESCOLA COMUNITÁRIA, projeto este pensado e implementado no governo anterior ao do atual presidente (2005). Segundo consta, o referido projeto, destinado a expandir a educação profissional, construía e equipava escolas que eram cedidas em comodato a entidades das comunidades, que executavam cursos que atenderiam a matrícula com parte dos alunos freqüentando a escola de forma gratuita. Na situação desta escola em particular, é voz comum que a instituição que utilizava o prédio não cumpria parte do acordo e por várias razões perdeu a possibilidade de seu uso. Por decisão do MEC o prédio foi cedido em uso gratuito, ato formalizado pela Portaria Nº 346, de 21 de novembro de 2006. (RELATÓRIO DE GESTÃO - CEFET-SC, 2006, p.192).

Atualmente vive uma fase de plena expansão e se faz presente em todo o território catarinense; até o final de 2011 serão 21 campi e mais dezenas de pólos de educação. Tem se consolidado, ainda e cada vez mais, como uma referência também na educação a distância. Oferta cursos técnicos, superiores de tecnologia e cursos de pós-graduação lato sensu, com turmas em cidades catarinenses e em outros estados brasileiros, como Paraná, São Paulo e Rio Grande do Sul. O IF-SC pauta suas ações no social, na valorização do ser humano e foca suas atividades no desenvolvimento da produção e construção do conhecimento, quer no ensino, pesquisa ou na extensão. Acompanha o passo das transformações de toda a ordem, visando sua adequação às tecnologias atuais e à demanda do setor produtivo. (SANTOS, 2010, web).

Ainda sobre a interiorização da Rede Federal de Educação Profissional em Santa Catarina, o Relatório de Gestão do CEFET-SC (2007) enfatiza:

Muito mais que a expansão da Rede, interiorizar a educação de qualidade, pública e gratuita significa oportunizar educação àqueles excluídos da educação, quer pela distância, quer por fatores financeiros ou outro motivo qualquer. Importa é salientar o compromisso social educacional desta instituição está sendo cumprido (CEFET-SC, 2007, p.12).

Conforme elencado no Relatório de Gestão do CEFET-SC (2007), além de levar a Educação Profissional para as diversas cidades do interior de Santa Catarina, igualmente importante é garantir o compromisso social, do CEFET-SC, para que jovens e adultos, que moram distante da capital, tenham direito à formação profissional gratuita.

Em 2006, o CEFET-SC vivenciou uma nova experiência, quando a Direção Geral (atual Reitoria) desvinculou-se da Unidade Florianópolis. Com isso, iniciou-se um trabalho de descentralização dos processos. Em 2008, com a transformação do CEFET-SC em Instituto Federal, esse modelo se consolida, visto que cada unidade passa a ser um Câmpus com autonomia pedagógica e administrativa, orientando-se pelas políticas e resoluções aprovada pelo Conselho Superior (Conselho máximo da Instituição).

A trajetória da Educação Profissional atravessou por distintas modificações ao longo do século XX e início do século XXI, ajustando-se às demandas e às legislações de cada época, até a promulgação a Lei nº 11.892/08, que institui os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

3.4 Consolidação da Unidade Jaraguá do Sul do CEFET-SC

Com a expansão da Educação Profissional, a partir de 2006 foi possível a consolidação da então Unidade Jaraguá do Sul, que iniciou suas atividades em 1994, hoje Câmpus Jaraguá do Sul- IFSC. Nesse momento, iniciam-se novas possibilidades, todavia, ainda, com ausência de quadro de pessoal qualificado, com estrutura física deficitária e sem orçamento compatível, conforme já mencionado anteriormente.

Contudo, um novo impasse estava por vir: a Unidade Jaraguá do Sul do CEFET-SC não poderia receber o aporte de recursos para construção de novos prédios, conforme os demais que estavam sendo implantados, pois já existia de fato, embora, com espaço físico limitado para uma Escola de Educação Técnica, que precisava de laboratórios de dimensões adequadas para acomodar os equipamentos. Além disso, carecia de reformas, pois a estrutura era bastante antiga, e também não dispunha de espaço físico apropriado para biblioteca e auditório.

O Câmpus Jaraguá do Sul deu início as suas atividades por meio da Portaria nº 724/1994, do Ministério da Educação, num período de não expansão da Educação Profissional por parte do Governo Federal. Por isso, estava sem quadro de pessoal próprio, não possuía estrutura física adequada nem orçamento para sua manutenção. Essa instituição ainda, não havia se consolidado, ou seja, constituída com quadro de pessoal, estrutura física e laboratórios, quando, no âmbito Federal mudaram os rumos da Educação Profissional, trazidas pela Medida Provisória 1.549/28, de 1997 que alterou a Lei 8.948/94, que tratava da Expansão da Educação Profissional, conforme já destacado nesta dissertação.

Com a nova Medida provisória em vigor a Expansão da Educação Profissional, a partir de 1997, somente seria possível em parceria com Estados e Municípios ou Organizações não governamentais (ONGs) as quais se responsabilizariam pela gestão das instituições. A Unidade Jaraguá não fora criada nesses moldes, em parcerias com ONGs, conforme previsto na nova legislação.

Com a nova Expansão da Educação Profissional em 2006, igualmente, não poderia receber os recursos do Governo Federal para edificações de novos prédios e reforma dos já existentes, pois já existia de fato.

Diante de tal situação, foi de fundamental importância o empenho da Diretora Geral do então CEFET-SC, Professora Dra. Consuelo Sielski Santos que em 2005, encaminhou à bancada catarinense em Brasília diversos projetos para captação de recursos financeiros via Emenda Parlamentar, conforme aponta o Relatório de Gestão do CEFET-SC (2005):

Contudo, em 2005 as incessantes e persistentes articulações da direção geral com senadores, deputados federais e estaduais, prefeitos, vereadores trouxeram recursos financeiros extras para as unidades existentes que permitiram reformas emergenciais e ampliação de espaços físicos. (CEFET-SC, 2005, p.13).

Dos contatos formalizados com a bancada catarinense em Brasília, para captação de recursos financeiros, via Emenda Parlamentar, foi garantido o repasse de recursos para o CEFET-SC, conforme mostra o quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Emendas parlamentares recebidas pelo CEFET-SC – 2005

Emenda parlamentar	Natureza da Despesa	Valor (R\$)
Emenda parlamentar deputados catarinenses	(Despesas de Capital) Obras e instalações	R\$ 700.000,00
Emenda Parlamentar Senadora catarinense	(Despesas de Capital e Custeio) Obras, instalações e materiais de consumo	R\$ 6.366.217,74
Total		R\$ 7.066.217,74

Fonte: Relatório de Gestão CEFET-SC (2005)

Sobre esses investimentos, já no ano de 2006, a então Diretora da Unidade Jaraguá do Sul Rosemary Maffezzolli dos Reis faz menção no Relatório de Gestão do CEFET-SC (2006):

No entanto, com a liberação de emenda parlamentar (2005) foi possível reformar e construir muita coisa em 2006. Por exemplo: uma antiga necessidade de segurança e de estética, a reforma do muro, foi realizada. Após concluídas todas as obras em andamento, a Unidade/JS poderá ofertar melhores ambientes, com mais conforto, espaço e segurança, a seus alunos. O investimento deste ano foi inédito até aqui. Há, ainda a necessidade de se conquistar uma estrutura laboratorial bem mais consistente, pois para isso, houve um investimento em adequação e

ampliação da estrutura física, sem a qual a primeira não será possível. No entanto, o maior ganho neste ano, em termos de gestão, foi a efetivação de novos e mais servidores, com a aprovação do quadro de pessoal da Unidade/JS. Vários problemas de gestão/docência poderão ser minimizados, com novas ações implementadas. Novamente, o empenho das coordenações e da equipe de técnicos administrativos, o apoio da Direção Geral e a aprovação de alguns projetos, como o quadro de pessoal, a aquisição de alguns equipamentos, o apoio das empresas e a ampliação e reforma da Unidade/JS foram fatores extremamente relevantes para o que foi realizado em 2006 (CEFET-SC, 2006, p. 164).

A referência do ineditismo dos investimentos para a Unidade Jaraguá do Sul - CEFET-SC, enfatizado pela então Diretora, no Relatório de Gestão (2006), bem como de observações de campo (2013), faz a pesquisadora entender que não houvera investimentos dessa proporção, anteriormente, nesta instituição. Refere-se, também, que é necessário ampliar a estrutura dos laboratórios. Outro fato relevante destacado foi a aprovação do quadro próprio de pessoal para a Unidade Jaraguá do Sul. Os professores que atuavam na Unidade Jaraguá do Sul pertenciam ao quadro de pessoal da Unidade Florianópolis, que era a Unidade Sede, na época da criação da Unidade Jaraguá.

As verbas parlamentares foram destinadas, parceladamente, ao longo de três anos, para o CEFET-SC. Destas, um montante foi destinado à Unidade Jaraguá do Sul. Com isso, houve a possibilidade de novas construções de prédio para abrigar salas de aula e laboratórios, as quais, entre os anos de 2005 e 2008, permitiram à gestão da Unidade ampliar a área construída que era de aproximadamente 2.800m², em 2004, para mais de 5.000 m² em 2008.

Reitera-se a importância das políticas públicas voltadas para a Educação Profissional, com a Expansão da Rede Federal, ocorrida a partir de 2006, não apenas com implantação de novos Câmpus, mas, também, para a consolidação dos já existentes, ou aquelas situações regionais diferenciadas do ponto de vista organizacional e político, como foi o caso de Jaraguá do Sul, que será tratado com mais especificidade no capítulo IV desta dissertação.

Em 2007, o CEFET-SC implantou a sétima Unidade, em Araranguá, na região Sul de Santa Catarina. O Plano de Expansão II teve seu lançamento em 2008, e, no final deste mesmo ano, houve outra transformação importante: a criação dos Institutos Federais, através da Lei nº 11.892/08. A mudança não foi apenas no nome da instituição, mas a identidade da Rede se fortaleceu com apenas uma designação

para todas as Instituições anteriores (CEFETs, Agrotécnicas, Colégios Agrícolas e Escolas Técnicas Federais). Trouxe, ainda, consigo a consolidação do processo de expansão da Educação Profissional iniciado em 2006.

3.5 A Criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia- IFs

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia foram criados em 2008, através da Lei nº 11.892 e, conforme artigo 2º são definidos como:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, e especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. § 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais (BRASIL, 2008, p. 22).

Esses Institutos Federais foram compostos pelos: Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e as Agrotécnicas.

Através da Lei nº 11.892, de 2008, foram criados 38 Institutos, com 314 Câmpus distribuídos no território nacional. Essa nova institucionalidade permite aos antigos CEFETs equiparar-se às Universidades Federais. Sobre a criação dos Institutos, Pacheco *et all* (2012) infere:

Nesse sentido, busca-se romper com uma visão meramente instrumental da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por colocá-la sempre a serviço da acumulação capitalista, e procura-se abrir espaço para um movimento interno que vislumbra, no trabalho educativo, importante instrumento de política social, assumida como aquela voltada para a criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades. (PACHECO *ET ALL*, 2012, p. 24).

O artigo 6º da Lei nº 11.892/08 explicita as finalidades dos Institutos Federais:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

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

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

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

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008, p. 37).

Ao estabelecer a verticalização do ensino da Educação Básica à Educação Profissional e educação superior, a referida Lei prioriza a utilização da infra-estrutura física dos IFs, bem como: equipamentos de laboratórios, quadros de pessoal, otimizando, assim, os recursos públicos.

Igualmente importante, o Art. 7º da Lei nº 11.892/08, inciso I, destaca os objetivos dos Institutos Federais:

I ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público de jovens e adultos.

II- ministrar curso de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2008, p. 40).

A prioridade é pela oferta do nível médio na modalidade integrada, com a proposta de agregar à formação acadêmica a formação profissional. Prosseguindo no mesmo art. 7º, o inciso VI, dessa mesma Lei, sobre o Ensino Superior, propõe:

VI- ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional;

- c) cursos de bacharelado em engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- d) cursos de pós-graduação *latu sensu* de aperfeiçoamento e de especialização, visando à formação de especialista nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação *strictu sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008, p. 41).

A citada lei inclui, além da oferta dos cursos de nível médio, a oferta de ensino superior de tecnologia e licenciaturas nas áreas que têm maior carência profissional (ciências e matemática). A redação do Artigo 8º, da Lei nº 11.892, vem esclarecer questões relacionadas à atuação pedagógica, mencionando o percentual de vagas a serem ofertados em cada nível de ensino, afim de assegurar que os institutos não direcionem todo o seu caminhar e sua experiência para apenas uma ou outra modalidade ou nível.

Artigo 8º No desenvolvimento de sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do e art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20º (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art.7º (BRASIL, 2008, p. 45).

Desta forma, o Art. 8º, da Lei nº 11.892/08, na distribuição das vagas, em cada exercício, cada instituto deverá garantir o percentual de 50% (cinquenta por cento) das vagas ao ensino técnico de nível médio como principal foco de atuação institucional, priorizando a forma integrada ao Ensino Médio, porém, não a torna exclusiva, respeitando as características regionais e institucionais.

A referida lei também garantiu a abertura para os demais níveis de atuação, como cursos de pós-graduação *latu sensu e strictu sensu*. Da mesma forma a legislação prevê um percentual mínimo de 20% (vinte por cento) para os cursos de licenciatura nas áreas, em que pesquisas demonstraram, há maior carência profissional no país. (Física, Química e Matemática).

A Lei nº 11.892/08 estabeleceu, ainda, a composição do seu quadro executivo: Art. 11º, §2º: “Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores”. Portanto, os Reitores, juntamente com os cinco Pró-Reitores, respondem executivamente pelo Instituto

Federal. As políticas públicas para os Institutos Federais reafirmam, também, a necessária relação com os arranjos produtivos locais e o subsídio ao desenvolvimento sócio-econômico local e regional por meio de um efetivo diálogo com outras políticas setoriais.

Há que se considerar que esse novo cenário, imposto pelas novas políticas públicas para a Educação Profissional, trazido pela implantação dos Institutos Federais, ainda é muito novo e, nesse contexto, os Institutos Federais no Brasil se redesenham em uma nova experiência de transformações sociais. Os institutos Federais, por sua estrutura pluricurricular e multicampi, oportunizam que a oferta possa atender as demandas de qualificação para inserção no mundo do trabalho.

De acordo com dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2012), até o ano de 2002 a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica era composta por 140 unidades. Entre 2002 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população as 214 previstas no plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Além disso, outras escolas foram federalizadas. De acordo com Ministério da Educação, a evolução dessa meta pode ser observada na figura 3:

Figura 3 - Cenário da Rede Federal até 2010



Fonte: BRASIL/MEC (2010)²²

Com a redefinição da Educação Profissional, trazida pela Lei nº 11.892/08, é que, em Santa Catarina, criam-se duas Instituições da Rede Federal de Ensino Técnico: O Instituto Federal Catarinense - IFC, que integra as antigas Escolas

²² Disponível em: <http://www.redefederal.mec.gov.br>

Agrotécnicas e Colégios Agrícolas, com a reitoria sediada em Blumenau; e o Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, da transformação do CEFET-SC, com a reitoria sediada em Florianópolis.

3.5.1 O Instituto Federal Catarinense - IFC

O Instituto Federal Catarinense foi constituído mediante a integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, Rio do Sul e de Sombrio, conforme explicitado pela Lei nº 11.892/08, art. 5º, inciso XXXV. Todas essas Escolas Agrotécnicas se transformaram em Câmpus do Instituto, acrescidos os Colégios Agrícolas de Araquari e Camboriú, os quais eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A estrutura organizacional é composta pelo Reitor e cinco Pró-Reitorias: uma Pró-Reitoria de Ensino; uma Pró-Reitoria de Administração; uma Pró-Reitoria de Extensão; uma Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação e uma Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. Conforme dados do Relatório de Gestão do IFC (2012), em 2012 a instituição contabilizou um total de 9.011 alunos matriculados para um total de 581 docentes em tempo integral.

Conforme informações do *site* do Instituto Federal Catarinense- IFC,

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) possui atualmente 11 câmpus distribuídos nas cidades de Araquari, Blumenau, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira, 02 Unidades Urbanas nas cidades de Rio do Sul e Sombrio, 01 Polo na cidade de Abelardo Luz, além da Reitoria instalada na cidade de Blumenau. (IFC, web, 2013).

Vale ressaltar que as Escolas Agrotécnicas Federais funcionavam com base nas escolas fazenda e eram vinculadas ao Ministério da Agricultura. Em 1967, essas escolas fazendas passam para o então Ministério da Educação e Cultura, tornando-se escolas agrícolas. Todas essas Escolas Agrotécnicas se modificaram em Câmpus do Instituto, acrescido dos Colégios Agrícolas de Araquari e Camboriú.

As informações apresentadas no *site* institucional informam, ainda, que:

Diferentemente do modelo de universidade clássica, o IFC é uma Instituição que articula a educação superior com a básica profissional, assumindo papel representativo na formação e disseminação de políticas públicas sociais, trabalhando além de seus muros e promovendo o desenvolvimento, principalmente em regiões com menor assistência educacional (IFC, web, 2013).

O diferencial proporcionado pelo IFC é que, como se originaram a partir de escolas agrotécnicas, os Câmpus oferecem cursos técnicos em agropecuária e boa parte dos Câmpus possui infraestrutura de alojamento e refeitório para estudantes dos cursos técnicos na área de agropecuária, em especial àqueles menos favorecidos, cuja oferta se constitui oportunidade única para seu desenvolvimento e educação. Essa nova fase para as Instituições Federais de Educação e as ações do Instituto Federal Catarinense direcionou a um novo cenário para a Educação Profissional, conforme dados do Relatório de Gestão do Instituto Federal Catarinense de 2009:

Esta nova estrutura possibilitou a criação de 14 novos cursos superiores Tecnológicos, de Bacharelado e Licenciatura: Ciências Agrícolas, Tecnologia em Negócios Imobiliários, Medicina Veterinária, Licenciatura em Matemática, Sistemas de Informação, Ciência da Computação, Rede de Computadores e Engenharia Agrônômica, oportunizando novas vagas de ensino público, gratuito e de qualidade a comunidade local e regional. (IFC, 2009, p. 4).

Destaca-se a oferta de Cursos Superiores, especificamente na Região Norte de Santa Catarina, no Câmpus Araquari - IFC, são ofertado os seguintes Cursos Superior: Bacharelado em Medicina Veterinária, Bacharelado em Sistemas de Informação, Licenciatura em Ciências Agrícolas e Licenciatura em Química.

O Curso Bacharelado em Medicina Veterinária forma, técnica e cientificamente, profissionais que atuarão baseados em valores e numa perspectiva sócio ambiental, nas áreas das ciências veterinárias, incluindo promoção da saúde animal e saúde pública, produção animal e bem-estar animal²³. Cabe destacar que o Curso Bacharelado em Medicina Veterinária é único gratuito na região Norte do estado catarinense.

23 Fonte: <http://www.ifc.edu.br>.

O ingresso aos cursos médio/técnicos do IFC são realizados através de Exame de Classificação, que acontece apenas uma vez ao ano. Para os cursos superiores do IFC acontece uma vez ao ano, sendo que 50% das vagas ofertadas via SISU/ENEM e 50% via Vestibular. Já para ingressar via SISU, o estudante precisa antes realizar a prova do ENEM e qualquer pessoa pode prestar essa prova em todo o Brasil.

O IFC, também oferta cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) do Programa Mulheres Mil são gratuitos e oferecidos nos Câmpus do Instituto Federal Catarinense em conjunto com instituições parceiras. Os projetos locais são ordenados de acordo com as necessidades da comunidade. Conforme informações do site da instituição, o Programa Mulheres Mil iniciou no IFC em 2011, com atividades realizadas nos Câmpus Camboriú e Sombrio. Em 2012 o programa foi estendido para os Câmpus Araquari, Blumenau e Fraiburgo. Tais programas chamam atenção para a inclusão social, especificamente, o programa no Câmpus Araquari que desenvolve curso de:

Artesanato Indígena, para integrantes de 6 aldeias dos Municípios de Araquari, Balneário Barra do Sul e São Francisco do Sul. O projeto é fruto de uma parceria com as prefeituras e o Secretaria Especial de Saúde Indígena - SESAI, sendo pioneiro no sentido de atender a uma comunidade tradicional indígena, os Guarani Mybá. (IFC, web, 2013).

O Programa Mulheres Mil concebido pelo Governo Federal, tem como função a inserção socioeconômica de mulheres em estado de vulnerabilidade social, por meio da educação integral e diferenciada. A inserção social de minorias excluídas, (povos indígenas), através deste curso, com certeza fará do Câmpus Araquari - IFC, o diferencial na questão 'social' da Escola Pública, no eixo de política pública do 'Brasil sem Miséria'.

3.5.2 O Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC

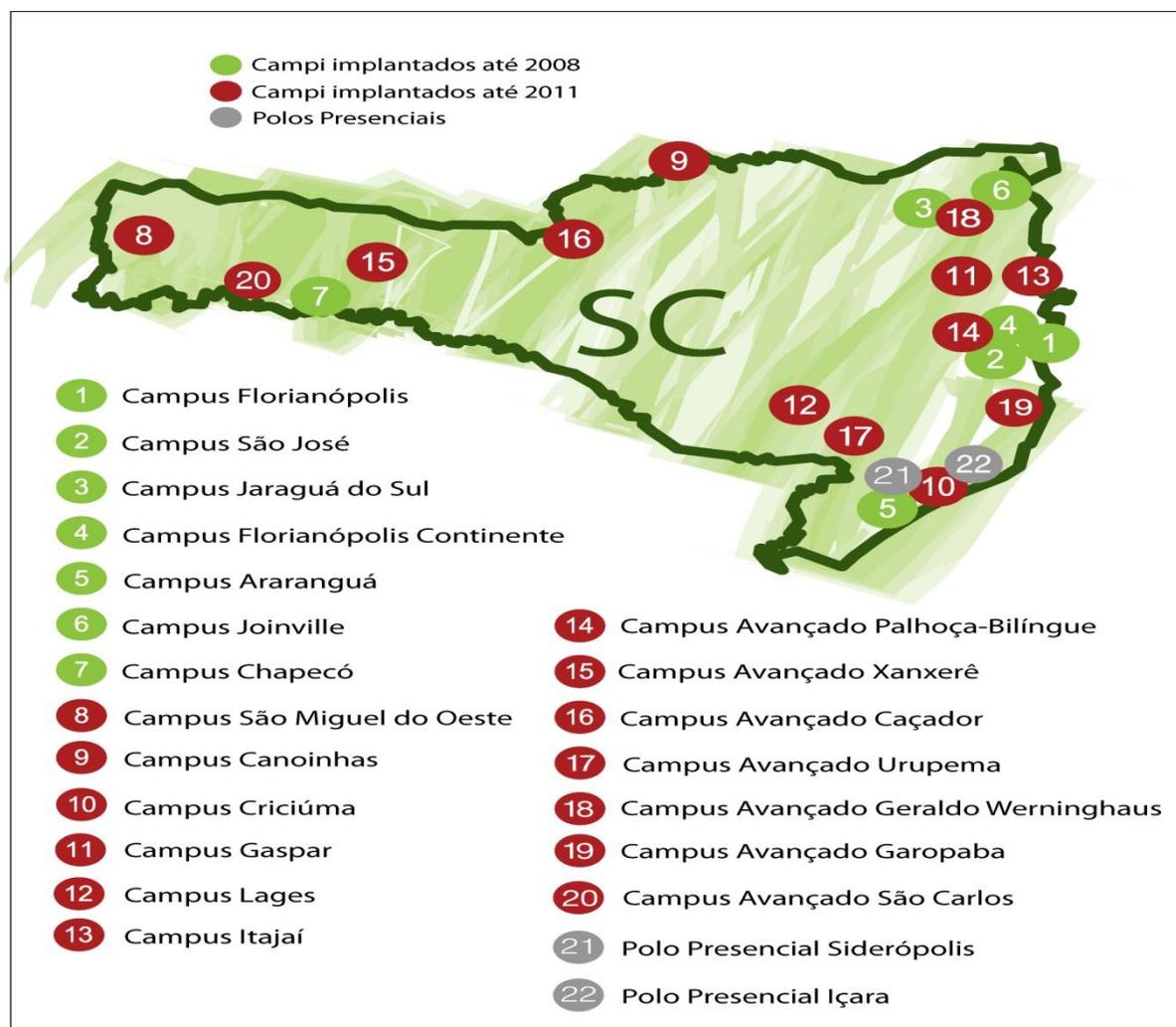
O Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, criado pela Lei nº 11.892/08, foi constituído a partir da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - CEFET-SC. Com relação à institucionalidade do IFSC:

O Instituto Federal de Santa Catarina – IF-SC é uma autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática pedagógica e disciplinar com sede em Florianópolis. A Reitoria é o órgão executivo do IF-SC e tem por finalidade organizar a gestão do IF-SC, de forma harmônica, a partir de diretrizes gerais que garantem a unidade e identidade do IF-SC em todo o Estado (IFSC, web, 2013).

A estrutura organizacional é composta por Reitora e cinco Pró-Reitorias: uma Pró-Reitoria de Ensino; uma Pró-Reitoria de Administração; uma Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas; uma Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação e uma Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional.

Cabe à Reitoria, entre outras atribuições desenvolver a política educacional e administrativa do IFSC, de acordo com as diretrizes homologadas pelo Conselho Superior. Conforme histórico do IFSC, compõem o Instituto Federal de Santa Catarina a Reitoria, localizada em Florianópolis e os 20 Câmpus espalhados pelo estado catarinense. Os Câmpus são: Araranguá, Caçador, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Garopaba, Gaspar, Florianópolis, Florianópolis-Continente, Itajaí, Joinville, Jaraguá do Sul - Centro, Jaraguá do Sul – Geraldo Werninghaus, Lages, São José, Palhoça-Bílingue, São Carlos, São Miguel do Oeste, Urupema e Xanxerê e dois polos presenciais em funcionamento nos municípios de Içara e Siderópolis. A representação desses Câmpus é demonstrada a seguir, na figura 4.

Figura 4 - Mapa distribuição dos Câmpus do IFSC



Fonte: IFSC (2012)²⁴

É importante destacar que o Câmpus Florianópolis-Continente, o Câmpus Avançado Geraldo Werninghaus (em Jaraguá do Sul) e o Câmpus Avançado Xanxerê têm sua origem na expansão da educação profissional, da década de 1990. Foram criados com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com a contrapartida do Governo Federal por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), em parceria com Organizações Não Governamentais (ONGs), nos moldes comunitários. Portanto, distintos da Rede Federal, não tendo alcançado a finalidade daquele programa, as citadas instituições regressaram ao domínio federal e foram incorporadas ao IFSC através do processo de federalização.

²⁴ Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br>

Com relação à expansão da educação profissional, o Relatório de Gestão do IFSC (2007) apresenta que a estratégia de atuação da gestão foi focar a oferta de cursos em sintonia com as demandas profissionais apresentadas pelas comunidades, por meio de audiências públicas, e pelos empreendimentos que compõem os setores mais fortes da economia catarinense, cumprindo com o seu papel social de disseminar a educação profissional e tecnológica na região de sua abrangência.

Os cursos são ofertados em vários eixos tecnológicos, desde cursos de Formação Inicial e Continuada até cursos de Mestrado. Em alguns câmpus ofertam o Programa Nacional de Integração de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e o Programa Mulheres Mil. Em sua maioria, ofertam cursos técnicos subsequentes e, atualmente, vêm aumentando o número de vagas de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

O IFSC oferta, também, cursos na modalidade a distância, abrangendo, atualmente, 44 polos distribuídos em Santa Catarina, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul. Para organizar a oferta de cursos nessa modalidade, está em processo de implantação um Câmpus EAD, em Florianópolis. No momento, esta modalidade funciona anexa ao Câmpus Florianópolis. Os cursos a distância incluem os níveis: técnicos, graduação e pós-graduação, possuindo no final de 2012 um total de 3.643 alunos matriculados.

O ingresso no IFSC, para os Cursos Superiores de Tecnologia e Licenciatura é realizado por meio de vestibular; para os cursos de nível médio, é através de exame de classificação. Os vestibulares e exames de classificação acontecem semestralmente, havendo duas entradas anuais.

A seguir, apresenta-se o número de matrículas por curso do IFSC, relativos a dezembro de 2012.

Quadro 6 - Número de matrículas por curso no IFSC

Tipos de Curso	Nº de alunos
Formação inicial	801
Formação Continuada	760
Mulheres Mil	215
Cursos técnicos de nível médio (inclui Ensino Médio)	9.565
Bacharelado	156
Tecnólogo	2.380
Licenciatura	392
Especialização <i>latu sensu</i>	2.167
Mestrado profissional	47
Total	16.483

Fonte: Anuário Estatístico PROEN 2012²⁵.

Observa-se, no quadro 6, com relação à atuação acadêmica, o IFSC, em 2012, cumpre o percentual mínimo estabelecido pelo art. 8º, da Lei nº 11.892/08, (que criou os Institutos Federais). O referido artigo estabelece que: “em cada exercício, cada instituto deverá garantir o percentual de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos cursos de nível médio” (BRASIL, 2008, p. 45). Do total dos 16.483 alunos, do IFSC, 9.565 alunos estão matriculados em cursos de nível médio, perfazendo 58% do total de matrículas.

Nesse contexto, o IFSC tem priorizado as ofertas ao ensino técnico de nível médio como principal foco de atuação institucional, não deixando de atender os demais eixos tecnológicos.

²⁵ Disponível em: <https://wiki.ifsc.edu.br/index.php/DEIA>.

Estes alunos estão distribuídos nos seguintes Câmpus conforme quadro 7.

Quadro 7 - Número de alunos matriculados por Câmpus em 31 de dezembro de 2012- IFSC

Câmpus do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC	Nº alunos
Câmpus Araranguá	905
Câmpus Caçador	92
Câmpus Canoinha	435
Câmpus Chapecó	704
Câmpus Criciúma	311
Câmpus Florianópolis Continente	838
Câmpus Florianópolis	7.635 ²⁶
Câmpus Garopaba	97
Câmpus Gaspar	756
Câmpus Itajaí	60
Câmpus Jaraguá - Centro	664
Câmpus Geraldo Werninghaus (Total JS: 1.416)	752
Câmpus Joinville	1.249
Câmpus Lages	184
Câmpus Palhoça	170
Câmpus São José	1.087
Câmpus São Miguel do Oeste	379
Câmpus Urupema	28
Câmpus Xanxerê	137
Total	16.483

Fonte: Anuário Estatístico PROEN 2012²⁷.

Vale ressaltar que alguns Câmpus ainda estão em fase de consolidação, ou até mesmo em construção, não tendo completado todas as turmas. Por exemplo, um curso técnico integrado, ou concomitante ao Ensino Médio, que possui 8 (oito)

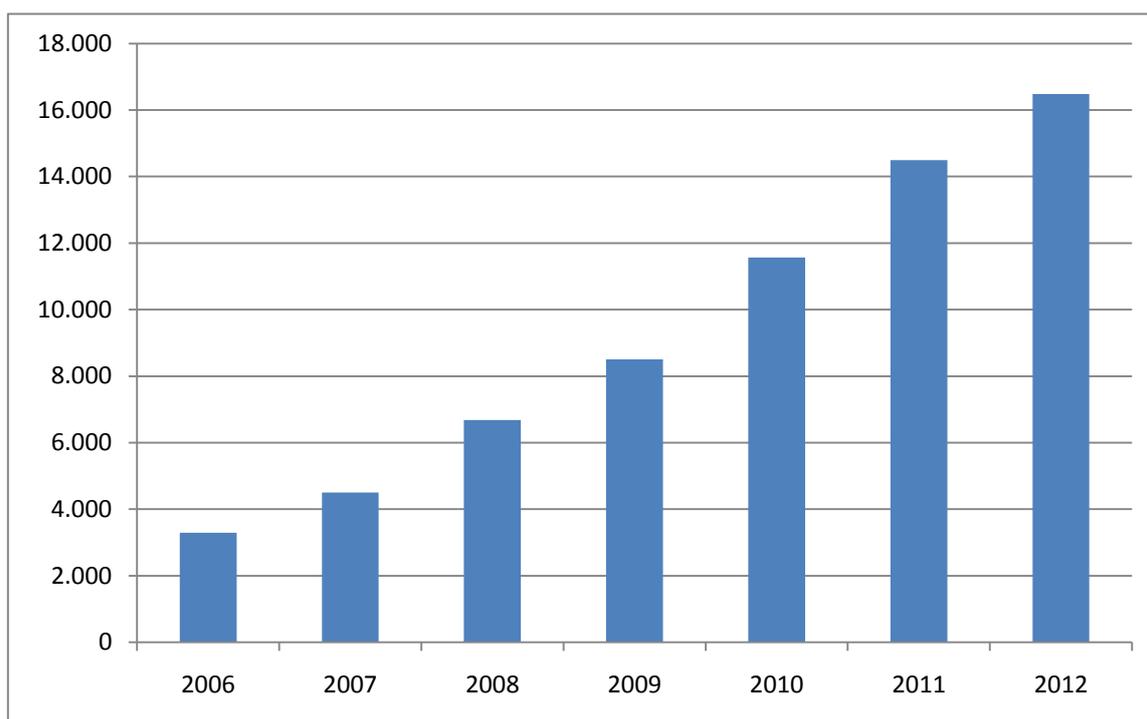
²⁶ No total de matrículas do Câmpus Florianópolis, estão computadas as matrículas dos cursos de Educação a Distância – EAD.

²⁷ Disponível em: <https://wiki.ifsc.edu.br/index.php/DEIA>

semestres, iniciado em 2012/1, só terá completado todas as turmas (total de oito turmas) em 2015/2. Conforme já mencionado, é um sistema em implantação.

Com a Expansão da Educação Profissional iniciada em 2006, destaca-se, também, a evolução do número de alunos matriculados no IFSC nesse período, como pode ser observado no gráfico 1.

Gráfico 1 - Evolução do número de alunos do IFSC



Fonte: Primária (2013)²⁸

Analisando o gráfico 01 acima, percebe-se que um grande número de pessoas acessou a Educação Profissional, pública e gratuita, passando de pouco mais de dois mil alunos, em 2006, para mais de dezesseis mil alunos, em 2012. O diferencial fica por conta da interiorização da educação profissional. Em 2012, esses estudantes estão espalhados por vinte Câmpus do IFSC, distribuídos por diversas regiões do estado catarinense, conforme pontuado anteriormente.

No percurso desse capítulo, procurou-se demonstrar aspectos históricos que materializam a trajetória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. De modo mais específico, salientam-se as políticas de Expansão da Educação

²⁸ Dados obtidos nos Relatórios de Gestão - IFSC (2006-2012)

Profissional na primeira década de século XXI, bem como a criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica - IFs. E como se deu essa expansão em Santa Catarina, bem como a implementação do Câmpus Jaraguá do Sul.

No próximo capítulo, discutir-se-á os processos históricos do Câmpus Jaraguá do Sul - IF-SC: impacto das políticas públicas na Educação Profissional, através das entrevistas semiestruturadas, e como esses processos históricos do Instituto Federal de Santa Catarina Câmpus Jaraguá do Sul têm influenciado na implementação das políticas públicas voltadas para a educação profissional e tecnológica.

4 CARACTERIZAÇÃO DOS PROCESSOS HISTÓRICOS DO CÂMPUS JARAGUÁ DO SUL - IFSC: IMPACTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo, busca-se contextualizar, de forma sucinta, o início das atividades do Câmpus Jaraguá do Sul do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, antiga Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul da Escola Técnica Federal UnED/JS da ETF/SC.

Em seguida, apresenta-se as análises das entrevistas com nove educadores que vivenciaram o início do funcionamento do Câmpus Jaraguá do Sul IFSC e a implementação das diversas mudanças nos rumos da Educação Profissional. Ou seja, como se deu, na prática, a implementação das políticas públicas para a Educação Profissional na então UnED/JS - ETF/SC, hoje Câmpus Jaraguá do Sul – IFSC, na visão desses educadores que participaram desse processo.

Conforme já elencou-se nos capítulos II e III desta dissertação, o Câmpus Jaraguá do Sul do IFSC, antiga Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul UnED/JS da Escola Técnica Federal de Santa Catarina - ETF/SC, teve seu funcionamento autorizado por meio da Portaria nº 724, de 08 de maio de 1994, do Ministério da Educação.

As Unidades de Ensino Descentralizadas das Escolas Técnicas Federais surgiram a partir de uma política de interiorização de expansão da Educação Profissional do Presidente José Sarney (NEVES, 2001).

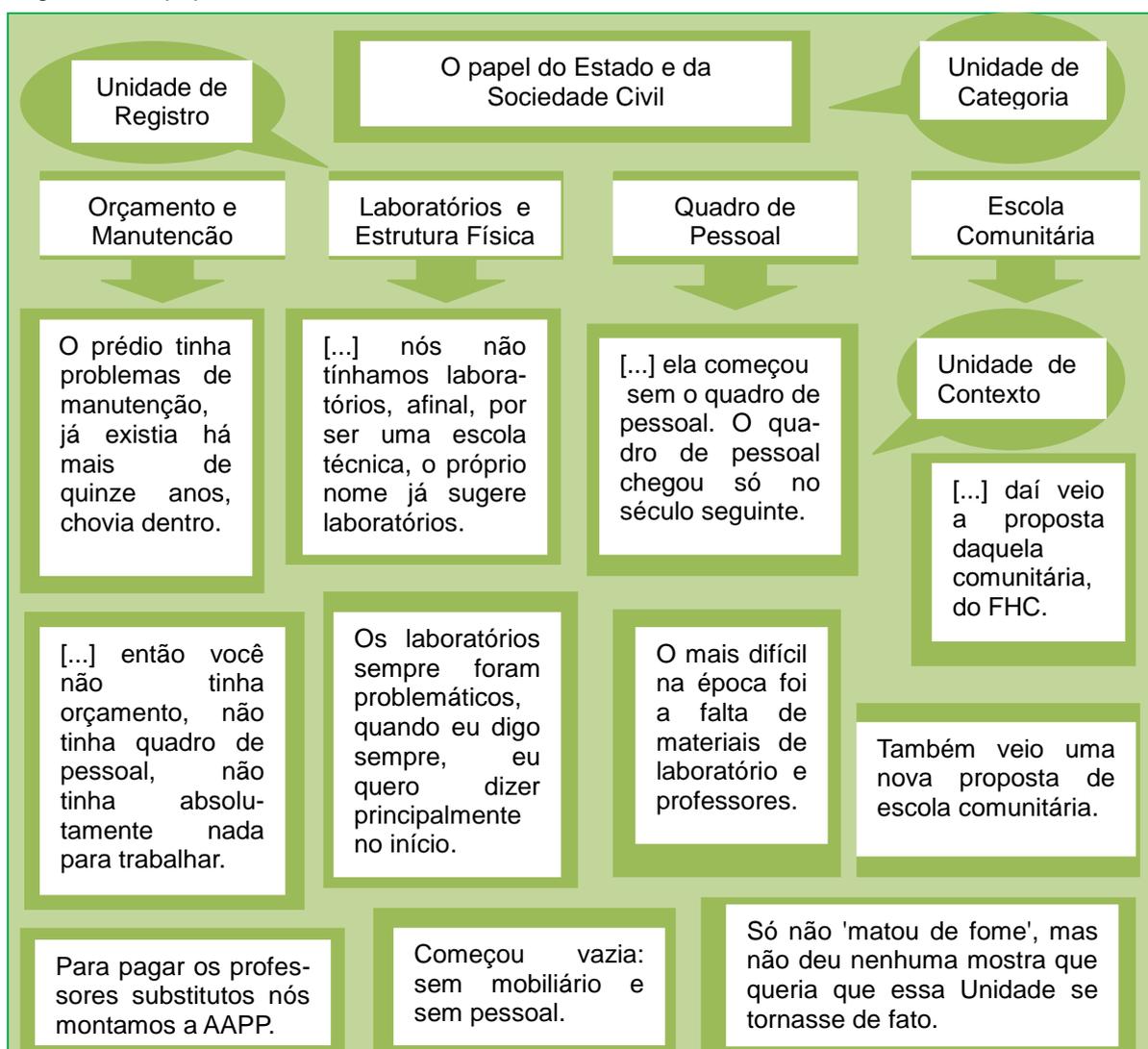
A seguir, apresenta-se as análises das entrevistas semiestruturadas sob o olhar dos educadores e suas percepções com relação ao funcionamento e implementação das políticas públicas para a educação profissional, na Uned/JS da ETF/SC, hoje Câmpus Jaraguá do Sul do IFSC. O objetivo da entrevista é, principalmente, caracterizar como os processos históricos têm impactado na implementação das políticas públicas para a educação profissional no Câmpus Jaraguá do Sul – IFSC.

Conforme já mencionado no capítulo I (metodologia) elencou-se três categorias: O papel do Estado e da Sociedade Civil, Implementação da Política Pública educacional e Ensino Médio Profissionalizante e Propedêutico.

4.1 A percepção dos educadores do Câmpus Jaraguá do Sul – IFSC com relação ao Papel do Estado e da Sociedade Civil

As figuras²⁹ 5, 6 e 7 sintetizam as falas dos educadores em relação ao papel do Estado e da Sociedade Civil, a Implementação da Política Pública Educacional e o Ensino Médio Profissionalizante e Propedêutico, através do mapa conceitual organizado. A utilização desse recurso permitiu uma visão mais ampliada das contribuições dos educadores para uma análise mais esclarecedora.

Figura 5 – O papel do Estado e da Sociedade Civil



Fonte: Primária (2013)

²⁹ Figuras inspiradas nas figuras da Dissertação: 'Ensino Médio articulado com a Educação Profissional: currículo, prática docente e empregabilidade' (2013), de Patricia Murara, orientanda da professora. Dra. Verônica Guessier - Universidade do Vale do Itajaí.

Para entender a complexidade que envolve a relação 'Estado e Sociedade Civil', é preciso compreender como os acontecimentos históricos têm alimentado os conceitos constituídos na atualidade. Engels (1984), seguindo uma perspectiva 'histórica', definiu a forma que o Estado surgiu, a partir da dissolução das tribos e clãs. Nessa perspectiva, o Estado passa a existir da dissolução da comunidade primitiva e da divisão da sociedade em classes. Assim, enfatiza Engels (1884, p. 326-327):

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é a 'realidade da ideia moral', nem 'a imagem e a realidade da razão' como afirma Hegel. É, antes, um produto da sociedade quando esta chega a determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. [...] Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela, e dela se distanciando cada vez mais, é o Estado.

Dessa forma, Engels (1984) discute a origem do Estado a partir de um ponto de vista histórico; trata-se de um poder, ou seja, de uma estrutura organizacional e política que aparece da progressiva e complexa sociedade e da sua divisão em classes designada a manter a ordem dentro da sociedade e, assim, manter o sistema de classes vigente. Entretanto, Gramsci (1995) define 'Estado e Sociedade Civil' como:

[...] dois grandes planos superestruturais: o que pode ser chamado de "sociedade civil" (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de "privados") e o da "sociedade política ou Estado", que correspondem à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce sobre toda a sociedade e àquela de "domínio direto" ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico" (GRAMSCI, 1995, p. 110-111).

A partir de Gramsci, não se poderia mais pensar a Sociedade Civil como sendo uma realidade privada, de caráter exclusivamente econômico, agindo à parte da estrutura pública do Estado.

Para Semeraro (1999), Gramsci não se afasta dos pensadores marxistas, mas, diferencia-se das interpretações usuais pela insistência sobre a construção de sujeitos historicamente ativos e organizados.

A novidade da noção de 'sociedade civil' esboçada por Gramsci consiste no fato de que não foi pensada em função do 'Estado', em direção ao qual tudo deve ser orientado, como queria Hegel. Nem se reduz ao mundo exclusivo das relações econômicas burguesas, como queriam algumas interpretações das teorias de Marx. Para Gramsci, a sociedade civil é, antes de tudo, o extenso e complexo espaço público não estatal onde se estabelecem as iniciativas dos sujeitos modernos que com sua cultura, com seus valores ético-políticos e suas dinâmicas associativas chegam a formar as variáveis das identidades coletivas [grifo nosso] (SEMERARO, 1999, p.70).

Assim, é por meio da concepção gramsciana que se amplia a visão marxista de Estado, interpretando-o como um espaço que envolve a sociedade política e a sociedade civil. Desse modo, Gramsci defende uma relação dialética de identidade, distinção entre sociedade civil e sociedade política, duas esferas distintas e relativamente autônomas, mas inseparáveis na prática.

Na perspectiva lógica 'dedutiva' ao invés de histórica, é possível afirmar que o Estado é o resultado político institucional de um contrato social através do qual os homens cedem uma parte de sua liberdade a esse Estado para que o mesmo possa manter a ordem ou garantir os direitos de propriedade e a execução dos contratos. "Nesta visão contratualista, o Estado não é o produto histórico da evolução e complexificação da sociedade, mas a consequência lógica da necessidade de ordem". (DALLARI, 1998, p. 54). Independentemente de qual hipótese de análise, ambas são claramente complementares.

A luz da experiência brasileira, concebe-se o 'Estado' como a instituição que atua como centralizador político e tem a Constituição como orientadora de todo o sistema social, jurídico, político e econômico do país. Esse é o papel do Estado democrático de Direito; para tanto, cabe ao Estado exercer sua função mais ampla, qual seja garantir o bem comum. Para Pasold (2003, p. 56):

Os elementos DEVER DE AGIR e AÇÃO compõem-se num quadro no qual o poder do Estado assume direções fundamentais e executa as atividades necessárias à consecução de objetivos pretendidos, como efeito do dever que o Estado detém para com a sociedade.

O autor destaca que esta função social do Estado está atrelada aos termos 'ação e dever de agir', pois são eles que revelam a obrigação do Estado para com a Sociedade. Ao Estado Democrático de Direito, cabem ações e o dever de agir em prol da sociedade, em conformidade com as diretrizes constitucionais.

Contemporaneamente no Brasil, com a queda do regime militar e a substituição por um regime democrático, a criação das bases jurídicas institucionais e a aprovação da Constituição de 1988, significaram a possibilidade de um avanço social. Delgado e Theodoro (2003, p.123), sobre essa questão, afirmam que:

O contexto pós-constituente de regulamentação das conquistas sociais da nova carta constitucional apontava para a gradativa ampliação dos gastos sociais. Nesse contexto as políticas sociais que se delineavam, a partir de 1988, estavam também atavicamente associadas ao resgate da cidadania e de sua universalização. A constituição cidadã inovava ao trazer à tona a idéia da política social como instrumento de inclusão social: políticas universalistas e de extensão de direitos sociais às camadas mais pobres da população.

No Brasil, parte dos avanços sociais trazidos pela Constituição de 1988 ficou no campo das possibilidades. Netto (1999) afirma que nos confrontos entre os que defendiam as conquistas sociais da Constituição e a ala conservadora dos setores dominantes, estes levaram a melhor: “foram capazes de um rearranjo político que lhes conferiu uma vitória eleitoral – a presidência de 1989, que teve como efeito uma sensível desmobilização dos setores populares” (NETTO, 1999, p.78).

Dessa forma, a ideologia neoliberal, que assolava os países capitalistas, deparou-se com um campo fértil para influenciar o Governo Brasileiro, que assim o fez no breve Governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), continuado no Governo seguinte de Itamar Franco (1992-1994), que reiterava a necessidade de uma modernização administrativa e produtiva do país e que as políticas sociais passassem a ser orientadas pelos critérios da eficiência e da equidade. (LIMA FILHO, 2002).

Dando continuidade ao projeto neoliberal, o Governo de Fernando Henrique Cardoso efetuou uma grande Reforma do Estado no Brasil, já discutida no capítulo II desta pesquisa. A análise do Governo Brasileiro para a crise, em 1995, seria de que: a crise estava no ‘Estado e não no Capital’ e, portanto, dentre as estratégias do governo, estaria o Projeto de Reforma do Estado apresentado pelo MARE.

Assim enfatiza o documento:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

Peroni (2006), ao referir-se às mudanças ocorridas na Redefinição do papel do Estado³⁰, e a Política Educacional no Brasil dos anos 1990, analisa as estratégias do neoliberalismo para com o Estado.

O pressuposto teórico que norteou a análise do processo de redefinição do papel do Estado foi o de que a crise fiscal é parte de um movimento maior de crise do capital, e não a causadora da crise como foi diagnosticado pelo neoliberalismo e pela Terceira Via (PERONI, 2006, p. 2).

Portanto, na análise de Peroni (2006), a crise estava centrada no 'Capital e não no Estado' conforme propagado pelo neoliberalismo que levou o Governo Federal brasileiro a uma redefinição do papel do Estado. Isso fica evidenciado nos relatos dos entrevistados referente à 'Educação Profissional Pública' nos primeiros anos de funcionamento da UnED/JS, hoje Câmpus Jaraguá do Sul – IFSC.

4.1.1 A falta de Orçamento e Manutenção do Câmpus Jaraguá do Sul – IFSC

As falas dos entrevistados caracterizam de que forma a Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul, da ETF/SC, hoje, Câmpus Jaraguá do Sul - IFSC funcionava nos primeiros anos de existência com relação a orçamento e manutenção de suas atividades. Os entrevistados assim se manifestam:

Essa Unidade começou assim, no final do Governo Itamar, nasceu, mas não foi dada sustentação a ela. Ela iniciou por Portaria e não por Decreto, então ela só teve o seu funcionamento autorizado, não teve a criação efetivada com uma fatia no orçamento, com investimento previsto (ENTREVISTADO I).

³⁰ Para Peroni (2006) O Estado é aqui entendido como Estado histórico, concreto, de classe, e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia. (PERONI, 2006).

Orçamento aqui a gente não tinha, tinha orçamento para a Unidade de Florianópolis, aí a gente tinha que ir lá com o pratinho na mão pedindo: 'por favor, eu preciso de verba para isso, preciso de verba e tal' [...] a gente conseguiu algumas conquistas, e, uma destas conquistas foi o rateio do orçamento, proporcionalmente, pelo número de alunos. Só que isso é lógico que gera insatisfações, você tira de uma grande sede, que tem aquele orçamento único, e, de repente, ela têm 3 filhos que precisa sustentar (ENTREVISTADO E).

Conforme apontado pelo entrevistado I, pelo fato, de a Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul - ETF/SC ter sido autorizada através de uma portaria e não instituída por um Decreto Lei, não havia previsão orçamentária por parte da União para sua manutenção. Já para o entrevistado 'E', uma das formas encontradas para a UnED/JS obter recursos foi 'ratear' o orçamento da Unidade Florianópolis; mas, isso também gerou outros problemas internos, pois havia um determinado recurso/orçamento que teve que ser dividido com outra Unidade.

Os entrevistados também relatam algumas alternativas para conseguir mais recursos para o funcionamento da UnED/JS:

Eram tantas as dificuldades que, na época, foi criada a Associação de Alunos Pais e Professores, [...] nós fazíamos parte dessa AAPP. Ajudou bastante nessa época a escola (ENTREVISTADO G).

O que teve um papel decisivo para a manutenção desta Unidade foi mesmo a formação de um grupo de alunos, porque já eram mais adultos, com alguns docentes da época, que formou uma AAPP e essa Associação fazia algumas campanhas financeiras para arrecadar fundos para fazer a manutenção da Unidade. Desde as necessidades mais básicas, materiais didáticos, de limpeza etc. (ENTREVISTADO I).

Os educadores expõem, nas entrevistas, a ausência do 'Estado' na situação de provedor das condições mínimas de funcionamento da UnED/JS, e a necessidade, tanto de alunos, pais e professores, de buscarem alternativas paliativas de ordem financeira, criando a Associação de Alunos e Pais e Professores - AAPP, para dar continuidade nas atividades da instituição. Ainda outros entrevistados também enfatizam essa questão da ausência do 'Estado' em manter a instituição:

Dentro de um olhar neoliberal, já que as coisas públicas não dão certo, vamos privatizar este negócio (ENTREVISTADO F).

Quem era o grande beneficiário? Seriam as empresas, mas não injetavam recursos financeiros diretamente (ENTREVISTADO H).

Para o entrevistado 'F', dentro da política neoliberal, a intenção era a privatização das Escolas de Educação Profissional, já o entrevistado 'H' refere-se aos empresários como principais beneficiários, da Educação Profissional pública (gratuita) pois os alunos formados pela UnED/JS estavam compondo a mão de obra qualificada disponível em Jaraguá do Sul. Desta forma, a Associação de Alunos Pais e Professores responsabilizou-se pela manutenção das necessidades mais básicas para conseguir manter a Unidade em funcionamento. As falas dos entrevistados vêm ao encontro do que Peroni (2006) destaca:

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos) (PERONI, 2006, p. 14).

A intenção do Governo Federal, nessa perspectiva, era tornar mais eficaz o uso dos recursos e retirar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas. Portanto, o que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo configura-se como realidade de 'Estado mínimo' para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital.

4.1.2 Laboratórios e Estrutura Física do Câmpus Jaraguá do Sul - IFSC

Os educadores, através das entrevistas, descrevem as condições de funcionamento das aulas práticas, com relação a laboratórios e equipamentos. Os entrevistados assim se referem:

[...] nós não tínhamos laboratório, afinal, para ser uma escola técnica, o próprio nome já sugere a necessidade de laboratórios. [...] os laboratórios sempre foram problemáticos, quando eu digo sempre, eu quero dizer principalmente no início, pois a gente sempre teve dificuldades de conseguir os equipamentos para fazer as aulas mais práticas (ENTREVISTADO C).

O prédio tinha problemas de manutenção, já existia há mais de quinze anos, quando foi doado pelo Estado de Santa Catarina para União (ENTREVISTADO F).

Os entrevistados inferem sobre as condições do prédio em que funcionava a UnED/JS e, também, por se tratar de uma instituição de Ensino Técnico, havia a obrigatoriedade de se ter laboratórios para as disciplinas práticas.

Zibas (2005), ao analisar a Reforma do Ensino Médio nos anos de 1990, relaciona as constatações de pesquisas já realizadas por Zibas e Krawczyk (2005), que demonstram a fragilidade de laboratórios e bibliotecas na implementação da reforma da educação da década de 1990:

[...] os laboratórios de ciências também representam um elo frágil na implantação da reforma curricular. Os laboratórios, quando existem, são somente esporadicamente usados, em vista à falta de material ou de tempo do professor para montar o equipamento e preparar as aulas (ZIBAS, 2005, p.31-32).

Portanto, já há pesquisas realizadas que apontam as precárias condições técnicas, relacionadas à falta de laboratórios e condições físicas para o trabalho docente. Evidentemente, essas situações constroem, também, condições políticas adversas para a implantação da reforma oficial. Ou seja, a precariedade estrutural do sistema tende a aumentar a resistência dos professores em relação às propostas pelos órgãos centrais. Ademais, em se tratando de uma instituição de ensino técnico, deveria dispor de condições e laboratórios para que os alunos pudessem desenvolver seu conhecimento da práxis.

4.1.3 Quadro de Pessoal do Câmpus Jaraguá do Sul – IFSC

Nessa unidade de registro, os entrevistados fazem referência ao quadro de pessoal do Câmpus Jaraguá do Sul no início de seu funcionamento, em 1994.

A escola começou vazia, sem mobiliário e sem pessoas suficientes, o quadro de pessoal chegou só no século seguinte. (ENTREVISTADO C).

[...] não tinha sequer um quadro de pessoal na escola. Então, toda pessoa que entrava era numa vaga da Sede Florianópolis, de alguém que se aposentava ou alguém que tivesse falecido (ENTREVISTADO A).

Não tinha orçamento para pagar os professores substitutos; aí, nós montamos a AAPP, através desta associação, nós fazíamos festinha, rifa, essas coisas e, com isso, nós pagávamos os professores substitutos, entende? (ENTREVISTADO B).

Os educadores fazem referência ao período de início do funcionamento da UnED/JS ocorrido na década de 1990, e à aprovação do quadro de pessoal acontecer somente com a expansão da Educação Profissional, sobrevivida no século XXI, a partir de 2006. Ademais, para uma escola funcionar, é necessário, no mínimo, um quadro de professores, a fim de que os alunos não fiquem prejudicados, com a falta de algumas disciplinas, comprometendo, assim, o seu aprendizado.

Dessa forma, as falas dos professores vêm ao encontro do que enuncia o Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE 2007, ao afirmar que: “De 1995 a 1998, não foi autorizada a contratação de um único docente ou técnico para o sistema de 140 unidades” (BRASIL, 2007, p. 32). Assiste-se a um crescente processo de desresponsabilização do ‘Estado’ para com o provimento das condições estruturais de garantia dos direitos sociais.

Para compreender melhor essa situação de falta de professores e recursos financeiros para implementação de laboratórios e demais necessidades, recorreu-se a Neves (2001), que destaca algumas tentativas de consolidação da então UnED/JS da ETF/SC, já existente em Jaraguá do Sul:

Os recursos financeiros para construção do prédio definitivo e dos laboratórios da UnED/JS, na ordem de US\$ 2.000.000,00, nunca vieram.

Esse fato obrigou a ETF/SC a ir administrando a crise de implantação da UnED/JS, utilizando o prédio provisório [...], sem qualquer previsão orçamentária. Em 1995, houve uma distribuição de vagas e, por força de uma luta muito árdua, nós conseguimos acrescentar um projeto de lei de distribuição de vagas docentes, nós conseguimos 45 vagas a mais no quadro da escola exatamente no sentido de poder fazer frente às necessidades de Jaraguá, mas estas vagas vieram para a Unidade Sede da ETF/SC (NEVES, 2001, p.63).

Conforme destacado por Neves (2001), os recursos financeiros para as novas edificações não chegaram para a consolidação da UnED/JS da ETF/SC. Com relação às vagas de professores, as que vieram eram destinadas à Unidade Sede Florianópolis; apenas algumas foram destinadas para Jaraguá do Sul, nove educadores se efetivaram, e foram estes pioneiros do Câmpus Jaraguá do Sul - IFSC que foram entrevistados. Também, foram feitas intermediações junto ao empresariado de Jaraguá do Sul, na época, para que buscassem, junto ao MEC, a viabilização da UnED/JS:

Em setembro de 1995, a professora Soni de Carvalho encaminha ao Presidente da Associação Comercial e Industrial de Jaraguá do Sul e do Grupo WEG S.A, Décio João da Silva, relatório da situação da UnED/JS. Solicita seu empenho para, com os representantes políticos de Santa Catarina no Congresso Nacional, criarem mecanismos orçamentários para o ano de 1996, a fim de viabilizar a Unidade da ETF/SC em Jaraguá do Sul, sob pena de colocar em risco a continuidade da Unidade. As duas principais reivindicações são: criar um quadro de pessoal permanente para a UnED/JS e recursos para iniciar a construção do prédio definitivo da escola. O pedido da Diretora Geral da ETF/SC foi prontamente atendido e o presidente da ACIJS enviou carta à bancada federal de Santa Catarina no Congresso, pleiteando recursos financeiros para construção do prédio próprio da UnED/JS no terreno doado pelo município (NEVES 2001, p. 56).

Percebe-se, pelo enunciado, que houve um empenho, tanto da Direção Geral da ETF/SC quanto do setor empresarial de Jaraguá do Sul, quanto à implantação definitiva da Unidade da ETF/SC em Jaraguá do Sul; porém, essa mobilização não alcançou êxito junto ao Governo Federal para trazer as condições necessárias (orçamento e pessoal).

Somente em 1998, com o surgimento do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, foi atendida essa reivindicação da UnED/JS. Porém, a solução encontrada para receber os recursos trouxe uma novidade para todos: os recursos financeiros viriam para construção de uma nova instituição, uma

Escola do 'Segmento Comunitário', não mais para consolidar a Unidade da ETF/SC em Jaraguá do Sul. (NEVES, 2001).

4.1.4 A Escola Comunitária de Jaraguá do Sul

Nesta unidade de registro, os entrevistados mencionam a criação da Escola Comunitária, em Jaraguá do Sul, conforme já mencionado, de forma resumida, no capítulo II desta dissertação.

E aí, quando o Ministro Paulo Renato veio com a idéia de construir aquelas Escolas Comunitárias, nós, aqui, ficamos sem nenhum recurso mesmo (ENTREVISTADO A).

Então, a gente estava prestes a fechar ou ser engolido por outra instituição (ENTREVISTADO C).

Toda essa década de 90 teve uma série de reformas educacionais, não só no Brasil, mas em outros países também, mas tudo isso com um olhar, sob a luz do neoliberalismo. Tinha uma intenção bem clara de desregular, de descentralizar e de privatizar. [...] Nós, aqui do Câmpus, era para sermos transferidos para essa nova organização (ENTREVISTADO F).

Verifica-se, pela declaração dos entrevistados, a preocupação de uma instituição estatal ser absorvida por uma instituição pública não estatal. Percebe-se que há um sentido claro da reforma, destacando a visão neoliberal dos governantes da época, na tentativa de privatizar a educação. O entrevistado 'F' também destaca a possibilidade de transferência da Instituição estatal para a nova organização não estatal e, por indeferimento no âmbito do Executivo Federal, essa transferência foi inviabilizada por ser anticonstitucional. Sobre a perspectiva da redefinição do papel do Estado, Peroni (2006, p. 09) enfatiza:

A propriedade pública não-estatal é chamada por muitos autores de Terceiro Setor, nem Estado, nem mercado. O Terceiro Setor é caracterizado como o Público não Estatal e pressupõe a existência do primeiro e segundo, Estado e Mercado.

Nessa perspectiva, neoliberal, o governo transfere parte de suas responsabilidades ao chamado Terceiro Setor, ao que Peroni (2006) chama de 'nem

público nem privado'. Para tanto, o governo promoveu reformas do Estado ancorado em medidas de não intervenção na economia, nas áreas sociais e na educação, definindo-se, assim como 'Estado Mínimo'. Nessa lógica, o Estado retira de si as responsabilidades com a Educação Tecnológica, transferindo-as para as organizações não estatais e para a sociedade civil, abdicando de ofertar um segmento da Educação Profissional.

As reformas propostas e algumas já implementadas no Brasil, a partir de 1990, caminham na direção da diminuição do Estado em sua função social, em favor da empresa privada, ou mesmo do denominado público não-estatal, que não se encontra no mercado nem no Estado:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, MARE,1995, p. 12).

O Plano de Reforma do Estado no Brasil propõe que as empresas públicas sejam privatizadas ou transformadas em organizações sociais, não dirigidas pelo poder público, mas recebendo fundos públicos. Dessa forma, o Centro Politécnico Geraldo Werninghaus de Jaraguá do Sul (Escola do Segmento Comunitário) é a concretização, no âmbito de uma política pública de Educação Profissional, da 'Organização Social'.

Com a Reforma desencadeada na década de 1990, o Governo Federal transferiu as responsabilidades sociais da esfera do 'Estado' para as 'Organizações Sociais'. Em Jaraguá do Sul, a implantação de uma escola do 'Segmento Comunitário,' como parte de uma política pública de Educação Profissional, induz a um desenho institucional até então inexistente na região. Para que o projeto do Centro Politécnico de Jaraguá do Sul fosse enquadrado no PROEP 'Linha Comunitária', tornou-se necessária a constituição de uma entidade de direito privado sem fins lucrativos, que recebeu o nome de 'Associação Politécnica de Jaraguá do Sul' (NEVES, 2001).

Conforme já elencado no Capítulo II desta dissertação, a exigência do MEC para liberar os recursos para Jaraguá do Sul, especificamente para o Centro Politécnico, era a incorporação da UnED/JS da ETF/SC à escola do Segmento

Comunitário. Essa reivindicação do MEC só foi possível pelo fato de o início das atividades na UnED/JS se dar através de uma portaria e não por um decreto lei. Sobre esta possível transferência, o entrevistado 'F' enfatiza:

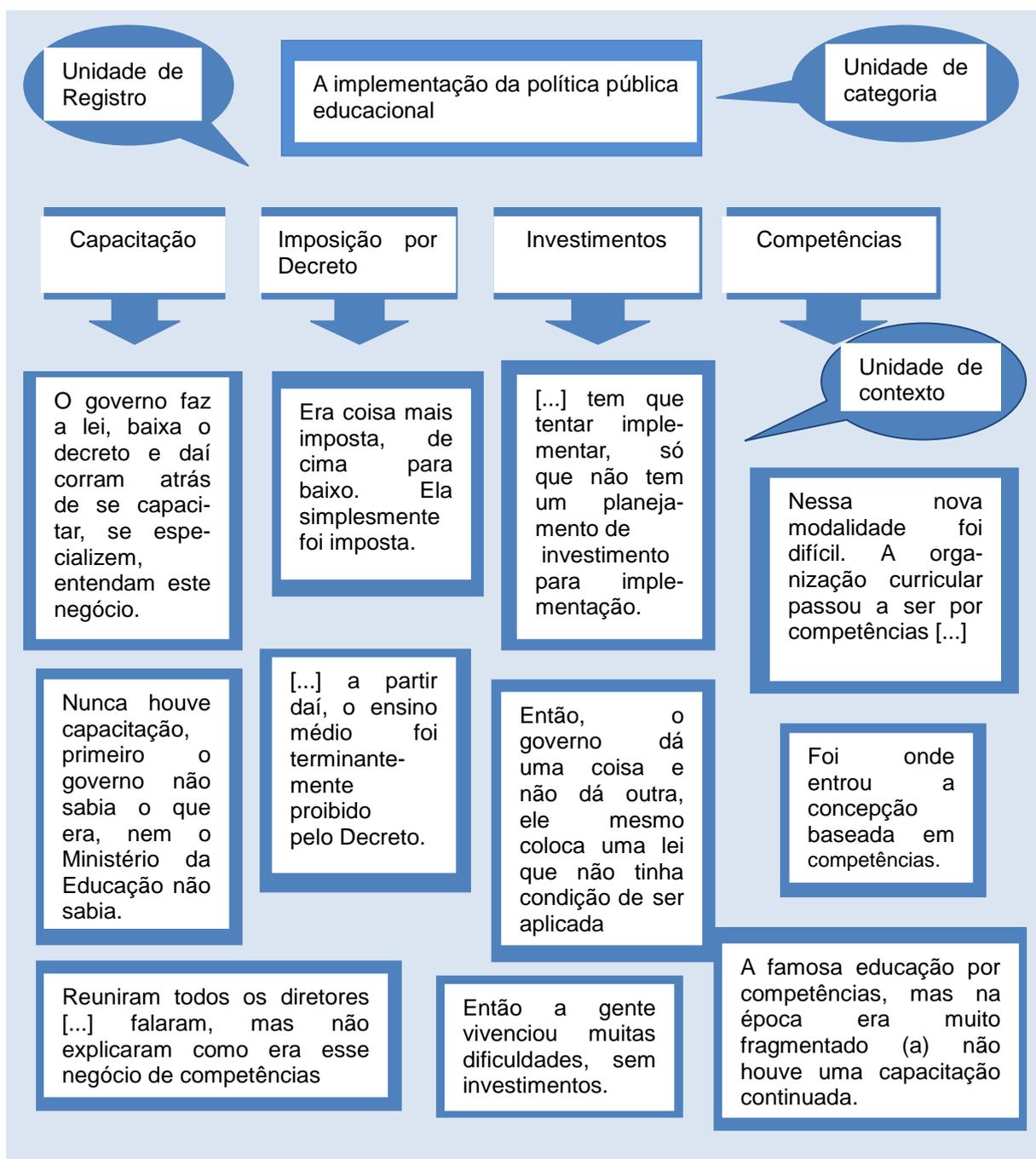
No final das quantas, o próprio Ministério da Educação e a Advocacia Geral da União concluíram que isto era errado, que era inconstitucional, conceder professores e manter professores, pagos com dinheiro público, dentro de uma Instituição que a condição era uma parcela de contribuição dos alunos. E acabou não dando certo (ENTREVISTADO F).

A incorporação da Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul - ETF/SC pela nova escola do segmento comunitário não se efetivou, conforme pontuado por Floriani (2005, p.72) “[...] por indeferimento do próprio MEC, após consulta à Advocacia Geral da União (AGU), a Unidade de Jaraguá do Sul, do CEFET/SC, não se trasladou para o Centro Politécnico Geraldo Werninghaus”.

Dessa forma, constituíram-se duas instituições independentes de Educação Profissional em Jaraguá do Sul: ‘uma pública estatal’, a UnED/JS; e outra ‘pública não estatal’, do Segmento Comunitário. Essa situação histórica da Educação Profissional Pública em Jaraguá do Sul trará influências na implementação da política pública, a qual se discutirá a seguir.

4.2 A percepção dos educadores do Câmpus Jaraguá do Sul – IFSC com relação à implementação da Política Pública Educacional

Figura 6 – A implementação da Política Pública Educacional



Fonte: Primária (2013)

Sobre a análise das políticas, bem como a reflexão sobre suas possibilidades, Mainardes (2007, p.50) infere: “[...] que os profissionais que atuam nas escolas não

são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas” [...]. Desta forma, o que o corpo docente pensa, assim como o que planeja e exercita a partir disso, tem influência direta no processo de implementação das políticas públicas educacionais.

O Decreto nº 2.208/97, que regulamentou os Artigos 39 a 42 da LDB nº 9.394/96, foi o principal documento de política do Governo Federal para a Educação Profissional de Nível Médio.

As instituições de ensino profissionalizante tiveram que se adequar a nova política pública a ser implantada através do Decreto nº 2.208/97, o qual tinha como objetivos: promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitar e qualificar jovens e adultos para estarem aptos a exercer atividades específicas do mercado. A Educação Profissional passa a proporcionar uma qualificação para o trabalhador competir por oportunidades de trabalho.

O Decreto nº 2.208/97 enfatiza que a Educação Profissional se dará de forma independente do Ensino Médio e com organização curricular podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

A Rede Federal de Educação Profissional (os CEFETs entre outros), que tinha por tradição a oferta de Ensino Médio integrado ao profissionalizante, sofreu mudanças radicais. A Portaria Ministerial nº 16/1999 e a Resolução CNE/CEB nº 04/1999 instituíram as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico³¹, revogando todas as disposições em contrário, em especial o Parecer CNE/CEB nº 45/1972 e as demais regulamentações seguintes, inclusive as referentes a habilitações profissionais pelo Conselho de Educação.

Desta forma, a Resolução CNE/CEB nº 04/1999 definiu 20 áreas profissionais e as concernentes cargas horárias que compendiam as 130 habilitações existentes no antigo Parecer nº 45/1972; no caso da indústria, foram determinadas no mínimo 1.200 horas de curso técnico.

Cabe ressaltar que a UnED/JS teve que se adaptar à nova modalidade de ensino, ou seja, a oferta de cursos modularizados e poderiam ser diferentes subseqüentes. Embora a Portaria nº 646/97 fixasse em 50% do número de

³¹ Conforme as DCN/1999, entende-se como diretrizes para o técnico o conjunto de forma articulada de princípios, critérios, definições de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico.

matrículas destinadas ao Ensino Médio, com matrícula independente do profissional para as instituições federais de educação, especificamente na UnED/JS da ETF/SC, o Ensino Médio foi extinto, em 2001, por questões já mencionadas neste trabalho: a falta de professores e outras questões internas.

Mainardes (2007) destaca que as políticas são complexas e envolvem muitas mudanças no fazer do professorado. O fato de as políticas públicas serem de modo vertical (de cima para baixo) gera uma diferença significativa entre o que se propõe no papel e o que se consegue alcançar no chão da escola. A implementação das políticas públicas demanda formação continuada dos professores, pois é nesse contexto que a política pública é elucidada e recriada e, com isso, surgem os efeitos e as consequências, podendo ocasionar modificações significativas na política original.

[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES 2006, p.56).

O processo de implementação de políticas públicas, já formuladas, requer atenção, pois, ao tirar do documento e colocar em prática as intenções de um determinado grupo, pressupõe-se levar em conta desde a elaboração da proposta aos recursos necessários (investimentos financeiros, estrutura física, de pessoal, capacitações etc.).

Desse modo, os professores da cultura geral, que trabalhavam na Unidade Jaraguá, e, até então, em suas respectivas disciplinas do Ensino Médio (matemática, física, português, biologia e educação física etc), tiveram que se adaptar à nova modalidade de ensino, a um novo currículo, independente do Ensino Médio, voltado unicamente para a formação profissional, especificamente para atender o mercado.

A seguir, destacam-se as falas dos educadores em relação à capacitação dos professores na implementação da política pública aqui analisada.

4.2.1 Capacitação dos Professores do Câmpus Jaraguá do Sul - IFSC

Nesta unidade de registro, as falas dos entrevistados são praticamente unânimes em relação à capacitação para trabalhar na nova modalidade de ensino.

Nunca houve capacitação, primeiro o governo não sabia o que era, nem a mulher da SEMTEC, que era Diretora Geral do Ministério da Educação sabia. Alguém foi na França viu um sistema e quis implantar no Brasil, sem discussão nenhuma. (ENTREVISTADO B).

Vinha um palestrante de vez em quando, mas, não dizia muita coisa. Eu acho que nem o pessoal do MEC estava muito a par disso. Foi uma cópia de um modelo Francês, não sei bem de onde” (ENTREVISTADO C).

Não, capacitação mesmo aqui não teve. Houve uma reunião onde reuniram lá todos os diretores de todas as instituições do Brasil, em São Paulo, para falar de competências (ENTREVISTADO E).

Uma resposta bem direta é não, não tiveram. Esse foi o grande furo, aliás não o único, na história da educação: se implanta alguma coisa e não se dá a devida formação aos educadores docentes e técnicos administrativos, para saberem lidar com essa ‘nova’ teoria, essa nova fundamentação (ENTREVISTADO I).

Verifica-se, pelos depoimentos, a ausência de um plano de capacitação sistematizada, que proporcionasse aos educadores condições de preparo frente aos novos desafios que acompanhariam as transformações decorrentes dessa reforma educacional.

Sobre a real necessidade de capacitação para por em prática aquilo que a nova política propõe, Stephen Ball durante entrevista à Mainardes e Marcondes (2009, p. 305) afirma que: “a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer”. E, toda essa movimentação é subsidiada por lutas, expectativas, acordos e ajustes sempre que esses se fizerem necessários, é o colocar o texto político na prática pela prática (BALL *apud* MAINARDES & MARCONDES, 2009).

Portanto, fazem-se necessários esclarecimentos, através de capacitações, de como funciona determinada política, para que, de fato, seja colocado em prática aquilo que o legislador pensou ou teve a intenção de alcançar com a nova proposta.

4.2.2 Política Pública imposta por Decreto

Os entrevistados mencionam a forma como foram introduzidas as políticas públicas para a Educação Profissional. Suas respostas, também relatam como lidaram com as determinações dos ordenamentos legais.

Assim se manifestam os entrevistados D e F:

Ela simplesmente foi imposta. Quando a gente começou a fazer essa divisão, por azar eu era coordenador, eu era contra a divisão, mas como era um projeto de governo aconteceu. Era coisa mais imposta de cima para baixo. Oh! vocês tem que implantar o subsequente senão nós não temos verba. E quer dizer, verba já quase não tinha (ENTREVISTADO D).

Então até ali a gente ficou resistindo, resistindo, permitindo a entrada no integrado mesmo, mas quando chegou em 2001, foi proibido, proibido, aí teve que mudar na marra, a partir daí, foi terminantemente proibido pelo decreto (ENTREVISTADO F).

A fala dos entrevistados vem ao encontro do modelo que a Educação Profissional tem vivenciado historicamente no Brasil. As políticas públicas voltadas para a educação, seja ela profissional ou educação geral, quase sempre, foram constituídas, verticalizadas, com iniciativas de cima para baixo.

Como processo histórico, na Educação Profissional, das iniciativas já instaladas, pode-se destacar o movimento de 1909, com a criação das Escolas de Aprendizagem e Artífices, que foi uma iniciativa do Presidente Nilo Peçanha, de estruturar a Educação Profissional. Kuenzer (2002a) destaca que essas instituições embasavam-se em uma política pública moralizadora, com o objetivo de retirar os órfãos e desvalidos das ruas. Mais tarde, em 1940, a Reforma Capanema, organizada pelo então ministro, Gustavo Capanema, reorganizou o ensino através da chamada Lei Orgânica do Ensino Industrial. Com isso, criaram-se as Escolas Industriais e Técnicas.

Em 1961, a LDB, nº 4.024 equiparou a Educação Profissionalizante ao Ensino Médio propedêutico, articulando os ramos do 2º ciclo e profissional. Com a promulgação da LDB nº 5.692/71, que previa a reforma do 1º e do 2º graus, a equivalência entre o ramo secundário e propedêutico foi substituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o ensino de 2º grau. Instituiu-se, assim, a profissionalização compulsória do Ensino Médio.

Do mesmo modo, em 1982, o governo aprova a LDB nº 7.044, que extingue essa profissionalização compulsória. Assim, também na década de 1990, os processos de criação das políticas públicas e de legitimação dessas políticas para a Educação Profissional continuaram da mesma forma, ou seja, 'políticas verticalizada' (de cima para baixo).

No entanto, *Bowe et al (apud Mainardes, 2007)* observam a importância da participação dos professores nos estudos e discussões das políticas, ou seja, não é suficiente apenas apresentar a nova proposta e mediar uma relação como se os professores fossem consumidores, pois como bem lembram esses autores, as interpretações das políticas envolvem disputas e debates, implicam em diferentes vozes e posicionamentos; e é nas disputas dessa correlações de forças que as políticas públicas são aprovadas.

Dando continuidade à implementação da política pública no Câmpus Jaraguá do Sul – IFSC, a seguir destaca-se o componente 'investimentos' no olhar dos educadores entrevistados.

4.2.3 Falta de investimentos no Câmpus Jaraguá do Sul - IFSC

Com relação a essa unidade de registro: falta de investimentos, os entrevistados assim se manifestam:

Eu acho que as reformas, leis e decretos permitem acontecer, então você vai fazer assim ou você 'pode fazer assim'. Contudo, a implantação dessas possibilidades é que esbarra em uma porção de outras coisas (ENTREVISTADO C).

[...] a gente que trabalha aqui tem que tentar implementar, só que não tem um planejamento de investimento para implementação (ENTREVISTADO G).

[...] praticamente nos dez primeiros anos, de 94 a 2003, o Governo Federal fez um investimento quase zero na Unidade de Jaraguá do Sul, não deu nenhuma mostra de que queria que esta Unidade se tornasse uma Unidade de fato, com laboratórios novos e equipados (ENTREVISTADO I).

Conforme relatado nas entrevistas, as inadequadas condições de infraestrutura da UnED/JS dos laboratórios, a desatualização da biblioteca, e de

laboratórios de tecnologia de informatização, remontam para um cenário de abandono quanto ao uso desses espaços escolares. Pois, para se implementar uma nova política pública, em especial na Educação Profissional, há a necessidade de laboratórios e equipamentos para realizar as disciplinas práticas. Para tanto, são necessários investimentos. A falta desses investimentos traz fragilidade na implementação de qualquer política pública.

Noutra perspectiva, a disponibilidade de ambientes e recursos didático-pedagógicos adequados para o desenvolvimento de projetos específicos de cada área profissional, torna-se condição inerente ao processo de ensino e aprendizagem. Assim os investimentos seriam fundamentais pois, nessa nova política pública trazida pela reforma do ensino técnico, houve mudanças na organização curricular: centrada nas disciplinas/conteúdos um novo modelo de avaliação por competência.

4.2.4 Educação por Competências

Na legislação complementar de ensino pós LDB nº 9.394/96 (em foco no período de 1997 a 2004), os conceitos de competência estavam bem presentes, tornando-se esse o princípio balizador do paradigma pedagógico-curricular da reforma da Educação Profissional. Os entrevistados assim se referem:

[...] uma nova concepção, onde entrou muito a concepção baseada nas competências, e a gente não entendia qual era a diferença de objetivo para concepção por competência. Com a concepção da pedagogia das competências, diminuiu a carga horária que o trabalhador tinha que saber fazer (ENTREVISTADO F).

Eu lembro que nós recebemos um vídeo institucional, que veio do MEC, em que o Ruy Berger fazia esclarecimentos [...], fazendo muitas referências à educação por competência, do Perrenoud, o francês, educação por projetos, [...], a teoria foi basicamente elaborada por esse Perrenoud, a famosa educação por competências, mas, na época, tudo era muito fragmentado (ENTREVISTADO I).

O termo 'competências' considera muitos sentidos, podendo ser entendidos como conhecimentos e habilidades adquiridos ao longo do tempo, atitudes na

efetivação de várias tarefas ou resultados de experiências adquiridas ao longo da vida.

Desta forma, o Parecer CNE/CEB nº 16/1999, do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, determina:

[...] as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade (BRASIL, 1999b, p.03).

O Parecer CNE/CEB nº 16/99 ratifica o caráter da reforma do ensino técnico com vistas à mudança do tradicional modelo de organização curricular, centrada nas disciplinas/conteúdos, para o modelo de avaliação de competência. Enfatizando que ser competente, nos termos desse Parecer, é: “[...] ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho [...]” (BRASIL, 1999b, p. 32).

Assim, a Resolução CNE/CEB nº 04/1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelece o seguinte:

Art. 2º - Para os fins desta Resolução entende-se por diretriz o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico (BRASIL, 1999a, p.1).

Essa concepção de ‘competências’, apontada como requisitos básicos e indispensáveis à inserção da força de trabalho nos processos produtivos, trazidos pela Resolução CNE/CEB nº 04/1999, no discurso oficial, ressalta a necessidade de preparar o trabalhador por meio de uma educação permanente, que deveria se efetivar em diversas modalidades de formação continuada e independente do Ensino Médio.

O modelo de competência começa a surgir no mundo do trabalho a partir da década de 1980, com a crise do capitalismo e, no Brasil, a partir da década de 1990, conforme destaca Deluiz (2001):

Na década de 90 [do século xx], o aprofundamento da globalização das atividades capitalistas e a crescente busca de competitividade levaram ao alinhamento definitivo das políticas de recursos humanos às estratégias empresariais, incorporando à prática organizacional o conceito de competência, como base do modelo para se gerenciarem pessoas, apontando para novos elementos na gestão do trabalho (DELUIZ, 2001, p. 1).

Os novos paradigmas trazidos pela Reforma da Educação Profissional basearam o novo modelo de currículo por competência, reservando ao Ensino Médio competências mais gerais e, aos cursos técnicos, competências peculiares ao aprendizado de profissões, o que conduziu a formação dos trabalhadores a uma concepção mais instrumental. Segundo Ramos (2006, p.79):

A competência, assim abordada, é concebida como o conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais.

Nessa mesma linha, Ferretti (2004, p. 415) entende que o modelo de competências:

[...] significa(m) não apenas o saber/fazer, o domínio do conhecimento técnico, mas, principalmente o saber/ser, a capacidade de mobilização dos conhecimentos (não apenas técnicos) para enfrentar as questões problemáticas postas pela produção.

Para Ferretti (2004), não existe um deslocamento de concepções de qualificação, apenas, a introdução de um novo termo devido à valorização de novos saberes. Para esse autor, o entendimento de qualificação profissional vem do campo da sociologia do trabalho e o entendimento de competência tem origem no campo econômico, mas que, no momento, também tem sido objeto de estudo da sociologia do trabalho.

Kuenzer (2002b, p. 1) afirma que:

[...] a competência assume o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se 'diferenciam' a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não são sistematizados e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico.

Para Kuenzer (2002b), o conhecimento tácito e o conhecimento científico não são suficientes para estabelecer a competência. Para a autora, competência é a capacidade de agir em circunstâncias previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos, científicos a experiências de vida e laborais; supõe a capacidade de agir mobilizando conhecimentos.

Para as pessoas menos favorecidas, “estas competências só podem ser desenvolvidas através de relações sistematizadas com o conhecimento em processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional”. (KUENZER, 2002b, p. 3).

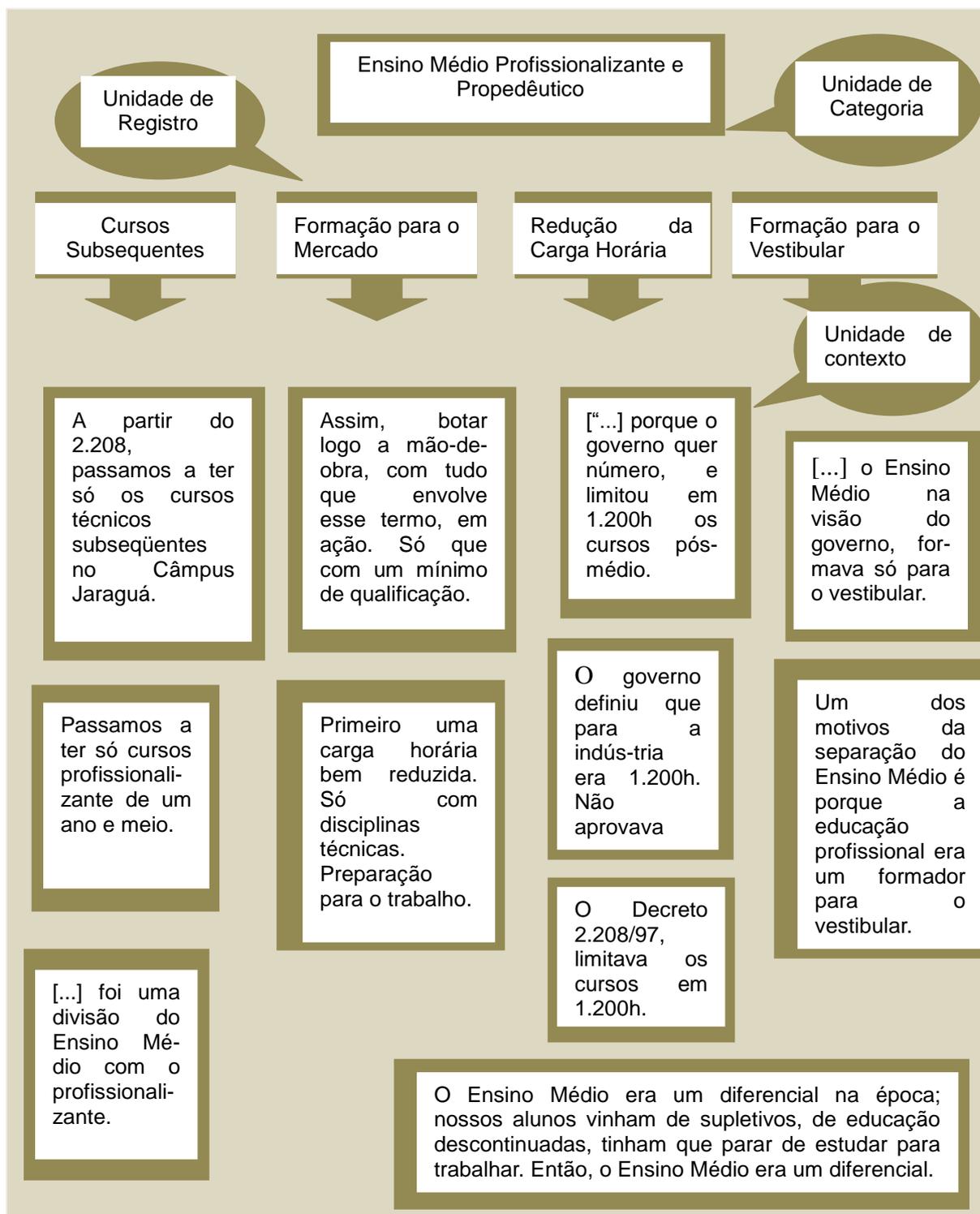
No contexto das políticas da Educação Profissional, o conceito de competência, da legislação pertinente, constitui-se num princípio balizador da organização curricular, das práticas pedagógicas, estimulando um controverso debate junto à comunidade escolar (professores e técnicos educacionais) e os representantes dos setores produtivos. Ora ocasionando ‘críticas’, dado o seu caráter ideologicamente de mercado, pois remete à aproximação da racionalidade empresarial às práticas pedagógico-organizacionais, à questão da subjetividade conceitual, às frágeis condições operacionais das instituições escolares; ora originando ‘defesas’, pois se reporta ao íntimo da legislação que propõe a conexão da educação ao mundo do trabalho e à prática social.

Assim, para a implementação de nova ‘Política Pública Educacional’, entre o processo de institucionalização, via dispositivo legal, do pretendido modelo e sua implementação de fato, haveria um longo caminho a percorrer. Esse caminho exigiria mudança cultural em nível organizacional, reestruturação da infraestrutura, dos espaços escolares, dos laboratórios pedagógicos, a atualização das bibliotecas, dos laboratórios de tecnologia da informação e de informatização, bem como as práticas de influência mútua entre escola e o mundo do trabalho.

A seguir, abordar-se-á a categoria Ensino Médio profissionalizante e propedêutico, a desvinculação do Ensino Médio do Profissional, um dos paradigmas centrais da política proposta pela reforma da década de 1990.

4.3 A percepção dos educadores do Câmpus Jaraguá do Sul – IFSC com relação ao Ensino Médio Profissionalizante e Propedêutico

Figura 7 – O Ensino Médio Profissionalizante e Propedêutico



Fonte: Primária (2013)

Kuenzer (2002a) enfatiza que as iniciativas estatais primeiro criaram as Escolas Profissionais, no início do século XX, para só nos anos 40 criar o Ensino Médio. Entretanto, não há como compreender o Ensino Médio no Brasil sem relacioná-lo com o ensino profissionalizante.

Conforme sinaliza Mainardes (2011), ao se referir à análise do contexto de uma política específica, é necessário levar em conta os antecedentes históricos, as pressões de fatores econômicos, sociais e políticos que levaram a questão a ser incluída na agenda política.

Há necessidade de considerar os antecedentes e o contexto das políticas (contexto econômico e político, contexto social e cultural) incluindo os antecedentes históricos, as relações com outros textos e políticas e os efeitos de curto e longo prazo que as políticas podem gerar nas práticas (MAINARDES *et al*, 2011, p.158).

Partindo desse pressuposto, para uma adequada compreensão, faz-se necessária uma análise do desenvolvimento histórico do Ensino Médio, ao longo do último século no Brasil, para observar-se as políticas educacionais para este nível de ensino antes de apresentar o caso da então UnED/JS da ETF/SC. Nesse sentido, Kuenzer (2002a, p. 9) observa que:

[...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambigüidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

A falta de uma identidade específica para o Ensino Médio é um dificultador para a consolidação deste nível de ensino que, segundo afirma, ainda, Kuenzer (2002a, p. 9):

O ensino médio no Brasil tem se constituído ao longo da história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*, como resultado continua sem identidade.

Sobre o Ensino Médio, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 7) inferem:

Um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do século XXI, nos revela o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. Todavia, é no ensino médio em que esta dívida se explica de forma mais perversa, a qual se constitui numa forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), esse nível educativo tem sua origem na necessidade de formação para a elite, que precisava preparar-se para o acesso ao ensino superior. O Ensino Médio, em determinado momento da sua trajetória, esteve voltado para preparação dos filhos da elite para o acesso ao Ensino Superior e em outro período, com fins de preparação para o mundo do trabalho, conferindo ambiguidade a esse nível de ensino (Kuenzer, 2002a).

Dessa forma, o atual Ensino Médio brasileiro passou por um longo percurso até se compor da forma como hoje está estruturado. Com relação ao Ensino Médio Kuenzer (2002a) aduz:

Assim é que já se tem demonstrado ser a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, já que, desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área, até o presente, sempre se constituíram duas redes: uma profissional e outra de educação geral, para atender as necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho (KUENZER, 2002a, p. 26).

Sendo assim, a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se a partir de duas redes: a de formação 'geral mais acadêmica e intelectualizada' e a de 'formação profissional', voltada para ações instrumentais do próprio trabalho. Assim, não há como entender o Ensino Médio no Brasil sem tomá-lo em sua relação com o Ensino Profissional, visto que ambos concebem as duas faces, que deveriam ser inseparáveis, da mesma proposta: a formação de intelectuais e operacionais da força produtiva.

Se observada a Reforma Francisco Campos que congregava seis decretos, pode-se evidenciar o Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, que dispõe:

Art. 1º O ensino secundário, oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob o regime de inspeção oficial. E Art. 2º O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar (BRASIL, 1932, p. 1).

Com a Reforma Francisco Campos começaria a configuração do ensino secundário como propedêutico, com fins direcionados a preparação para o Ensino Superior. Pela primeira vez, uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, pela primeira vez, imposta a todo o território nacional. Era o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à Educação (ROMANELLI, 2001).

Em 1942, houve a Reforma Capanema, a qual reformou alguns ramos do ensino, por iniciativa do Ministro da Educação Gustavo Capanema. Tais reformas são denominadas Leis Orgânicas do Ensino, conforme já destacado no Capítulo III desta dissertação. Com a Promulgação das Leis Orgânicas, extinguem-se os chamados cursos complementares³², e tem origem: a) os cursos secundários, conhecidos como colegiais, os quais se denominavam clássico e científico, com o objetivo de preparar para o ensino superior e b) os cursos profissionalizantes: normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico, que correspondiam ao mesmo nível educativo, no entanto, não possibilitavam o acesso ao Ensino Superior.

O Decreto nº 4.244/42 dispunha, em seu Art. 4º:

O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. O curso clássico concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; na curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (BRASIL, 1942, p.1).

O curso científico priorizava as ciências e eram ofertados nos três anos, as disciplinas: Matemática, Física e Química. Já no currículo do curso clássico predominava a oferta de línguas.

Em 1961, a LDB nº 4.024/61 equiparou a Educação Profissional ao ensino acadêmico. Com a promulgação dessa Lei, demonstra-se, pela primeira vez, a articulação completa entre os ramos do 2º ciclo e profissional, para fins de elevação ao Ensino Superior. Dessa forma, foi realizada a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem a obrigatoriedade de exames e provas de conhecimentos para acessar o nível superior. Romanelli (2001) enfatiza que as posições tomadas em relação a promulgação desta lei foram as mais diversas,

32 Os cursos complementares eram realizados nas próprias escolas de nível superior e tinham 2 anos de duração, destinando-se aos que concluíram a 5ª série do curso ginasial.

desde o exagero do otimismo de uns ao extremo pessimismo de outros.

No entanto, nenhuma legislação é capaz, “por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tão pouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma sociedade, por mais retrograda que seja”. (ROMANELLI, 2001, p.179). Seus efeitos dependem de uma série de fatores e sua eficácia será diversa, pertencendo tal legislação ou não a um plano geral de reformas, conforme as condições de infraestrutura existente e reais condições do contexto social a que se destinam.

Contudo, em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases do Governo Militar, a equivalência entre o ramo secundário e propedêutico é substituído pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de Ensino de 2º grau. A Lei nº 5.692, de 1971, estabelece:

Art. 1º o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971, p. 1).

Se a Lei nº 4.024/61 apontava mudanças no sentido de unificar o ensino profissionalizante e propedêutico, a Lei nº 5.692/71 inaugura um novo panorama. Todo o Ensino Médio foi instituído 'profissionalizante' de modo compulsório.

Com relação à profissionalização compulsória, Cunha (2005) destaca que provocou apoios e rejeições. Para uns, o Ensino Médio passaria a ter um desígnio próprio, suplantando o papel de mero preparador para o vestibular; no entanto, para outros, a reforma contrastava com seus interesses.

No tocante à profissionalização, a nova legislação não conseguiu efetivar seus objetivos, pois as redes públicas de ensino federal não conseguiam atender a demanda e os cursos assumidos pelas redes estaduais e municipais só atendiam áreas profissionalizantes que não demandassem grandes investimentos.

Como a euforia do 'milagre econômico' não se concretizou nos patamares esperados a proposta de generalização da profissionalização do Ensino Médio caiu por terra. (KUENZER, 2002a). Contudo, a profissionalização compulsória do Ensino Médio (2º grau) foi alterada pela Lei nº 7.044/82, que extingue a escola única de profissionalização obrigatória, a qual nunca chegou a existir concretamente. Essa lei

reedita a concepção vigente antes de 1971, de uma escola dualista (propedêutica e profissionalizante). Apesar de anunciada, a criação de uma escola única para todos, que unificasse educação propedêutica e profissional não se concretizou neste período.

O período que inicia após a promulgação da Constituição do Brasil, em 1988, caracteriza-se por reformas políticas, observadas não só no Brasil, como também em outros países da América Latina. Como resultado, as reformas políticas e econômicas deram uma nova configuração à sociedade brasileira. O início da década de 1990 marcou a introdução de mudanças estruturais no Brasil, conforme já destacado nos Capítulos II e III desta dissertação.

Antes da aprovação da LDB nº 9.394/96, houve um processo de discussão sobre a relação entre o Ensino Médio (na época 2º grau) e Educação Profissional. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam que a educação escolar de 2º grau, no primeiro Projeto de Lei da LDB, apresentado pelo Deputado Federal Otávio Elísio estabelecia que a mesma tinha por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo.

Com essa proposição, o papel do 2º grau estaria norteado à recuperação da relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) enfatizam:

[...] seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 35).

Essa expectativa de formação integral foi se perdendo gradativamente em função dos embates entre os diferentes grupos e interesses, já mencionados anteriormente. No entanto, com a LDB nº 9.394 de 1996, a Educação Profissional e o Ensino Médio confirmam a estrutura dual, a qual prevê o Ensino Médio como etapa terminal da Educação Básica e que tem entre suas finalidades a preparação para o trabalho.

A reforma do Ensino Médio, a partir da LDB de 1996, teve suas proposições formuladas e consolidadas, basicamente, no Parecer CEB/CNE nº 15/98 (de 1º de junho de 1998, (MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação

Básica) e na Resolução CEB/CNE nº 03/98 (de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo MEC/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica). Esses documentos propuseram uma nova formulação curricular incluindo competências básicas para o Ensino Médio.

Frigotto (1997) aborda também a era da globalização como mola propulsora às necessidades de ajustes, de acordo com a lei do mercado, através de desregulamentação, descentralização e privatizações. Frigotto (1997) explica que:

[...] Opera-se uma metamorfose da educação do plano do direito para o plano de um bem ou serviço que se compra diretamente no mercado ou neste por subsídio estatal. Finalmente a privatização representa um processo, não apenas de entrega de setores estratégicos, mas a inviabilização do Estado de fazer política econômica e social (FRIGOTTO, 1997, p. 3).

Para Frigotto (1997), a mercantilização da educação substituiu o direito a ela e nesse ideário, os pais passam a ter a liberdade de escolher a escola que julgarem ser a mais adequada para a educação de seus filhos. Uma liberdade imaginária, pois na maioria das vezes a população não dispõe de recursos financeiros para pagar pela educação de seus filhos na escola privada, que, normalmente, apresenta a melhor qualidade.

Por outro lado, Castro (1997) defendia a ideia de que o Ensino Médio e Técnico existentes apresentavam problemas relativos à dualidade, à falta de identidade, à ausência de qualidade. Defende a ideia de separar o ensino acadêmico do profissional. “O *ethos* da escola acadêmica mata a profissionalização, sobretudo nas ocupações industriais – cheia de graxa e serragem” (CASTRO, 1997, p.7). Para este autor, as Escolas Técnicas Industriais e os CEFETs eram dispendiosos em suas estruturas, pois transformaram-se em caminhos privilegiados para o vestibular ao invés de ocuparem-se com a formação para o mercado de trabalho imediato.

4.3.1 Cursos Subsequentes

As instituições da Rede federal de Educação Profissional ofertavam cursos de Ensino Médio integrados. O Câmpus Jaraguá do Sul do IFSC também ofertava cursos de Ensino Médio integrado nas áreas de Eletromecânica e Têxtil. Com o advento do Decreto 2.208/97, teve que se adequar a essa nova realidade: a desvinculação do ensino médio do técnico e ofertar cursos de qualificação modularizados³³, subseqüentes ao Ensino Médio.

Os entrevistados relatam como foi esta desvinculação:

O Pós-Médio é uma formação só de parte técnica para o cidadão, ele vem aqui e recebe essa série de informações técnicas com carga horária bem reduzida (ENTREVISTADO A).

A partir do 2.208, passamos a ter só os cursos técnicos subsequentes no Câmpus Jaraguá do Sul (ENTREVISTADO F).

[...] foi uma divisão do Ensino Médio profissionalizante para o subsequente profissionalizante (ENTREVISTADO G).

Com relação à Reforma Profissional advinda de marcos regulatórios nacionais, no Decreto nº 2.208/97, o ensino profissional é categorizado em três níveis: básico, técnico, tecnológico, conforme enunciado no art. 3º.

Art 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:
 I-básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
 II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
 III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997a, p. 1).

Nas transformações ocorridas a partir do texto contido no Decreto nº 2.208/97, a Educação Profissional ficou estruturada em três níveis: Básico, independente de qualquer escolaridade anterior; Técnico, simultâneo ou posterior ao Ensino Médio, e Tecnológico de Educação Superior. Sobre a estrutura curricular, foi organizada em módulos. Ferreira & Garcia (2005, p.149) inferem que “além de se

³³ Segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/1999 “módulo é um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas.

caracterizarem cursos de curta duração, observa-se a ausência de um projeto que permita uma trajetória formativa organicamente estruturada”.

Outros entrevistados assim se referem:

Cada módulo tinha que ter uma certificação e no final você teria um diploma, quer dizer, só três semestres de 400 horas (ENTREVISTADO B). Depois da reforma do Decreto nº 2.208/97, com a separação do ensino propedêutico do técnico, os alunos passaram a ter só noções, nada mais aprofundado (ENTREVISTADO G).

Ainda sobre a nova organização curricular por módulos de forma subsequente ao Ensino Médio, o entrevistado ‘I’ infere:

Os nossos alunos eram alunos já adultos é mais de 90% trabalhadores. Muitos deles vinham de supletivo, atual EJA, de educação descontinuada e necessitavam mesmo de um reforço das disciplinas da cultura geral, ou seja, matemática, português, química e física; eram matérias que eles precisavam rever, e acho até ver. Alguns nem tinham tido essas matérias com a devida profundidade para poderem assimilar as disciplinas técnicas que viriam a seguir. Quem é que vai aprender eletricidade sem uma matemática e uma física bem dada é quase impossível. Então, realmente, para Jaraguá fazia uma diferença bem grande (ENTREVISTADO I).

Conforme destacado pelos entrevistados, a desvinculação entre o Ensino Médio e técnico, advindas do Decreto nº 2.208/97, ocasionaram algumas dificuldades no que se refere à aprendizagem dos alunos da Rede Federal em Jaraguá do Sul, pois, na maioria, eram trabalhadores, muitas vezes advindos de educação de suplência, de educação descontinuada e, para entenderem bem a parte técnica, em especial eletroeletrônica ou mecânica, tinham que ter uma boa formação nas matérias de base, como física e matemática.

Foi por meio do Decreto nº 2.208/97 que se determinou a separação compulsória entre a Educação Básica e a Educação Profissional, mais designadamente através dos seguintes termos do Art. 8º “ A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997a, p. 2). Também o Artigo 8º, do mesmo Decreto, prevê que “os currículos do ensino técnico serão estruturado em disciplinas que poderão ser agrupados sob a forma de módulo”.

Seguindo essa normatização, os currículos dos cursos de Educação Profissional passam a ser modularizados. “No caso de o currículo estar estruturado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional dando direito, nesse caso, a certificados”. (RAMOS, 2006, p. 147).

Nessa nova modalidade de cursos técnico subsequentes, o importante era qualificar o trabalhador mais rapidamente para o mercado.

4.3.3 Formação para o Mercado

Sobre a nova configuração da Educação Profissional a partir da desvinculação entre o Ensino Médio e Técnico, na década de 1990, os entrevistados assim aludem:

Acho assim, foi toda uma política de deixar mais a coisa para o mercado. Era bem diferente, quer dizer, da formação do ensino médio integrado, o que interessava era formar mão de obra rapidamente. (ENTREVISTADO A).

No final da década de 90, com o Decreto 2.208, a reforma definia que a gente tinha que jogar para o mercado mão de obra qualificada de forma mais rápida. Muito bem, como fazer isso? Primeiro, vamos acabar com o ensino médio dentro das escolas técnicas. (ENTREVISTADO F).

Os entrevistados referem-se às novas determinações advindas do Decreto nº 2.208/97 e outros instrumentos legais, como a Portaria nº 646/97, que “vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2006, p. 25).

Mais entrevistados se referem à formação voltada para atender aos objetivos do capital:

O decreto veio para deixar tudo como estava, ou seja, a Rede Federal, de novo, estava atendendo os objetivos do grande capital, do mercado. Só que não era mais uma mão de obra sem nenhuma qualificação, teria que ser uma mão de obra com um mínimo de qualificação, porque a globalização estava exigindo um avanço técnico, tecnológico. (ENTREVISTADO I).

Preparação para o trabalho, a impressão que dava e que o importante era que eles soubessem fazer e não o fazer pensado. O objetivo para o

mercado de trabalho é que eles soubessem fazer, produzir, produzir.
(ENTREVISTADO G).

Os educadores referem-se à nova modalidade de ensino como sendo específica para atender o mercado de trabalho, que passa a exigir uma certa qualificação da mão de obra para atender as finalidades do grande capital. Ramos (2002, p.403) enfatiza que o Governo Federal realizou a Reforma da Ensino Profissional a partir do argumento de que “era necessário modernizá-lo para adequá-lo aos avanços tecnológicos e de organização do trabalho”.

Nesse sentido, Lima Filho (2002) infere que a reforma constituía num “ajuste estrutural requerido pela dinâmica das relações capital/trabalho na economia política da globalização” (LIMA FILHO, 2002, p.167). Sendo assim, o Governo Federal aceitou o modelo de desenvolvimento prescrito pelos Organismos Internacionais promovendo os ajustes necessários estabelecidos por aquelas organizações.

Para a efetivação de cursos de qualificação de forma mais rápida fazia-se necessário estabelecer a redução da carga horária para os cursos de profissionalização. Um dos passos do MEC para efetivar a implementação do Decreto nº 2.208/97, nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, foi a Portaria nº 646/97, através da qual se determinou que as instituições federais de educação tecnológica elaborassem um plano para a implantação daqueles pressupostos no prazo de quatro anos. Posteriormente, o Governo Federal institui a Resolução CNE/CEB nº 04/1999, que estabelecia as cargas horárias das referidas habilitações, que se apresenta no item seguinte.

4.3.3 Cursos com Redução da Carga Horária

Conforme já destacado anteriormente nesta pesquisa, inserida no arcabouço de documentações advinda da Reforma da Educação Profissional na década de 1990 está a redução da carga horária para os cursos ofertados pela Rede de Educação Profissional. Os entrevistados comentam essa redução de carga horária dos cursos:

O governo definiu também que para a indústria eram 1.200 horas, não aprovava mais que isso, quer dizer 1.200 horas, só três semestres de 400 horas (ENTREVISTADO B).

Foi muito difícil, principalmente pela diminuição da carga horária, que os cursos direcionados para a indústria passou a ter um limite de 1.200 horas. (ENTREVISTADO G).

Então, o teto era 1.200h. Segundo aqueles que acreditavam que para esse trabalhador só deveria saber fazer, 1.200h bastava para as disciplinas técnicas, o restante era 'perfumaria' (ENTREVISTADO F).

As 1.200 horas as quais os educadores se referem é o que previa a Resolução CNE/CEB nº 04/1999, que definiu as 20 áreas profissionais que compreendiam as 130 habilitações existentes no antigo Parecer nº 45/1972; no caso da área 'indústria' (formação ofertada pelo Câmpus Jaraguá do Sul - IFSC), foram determinadas 1.200 horas para cada curso técnico. Outro entrevistado assim se refere:

Primeiro uma carga horária, bem reduzida às disciplinas técnicas, preparação para o trabalho [...] o curso era só de 1200 horas. Antes de 97, quando nós tínhamos o integrado, ele tinha uma quantia de disciplinas técnicas bastante superiores. Superior do que às 1200 horas, então quer dizer: ele fazia um desenho de informática básica depois fazia outra informática, uma formação mais ampla e uma maior carga horária. Então, um ano e meio de formação e acabou! (ENTREVISTADO D).

A fala do entrevistado evidencia que as determinações da Reforma da Educação Profissional provavelmente acarretaram a queda da qualidade do ensino em virtude da extinção da integração entre educação geral e educação profissional, além da redução da carga horária. A referida integração se constituía em um dos fatores responsáveis pela qualidade do ensino técnico, pois procurava garantir uma sólida formação geral, conforme apontado pelo entrevistado 'D', que se pode definir como pré-requisito de uma educação de qualidade.

No entanto, Castro (1997) defendia a ideia de redução da carga horária para os cursos de Educação Profissional. "Para ensinar melhor, será imperativo reduzir o número de disciplinas e ensinar dentro de cada uma, menos assuntos, resistindo a tentação de entupir o aluno com informações (CASTRO, 1997, p. 8).

Essa justificativa foi fortemente utilizada pelos intelectuais do Governo na década de 1990, para engajamento dos educadores e da comunidade escolar, frente às mudanças instauradas pela Reforma da Educação Profissional. Outro argumento

bastante usado para a Reforma era que os cursos ofertados pela Rede Federal tinham custos elevados os seus egressos se encaminhavam para o ensino superior, ou seja, a rede formava para o vestibular, desviando-se da função de profissionalizar.

4.3.4 Formação para o Vestibular

Uma das justificativas defendidas pelo Governo Federal para separar o Ensino Médio do Técnico foi a de que a educação profissional era um grande formador para o vestibular, pois os estudantes faziam o Ensino Médio na Rede Federal e direcionavam-se para o Ensino Superior.

Cabe lembrar que os movimentos reformistas da década de 1990 não se restringiram aos limites geográficos brasileiros, conforme destaca Shiroma, Moraes & Evangelista (2007) pois, no ano de 1990, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) havia lançado o documento '*Transformación productiva con equidad*', reivindicando, a necessidade de alterações educacionais com vistas às questões da reestruturação produtiva.

No Brasil, conforme mencionado anteriormente nesta dissertação, o argumento do Governo Federal para a Reforma no âmbito da Rede Federal foi que essa ofertava cursos caros e que não davam retorno ao mercado de trabalho em termos de inserção imediata dos egressos nas áreas de formação técnica.

Cláudio Moura Castro, economista do Banco Mundial e consultor do MEC para a Reforma da Educação Profissional, ao se referir à Educação Profissional ofertada pela Rede Federal enfatiza:

[...] enorme a ineficiência dos investimentos das escolas técnicas federais, dada a pequena proporção de graduados que se dirige às profissões para as quais foram preparados. Além do descaso pelo mundo do trabalho, sendo excelentes academicamente, acabam por atrair uma elite de classe média e alta. Como consequência, boa parte dos graduados não tem qualquer interesse pelo exercício da profissão aprendida [...] o problema é que o descompasso entre a proposta de oferecer um ensino técnico e o perfil dos estudantes que tem pouco interesse por ele [...] (CASTRO, 2009, p.163-164).

As declarações do consultor do MEC corroboraram o discurso empregado pelo Ministério, de que os cursos técnicos de Ensino Médio Integrado, desenvolvidos pelas instituições da Rede Federal, não correspondiam às demandas do mundo do trabalho, tendo como pano de fundo os apontamentos dos organismos internacionais, que o Ensino Técnico, ofertado pela Rede Federal era ineficiente e com altos custos³⁴ em relação às suas intenções. Assim, o Governo impôs o conjunto de reformas à Educação Profissional no país, sendo a principal delas a separação estrutural entre o Ensino Médio e o Técnico, modificando sua estrutura.

Analisando a questão das recomendações dos Organismos Internacionais, Ramos (2002) enfatiza:

Ao mesmo tempo, organismos internacionais tais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Trabalho, cujas interferências na educação brasileira têm indicadores históricos, vinham apontando o ensino técnico como ineficiente, ineficaz e custoso em relação às suas finalidades. Razões como as seguintes foram apontadas: a) a educação secundária profissionalizante de qualidade atraía os filhos de classes mais favorecidas, em detrimento dos filhos das classes trabalhadoras; b) alunos com esse perfil, em vez de se deterem no mercado de trabalho, acabavam se dirigindo às universidades; c) a educação profissional não deveria ocupar-se com a formação geral do educando, responsabilidade exclusiva da educação básica. (RAMOS 2002, p. 403).

Sobre o argumento dos custos elevados dos cursos ofertados pela Rede Federal, Coelho (2012) apresenta a seguinte versão:

O Ministério da Educação apresentou como forte argumento para a reforma na Rede Federal o custo elevado de seus cursos e o desvio de seus egressos para o ensino superior, o que não se justificava, tendo em vista que um ensino de boa qualidade só poderia ser feito com investimentos; logo, se os jovens de maior renda buscavam as escolas técnicas, agrotécnicas e Cefets, era porque as escolas públicas das redes estaduais e municipais não recebiam os investimentos públicos necessários. Portanto, se essas tivessem reparada a qualidade de seu ensino, muitos jovens que desejavam apenas se preparar para ingressar no ensino superior as freqüentariam, liberando mais vagas – na rede federal para quem intentasse uma carreira de técnico, independentemente da classe social e do nível de renda. (COELHO, 2012, p.140).

³⁴ Cálculos apresentados em pesquisa realizadas pelo BM indicaram que o gasto anual do Governo Federal com cada aluno das escolas técnicas federais era de 1.700 dólares, ao passo que os alunos do Segundo Grau das escolas estaduais custavam ao poder público, aproximadamente, 260 dólares ao ano (Lima Filho, 2004).

As declarações de Coelho, sobre a escolha, pela Rede Federal por alguns alunos, e deve-se ao fato das demais escolas municipais e estaduais não terem o mesmo aporte de recursos com condições de desenvolverem um ensino de qualidade. Argumenta, também, que o 'Estado' deveria garantir a educação básica de qualidade a todos, independentemente da classe social.

Esse argumento, de que a Rede Federal mantinha cursos elitizados e formava para o vestibular, também foi elencado pelos entrevistados, que assim se manifestam:

Um dos grandes motivos da reforma, defendidos pelo Governo para separar o Ensino Médio do Técnico foi porque a Educação Profissional era um grande formador de pessoas para o vestibular, fazer um curso forte para fazer o Ensino Superior (ENTREVISTADO A).

Primeiro, vamos acabar com o Ensino Médio dentro das Escolas Técnicas, porque o Ensino Médio, segundo a visão do Governo da época, só formava para o vestibular, não estava formando mão de obra, como eles queriam, para o mercado. [...]. Nossa realidade, aqui, não era essa, porque a gente tinha uma mistura de alunos de várias idades com várias condições e que não era bem assim. O Ensino técnico de nível Médio não era apenas um trampolim para o superior (ENTREVISTADO F).

Os entrevistados enfatizam que, em Jaraguá do Sul, a realidade não era igual a retratada na argumentação oficial, pelo fato de o Brasil ser um país gigantesco em extensão, nem sempre as políticas públicas feitas para o macro (o todo) contemplam as microrregiões, ou seja, as regiões mais distantes dos grandes centros.

Outro entrevistado também destaca a importância do Ensino Médio integrado da Rede Federal em Jaraguá do Sul:

O Ensino Médio aqui fazia muita diferença, pois o Estado, a gente sabe que, infelizmente, nem sempre tem professores formados nas áreas específicas e o Ensino Médio oferecido pela Rede Federal, na época, era o único público que tinha 'todos' os professores formados nas áreas específicas em que atuavam, ou seja, o professor de física era formado em física, de matemática em matemática; no Estado acontecia muitas gambiarras, digamos assim. Então, era um diferencial esse Ensino Médio, na época, e esses alunos, que vinham de supletivos, de educação descontinuada, que tinham que parar de estudar para trabalhar, precisavam dessas revisões todas; ver ou rever as disciplinas básicas da cultura geral para poderem realmente mergulhar mais a fundo nas disciplinas técnicas. (ENTREVISTADO I).

O entrevistado 'I' elenca as dificuldades do Ensino Médio da rede pública estadual e mesmo com todas as dificuldades na Rede Federal, o Ensino Médio oferecido pela Rede Federal de Educação Profissional fazia a diferença na época, em especial para aqueles menos favorecidos que buscavam a educação pública para se instruir.

Vale ressaltar que, por conta da UnED/JS da ETF/SC não estar consolidada ainda e sem quadro de pessoal, decidiu-se que o Ensino Médio Propedêutico seria ofertado pela Unidade Sede Florianópolis. Assim sendo, o percentual dos 50% de vagas para o Ensino Médio propedêutico, determinado pela Portaria nº 646/97, seria ofertado somente pela Unidade Florianópolis, que também ofertaria cursos subsequentes e de tecnologia; a Unidade Jaraguá ficaria apenas com a oferta dos cursos subsequentes. Na legislação integrante de ensino pós LDB nº 9.394/96, no Decreto nº 2.208/97, nas Portarias e Resoluções decorrentes da regulamentação desse decreto (em vigor no período de 1997 a 2004), o conceito de avaliação de competência torna-se um marco do paradigma pedagógico-curricular da reforma da educação profissional.

E, se o procedimento ocupa lugar central no novo paradigma para a Educação Profissional, cabe questionamento sobre as condições infraestruturais, didático-pedagógicas e organizacionais adequadas da Rede Federal de Educação Profissional em Jaraguá do Sul, somando-se a referente construção do projeto político-pedagógico, e por fim, sobre às implicações da (não) formação/qualificação do corpo docente. Portanto, nessa perspectiva, fica clara a necessidade de disponibilidade de ambientes e recursos adequados e atualizados para o desenvolvimento de projetos típicos da área profissional alvo do programa de formação, na política pública advinda da Reforma da Educação Profissional na década de 1990.

A predominância do aspecto neoliberal do Governo, na última década do século XX, gerou reformas do Estado, em especial, nas áreas sociais e na educação. Nessa tática, de repasse ao mercado da função de executor de serviços públicos, como a Educação Profissional, Jaraguá do Sul foi um caso, na implantação de uma escola do 'Segmento Comunitário', como parte de uma política pública de Educação Profissional, pois houve a transferência de recursos públicos para a

esfera privada e, assim, a UnED/JS, onde se ofertavam cursos gratuitos, ficou sem recursos.

Com a troca da presidência, assumida pelo Presidente Lula, em 2002, os investimentos do Governo Federal na Educação Profissional começam a ganhar força. Uma das iniciativas, do Governo Federal foi instituir o Decreto 5.154/04 que revogou o Decreto 2.208/97 permitindo novamente a integração entre o Ensino Médio e o Profissionalizante conforme enfatiza Santos (2005):

Assim é, que em 2004, por meio do decreto 5.154, revoga-se o anterior. Entretanto apesar das alterações pontuais promovidas, “o novo” decreto modifica substantivamente o desenho operacional impresso pelo decreto de 1997, muito embora agregue as modalidades de articulação anteriormente previstas (concomitante e seqüencial) outra possibilidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, que passe a chamar de ensino médio integrado (SANTOS, 2005, p. 1).

O novo Decreto nº 5.154/2004 afirma que o ensino profissionalizante de nível médio poderia então ser ofertado de forma articulada ao Ensino Médio, podendo essa articulação ser de três formas: integrada, concomitante ou subsequente, conforme destacado no Capítulo I desta dissertação. O Decreto ampliou as possibilidades porém, não resolveu o sistema dual nem mesmo trouxe os avanços que se esperava para esta modalidade.

Para Kuenzer (2002a), essa modalidade, ensino profissional de nível médio é fundamental, pois, para a maioria dos jovens exercerem um trabalho, muitas vezes, o curso profissionalizante será a única alternativa para continuarem seus estudos em nível superior; o Ensino Médio, deste modo, para atender aos jovens menos favorecidos, deverá responder aos desafios de atender as duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade dos estudos.

Pode-se inferir que os processos históricos, especialmente da última década do século XX, impactaram, de maneira significativa, na implementação das políticas públicas para a educação profissional no Câmpus Jaraguá do Sul – IFSC, pois toda modificação nos rumos da política educacional precisa ser estudada, acompanhada, e, sobretudo, deve-se oferecer condições de os envolvidos atuarem na nova modalidade; há que se verificar os ‘impactos’ que ela produz, em especial as

consequências, na formação do estudante, se foram positivos ou negativos e a possibilidade de correções, quando necessário.

Assim, os processos históricos *sui generis* do Câmpus Jaraguá do Sul, na década de 1990, impactaram de forma desfavorável na implementação das políticas públicas da Educação Profissional, políticas essas que segundo relato dos entrevistados podem ter impactado negativamente na educação ofertada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Dissertação 'Processos Históricos do Câmpus Jaraguá do Sul - IFSC: impacto nas políticas públicas da Educação Profissional' teve como objetivo caracterizar os processos históricos do Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Jaraguá do Sul e seus impactos na implementação das políticas públicas voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica. No desenvolvimento das ideias, fez-se necessário dedicar parte das reflexões, especificamente, às políticas públicas voltadas para a Educação Profissional, pois foi expedida uma vasta legislação que impactou diretamente na Educação Profissional na década de 1990 e na primeira década do século XXI.

Entender a lógica de formação da política e cada etapa do seu processo foi fundamental. Ball *apud* Mainardes (2007) foi elementar para tal compreensão. As decisões políticas não são tomadas ao acaso nem surgem de estalos mentais, mas sim como resultado de uma sequência de passos que caracteriza o ciclo das políticas. Nesse sentido, procurou-se mostrar que escolhas foram feitas, pelos Governos Federais das décadas de 1990 e primeira do século XXI, relativas à política para a Educação Profissional.

As intenções do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso estiveram centradas numa política de desenvolvimento para o país baseada na economia global e, ao mesmo tempo, sustentada por uma conduta neoliberal, de submissão às regras internacionais de mercado. O diagnóstico do Governo Brasileiro para a crise, em 1995, centrava-se no 'Estado'; assim sendo, dentre as estratégias do Governo, estaria a Reforma do Estado. E assim o fez, através do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), com a redefinição do papel do Estado, que deveria ser 'menor,' conforme enfatizado por Peroni (2006, p.16): "[...] a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade".

No entanto, o governo não considerou as particularidades de uma nação em desenvolvimento, que carece da presença do 'Estado' a fim de garantir a sustentação da grande parcela da população sem condições de manter-se e conduzir-se numa economia tipicamente de mercado, pois grande parte dessa

população sequer faz parte desse mercado.

Sob a ótica dos profissionais do Câmpus Jaraguá do Sul – IFSC, obtida através de entrevistas com os nove educadores a respeito da implementação das diversas mudanças nos rumos da Educação Profissional na instituição, a pesquisa apontou as dificuldades vivenciadas e as incertezas na continuidade das atividades. Uma das causas foi a autorização de funcionamento da UnED/JS se dar por meio da Portaria nº 724/1994, do Ministério da Educação e Cultura - MEC, e não por um decreto-lei, num período em que não havia uma política clara de expansão da Educação Profissional.

Outro ponto que a pesquisa traz está relacionado ao ‘processo de busca e implantação’ da UnED/JS da ETF/SC; tal processo foi precedido de várias ações dos agentes sociais locais (entidades sindicais patronais, entidades representativas dos empresários), como pressionar a bancada catarinense de parlamentares para a construção e instalação de uma Unidade de Ensino Descentralizada da ETF/SC em Jaraguá do Sul. Isso evidencia duas necessidades locais: por um lado, os empresários reivindicando mão de obra qualificada para suas empresas; por outro lado, os avanços tecnológicos do capital que exigiam mais conhecimentos por parte do operariado. No entanto, não se evidenciou uma intenção clara de se buscar uma Educação Profissional como direito do cidadão.

O que se pôde perceber foi a ausência do ‘Estado’ em manter a instituição no que diz respeito a: quadro de pessoal, laboratórios adequados e orçamento para as atividades básicas da instituição, o que levou a comunidade (professores, pais e alunos) a buscar alternativas paliativas como, por exemplo, a criação da Associação de Alunos Pais e Professores, para a continuidade da Unidade. Se de um lado o governo não proporcionava suporte financeiro e de recursos humanos para essa instituição, de outro, os ‘agentes sociais locais’ também não assumiram as responsabilidades de manutenção, por não entenderem como suas, apesar de já estarem sendo beneficiados com a capacitação da mão de obra para seus parques fabris.

Conforme dados dos documentos pesquisados nesta Dissertação, em 1998 surge uma nova modalidade de oferta da Educação Profissional em Jaraguá do Sul, chamada ‘Escola Comunitária’. A exigência do Governo para liberar os recursos especificamente para a referida instituição era a incorporação da UnED/JS da

ETF/SC por essa nova instituição do segmento comunitário. A incorporação da UnED/JS - ETF/SC, pela nova instituição, não se concretizou e a Unidade ficou praticamente abandonada, tanto pelo governo, como por quem a buscou.

Estabeleceram-se, então, em Jaraguá do Sul, duas instituições de Educação Profissional: 'uma pública estatal', a UnED/JS, e outra 'pública não estatal' do seguimento comunitário, chamada Centro Politécnico Geraldo Werninghaus. A distinção foi: a gratuidade do ensino na UnED/JS da ETF/SC e a cobrança de mensalidade na 'Escola Comunitária'.

Outro assunto, trazido pela pesquisa junto aos profissionais, foi a desvinculação do Ensino Médio do Profissionalizante. Assim como as demais instituições da Rede Federal, a então UnED/JS da ETF/SC ofertava Cursos de Ensino Médio integrado ao Profissionalizante desde o início de seu funcionamento, em 1994. Porém, foi 'impactada' diretamente pelo Decreto nº 2.208/97, que não mais aceitava a oferta do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. Eram ofertados dois Cursos: um na área Têxtil e outro em Eletromecânica, e a UnED/JS também, teve que se adequar à nova legislação, ou seja, a desvincular o Ensino Médio de seus cursos técnicos. As instituições federais ficaram incumbidas de ofertar cursos com menor duração (carga horária reduzida), especificamente para atender ao 'mercado', a serviço do grande capital, ao que Frigotto (1997) chamou de 'mercantilização da educação', que teria substituído o direito a ela.

Os relatos das entrevistas apontam que, em Jaraguá do Sul, a oferta do Ensino Médio integrado ao Profissionalizante fazia muita diferença para os jovens e adultos da região. Os entrevistados enfatizam que muitos dos alunos da UnED/JS, em sua maioria trabalhadores, vinham de educação descontinuada, e precisavam rever as disciplinas básicas da cultura geral para poderem realmente mergulhar mais a fundo nas disciplinas técnicas.

O Ensino Médio integrado ao Profissionalizante configura-se um curso procurado e importante por se tratar da formação do jovem que adentrará o mundo do trabalho, pois, para a maioria desses jovens, muitas vezes, desempenharem um trabalho, muitas vezes, seria a única opção para prosseguir seus estudos na Universidade e obter um trabalho qualificado. Não ofertá-lo seria desprover esta população do acesso a uma melhor qualificação (KUENZER, 2002a). Por questões internas da UnED/JS da ETF/SC (ex.: quadro próprio de pessoal), a partir de 2001,

decidiu-se que os 50% das vagas para o Ensino Médio propedêutico, previsto pela Portaria nº 646/97, seriam ofertados pela Unidade, Sede, Florianópolis; a Unidade Jaraguá do Sul ficaria com a oferta dos cursos subsequentes, modularizados.

Outro fato importante, levantado pela pesquisa, foi a falta de capacitação aos docentes, apesar da mudança radical no currículo, preconizada pela regulamentação do Decreto nº 2.208/97, que previa avaliação por competências. Os professores das áreas de cultura geral tiveram que atuar em outras disciplinas, correlatas a sua formação.

Contrariamente à política de seu antecessor, o Governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva organizou políticas públicas em sentido inverso: concentrou a atenção nas políticas de cunho 'social', que se desenvolveriam por meio do fortalecimento e expansão do 'Estado', também com relação à Educação Profissional.

Dessa forma, adotando por base a análise das políticas públicas para a Educação Profissional priorizadas nos mandatos FHC e LULA, sem conferir conceito, prioridade ou qualquer tipo de classificação àqueles governos, mas, exclusivamente procurando enfatizar as iniciativas de ambos, foi possível considerar que o cenário da Educação Profissional e Tecnológica recebeu atenção inédita e recursos, a partir de 2006.

A Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, não apenas mudou o nome dos Centros Federais para Institutos Federais, como também mudou a conjuntura educacional brasileira, encerrando um ciclo de estagnação e ausência de perspectivas das escolas públicas profissionalizantes, promovendo a expansão no sentido físico, de pessoal e geográfico e, também, consolidando as Unidades existentes até então, inclusive a de Jaraguá do Sul.

Pode-se concluir, baseando-se nas análises desenvolvidas nesta Dissertação, que o Câmpus Jaraguá do Sul obteve a sua consolidação, de fato e de direito, somente em 2006, quando teve aprovado o seu quadro de pessoal, recursos para a ampliação dos espaços físicos, laboratórios e orçamento para sua manutenção.

Ao mesmo tempo, nessa fase de expansão, houve a 'federalização' de várias escolas do 'segmento comunitário', que tinham sido construídas e equipadas na década de 1990, pelo Governo Federal, com verbas do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, e cedidas para ONGs, as quais realizavam cursos

em que parte dos alunos deveria frequentar a escola de forma gratuita. Essas escolas foram federalizadas, em sua maioria, por não cumprirem parte do acordo, perdendo, assim, a possibilidade de continuarem atuando. Por decisão do MEC, em Santa Catarina, três escolas do 'segmento comunitário' foram federalizadas e entregues ao IFSC, para dar continuidade aos cursos, porém, agora, de forma gratuita; uma delas foi o 'Centro Politécnico Geraldo Werninghaus', em Jaraguá do Sul. Portanto, em Jaraguá do Sul, desde 2010, há dois Câmpus do IFSC.

Desta forma, com base nos documentos e nas entrevistas, pode-se inferir que os processos históricos, de implantação e de implementação do Câmpus Jaraguá do Sul do IFSC, foram um tanto complexos e distintos de outros Câmpus do IFSC. Sua constituição difere do Câmpus São José, implantado em 1989, com quadro de pessoal e orçamento próprios desde a sua criação. Distintos, também, do processo de implantação dos demais dezessete Câmpus do IFSC, criados a partir de 2006, com recursos financeiros aprovados pela Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) para construção, instalação de equipamentos, laboratórios e contratação de servidores.

Assim, esses processos históricos do Câmpus Jaraguá do Sul - IFSC 'impactaram,' possivelmente de forma negativa, na implementação das políticas públicas da Educação Profissional. Toda mudança nos rumos da política educacional traz transtornos, seja por parte de profissionais, seja pela implementação da mesma; por isso, ela precisa ser analisada, acompanhada e, principalmente, devem ser dadas as condições de capacitação aos envolvidos para atuarem nesta nova modalidade. Ainda, seria importante verificar os impactos que ela produz, em especial, os efeitos na formação do estudante, se foram positivos ou negativos e a possibilidade de correções, e para isto, faz-se necessário um estudo mais aprofundado.

Dessa forma, a pesquisa contribui no contexto social, uma vez que sinaliza para algumas importantes questões que, por sua vez, podem subsidiar gestores, legisladores e a todos que possam influenciar nas políticas públicas educacionais. Igualmente, poderá contribuir com o meio acadêmico, no contexto das discussões acerca da implantação de políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Alcides Vieira. **Dos Aprendizes e Artífices ao CEFET/SC**. Publicações do IFSC Florianópolis 2002.

AMORIM, T. **Inovação e Mudança Social: Que desafios para o ensino técnico?** 2001. (Dissertação de mestrado). UFCS. Florianópolis.

AZEVEDO, J. M. L. **Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Portugal. Edições 70. 1977.

BRASIL. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas Capitais dos Estados da República as Escolas de Aprendizes e Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

_____. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

_____. **Decreto nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4127.htm> Acesso em: 13 jan. 2013.

_____. **Lei nº 3.552 de 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. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1959/3552.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 10 mai. 2013.

_____. **Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965**. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/publicacoes/diarios/pdf/sf/2002/08/01082002/14707.pdf>> Acesso em: 22 mai. 2013.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes e Bases. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>
Acesso em: 01 mai. 2013.

_____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso em: 18 set. 2013.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivo da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referente a profissionalização de 2º grau. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 01 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria 724 de 13 de maio de 1994.** Publicado no Diário Oficial da União em 18 de maio de 1994. Autoriza a Escola Técnica Federal de Santa Catarina a promover o funcionamento da Unidade Descentralizada UnED de Jaraguá do Sul SC.

_____. **Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>
Acesso em: 15 jun. 2012.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.mare.gov.br>>. Acesso em: 21 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

_____. **Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Brasília, 1997a. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 646 de 14 de maio de 1997.** Brasília, 1997b. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394/96 e no Decreto n. 2.208/97 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

_____. Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE). **A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. Cadernos MARE nº 1.** Brasília, 1997c. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/.../segex/PUB_Segex_Mare_caderno01>. Acesso em: 25 fev. 2013.

_____. **Medida Provisória nº 1549-28, de março de 1997.** Altera o Art. 3º da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, no que trata da Expansão da Educação Profissional: Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1549-28.htm> Acesso em: 15 mai. 2013.

_____. **Lei nº 9.637 de 15 de maio de 1998.** Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília 1998a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19637.htm>. Acesso: 12 out. 2013.

_____. **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 1998b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19649cons.htm>. Acesso em: 11 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB CNE/CEB. **Resolução nº 04 de 08 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Brasília 1999a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB CNE/CEB. **Parecer nº 16 de 05 de outubro de 1999.** Trata das diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília 1999b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> . Acesso em: 11 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Brasília 1999c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação- PNE.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 6 out. 2013.

_____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_/decreto.htm>. Acesso em: 12 mar. 2012.

_____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 15 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base.** Brasília, 2007a.

_____. Ministério da Educação – **Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE** . Razões Princípios e Programas. 2007b. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/livro>>. Acesso em: 23 mai. 2013.

_____. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008a.** Institui a Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica. Comentário e reflexões (Orgs), SILVA Caetana Juraci Rezende; VIDOR; Alexandre Martins; PACHECO, Eliezer Moreira; Pereira Luiz Augusto Caldas, Brasília, 2008.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica. **Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** Brasília: MEC/Setec, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da rede federal.** 2012. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>. Acesso em: 06 jan. 2013.

BALL, Stephen. J; MAINARDES, Jeferson. **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

CAMPOS, R. F. **A construção do sujeito competente: desvelando as tessituras do modelo pedagógico das competências.** In: LIMA FILHO, D. L.(Org). Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional. Educação Profissional: tendências e desafios/ documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional. [27 e 28 de novembro de 1998, Curitiba]. Curitiba.1999. SINDOCEFET-PR. p.65-82.

CASSESE, Sabino (1986) **“The Rise and Decline Of the Notion of State”.** International Political Science Rewiew 7.

CASTRO, C. de M.; MELLO e SOUZA, A. O secundário esquecido em um desvão do ensino? Textos para discussão. Brasília; MEC/INEP, v.1 n.2, abril 1997.

CASTRO, Jane Margareth. In: Educação geral e formação profissional na ótica das competências. REGATIERRI, M., CASTRO, M. Org(s). **Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração.** Brasília. UNESCO. 2010. p.112-118. CEFET-SC.

Relatório de Gestão 2005.

Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/images/stories/file/Docs/Relat%C3%B3rios/Relatorio_de_Gestao_2005.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. **Relatório de Gestão 2006.** Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/images/stories/file/Docs/Relat%C3%B3rios/Relatorio_de_Gestao_2006.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. **Relatório de Gestão 2007.** Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/images/stories/file/Docs/Relat%C3%B3rios/Relatorio_de_Gestao_2007.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. **Relatório de Gestão 2008.** Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/images/stories/file/Docs/Relat%C3%B3rios/Relatorio_de_Gestao_2008.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2013.

COELHO, Juçara Eller. **A desvinculação dos Ensino Médio e Técnico na Escola Técnica Federal de Santa Catarina – Unidade Florianópolis – a partir do Decreto nº. 2.208/97. (1997-2004).** 2012. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo.** 2 ed. São Paulo: UNESP, Brasília-DF: Flacso, 2005.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos da Teoria Geral do Estado.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

DELGADO Guilherme e THEODORO, Mário. **Política Social: universalização ou focalização - subsídios para o debate.** IPEA, nº 8, p.122-126, ago. 2003. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_07/ensaio3_Mario.pdf>. Acesso em: 16 out. 2013.

DELUIZ, N. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e da educação: implicações para o currículo.** In: Boletim Técnico SENAC. Vol. 27, n.3, set/dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

ENGELS, Friedrich. **A origem da Família, Propriedade Privada e do Estado.** Nova York: International Publishers, 1884.

FERRETTI, C. J. **Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação.** In: *Educação*. V. 25, n 87, p. 401-422, mai./ago.2004.
_____. *et al.* **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** - 1ª edição – São Paulo: Xamã, 1999.

FILOMENO, José Geraldo Brito. **Manual do Direito do Consumidor.** São Paulo: Editora Atlas, 1947.

FLORIANI, Eliane, Spliter. **(Des)continuidades e Contradições do Ensino Técnico no CEFET/SC – Unidade de Jaraguá do Sul**. 2005. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Formação Técnico-Profissional: avanço ou regressão ao dualismo, fragmentação e reducionismo economicista**. IICONED. Belo Horizonte. 08/11/1997.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. & CIAVATTA Maria. **Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado**. In. Revista. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 mai. 2013.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. **Concepção e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In. Frigotto G. et all. **Ensino médio integrado: Concepções e contradições**. (Orgs.) - São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje**. In LIMA, Júlio Cesar França. & NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.s), **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GOES, Josiane Meyer de. **A educação de jovens e adultos na rede municipal de Joinville: caminhos e descaminhos na implementação das políticas públicas**. 2013. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVILLE. Joinville.

IFC – **Relatório de Gestão 2009**. Disponível em: <<http://www.ifc.edu.br/site/index.php/relatorio-de-gestao>>. Acesso em: 12 set. 2013.

IFC – **Instituto Federal Catarinense**. Disponível em: <http://www.ifc.edu.br>. Acesso em: 14 de setembro de 2013.

IFC – **Relatório de Gestão 2012**. Disponível em: <<http://www.ifc.edu.br/site/index.php/relatorio-de-gestao>>. Acesso em: 12 set. 2013.

IFSC - Instituto Federal de Educação de Santa Catarina. Disponível em: <<http://ifsc.edu.br>>. Acesso em: 15 out.2013.

_____. **Prestação de Contas 2012.** Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/images/stories/file/PRDI/Relatorio_de_Gestao_2010_InstitutoFederaldeSantaCatarina_2010.pdf >. Acesso em: 11 jun. 2013.

_____. **Anuário Estatístico. Pró – Reitoria de Ensino 2012.** Disponível em: <https://wiki.ifsc.edu.br/index.php/DEIA>. Acesso em: 13 mai. 2013.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino.** In: **Brasil: politecna no ensino médio.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC,1991.

_____. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997a.

_____. **Ensino Médio e profissional: as políticas do estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997b.

_____. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências.** In: FERRETTI, Celso J.; SILVA JUNIOR, João R.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, v. 1, p. 121-140, 1999.

_____. **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola.** Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p. 2-11, maio/ago., 2002b. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 09 de novembro de 2013.

_____. **Conhecimento e Competência na Escola e no Trabalho.** Boletim Técnico do SENAC, 2003. Disponível em: <<http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/TextosVideos/AcáciaKuenzer>>. Acesso em 25 jun. 2013.

_____. **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão.** Revista Educação e Sociedade, Campinas - SP, v; 27, nº 96 - especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 maio 2012.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma da Educação profissional no Brasil nos anos Noventa**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2002.

_____. **A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002)**. Curitiba: Torre de Papel, 2003.

_____. Condicionantes do financiamento internacional do ensino técnico: a história dos CEFETs e a origem do modelo alternativo de ensino superior não universitário.

III Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação escolar em perspectiva histórica, 2004. Disponível em:

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/paginas/cbhe.htm>>.

Acesso em: 15 mai. 2013.

_____. **A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos Cefets**. In: LIMA FILHO, D. L.; TAVARES, A. G. (Org.) Universidade Tecnológica: Concepções, limites e possibilidades. Curitiba: SINDOCEFET – PR, 2006.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 de setembro de 2013.

_____. Jeferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. J.; *et al.* **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos**. in BALL, Stephen. J; MAINARDES, Jeferson. (ORGS). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. & MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen j. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Revista: Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 de outubro de 2013.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.

MURARA, Patricia. **Ensino Médio articulado com a Educação Profissional: currículo, prática docente e empregabilidade**. 2013. 132f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade do Vale do Itajai – Univalli. Itajai, 2013. Disponível: <http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1164>. Acesso 10 de setembro de 2013.

NASCIMENTO, Werber Batista. QUIRINO, Raquel. **A Educação Profissional e**

Tecnológica após o processo de “lfetização”: da identidade institucional à autonomia Administrativa. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-033.pdf>. Acesso 14 de janeiro de 2013.

NETTO, José P. **FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras**. In: LESBAUPIN, Ivo (org). O desmonte da nação: balanço do governo FHC. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 75-89.

NEVES, Marco Aurélio. **Centro politécnico de Jaraguá do Sul e a educação profissional: quando a delimitação entre o público e o privado desaparece**. 2001.174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educativa, crise da escola e a promoção da justiça social. In: FERREIRA, B. E. e OLIVEIRA, A. D. (Org.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Cap. 1, p.17- 32.

OLIVEIRA, Eliana de et al. **Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação. Metodologia, Política e Filosofia**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=637&dd99=pdf>>.

Acesso em: 25 set. 2013.

PACHECO, Eliezer Moreira - **Os Institutos Federais - Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica** – Natal: IFRN, 2010.

_____. Eliezer Moreira. MORIGI, Valter (organizadores) - **Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania** – Porto Alegre, RS: Tekne, 2012.

PASOLD. César Luiz. **Função Social do Estado Contemporâneo**. 3 ed. Florianópolis: OAB/SC. Ed. co-edição Editora Diploma Legal, 2003.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil*. São Paulo: editora 34, 1996.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L., PEGORARO, L. (org.). Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERONI, V. Breves Considerações sobre a redefinição do papel do Estado. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003. p.21-134.
RAMOS, Marise N. **A Educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. Rev. Educação & Sociedade, v. 23, nº 80, p.401-422, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIOS, T. A. **Competência ou competências - o novo e o original na formação de professores.** In: ROSA, D. E. G; SOUZA, V. C. de (Org.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.* Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p. 154-172.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil.* 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SANTOS, Maria do C dos. **Sob a égide do conflito: A Reforma da Educação Profissional no CEFET-BA.** Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2005.

Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10840/1/MariadoCarmoSantos.pdf>>.

Acesso em: 13 de novembro de 2013.

SANTOS, Consuelo Aparecida Sielski. **Instituto Federal de Santa Catarina: Educação profissional pública, gratuita e de excelência, 2010.** Disponível em: <<http://www.educacaoprofessionalsc.com.br/comunicacao/artigos>>. Acesso em: 10 out. 2013.

SAVIANI. Dermeval. **Da nova LDB ao plano nacional de educação: Por Uma Outra Política Educacional.** 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. *et al.* **O Legado Educacional do Século XX no Brasil.** 2.ed. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2006.

_____. **Da nova LDB ao Fundeb: por uma política educacional.** 3ª edição, Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Maria Cardoso e CAMPOS, Roselane Fátima. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In.* BALL, Stephen, J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais, questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SEMERARO, Giovanni (1999). **Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção de subjetividade em Gramsci**. Educação e Sociedade, ano XX, n. 66, abril. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a3>>. Acesso em: 05 de Nov. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

ZIBAS, Dagmar M., L. **Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos 1990**. Revista. Educação e Sociedade, v. 26, nº 92, p.1067 – 1086, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 de outubro de 2013.

ANEXO

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “**Educação no âmbito do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina – Campus Jaraguá do Sul: processos históricos e desafios na implantação dos decretos oficiais.**” coordenada pela professora **Silvia Sell Duarte Pillotto** do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville /UNIVILLE. Este projeto de pesquisa se justifica mediante a ausência de trabalhos referente a Educação Profissional de Santa Catarina em especial do Campus Jaraguá do Sul. Com o objetivo de analisar a educação no âmbito do Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Jaraguá do Sul, refletindo sobre os processos históricos e desafios na implantação das políticas públicas para o ensino profissional a partir dos decretos oficiais. A coleta de dados acontecerá por meio de entrevista semi-estruturada, pautadas na perspectiva metodológica de caráter qualitativa, será realizada pessoalmente utilizando como ferramenta um *gravador* com perguntas referente ao tema com o(s) interlocutores que vivenciaram efetivamente a criação do Campus bem como os desafios da implementação da reforma da educação profissional no Instituto Federal de Santa Catarina Campus Jaraguá do Sul, entre 1994 e 2011. Serão abordada(s) dentre outros conforme questionamentos anexo. Tais entrevistas gravadas serão analisadas e irá compor o banco de dados da pesquisadora responsável para uso exclusivo desta pesquisa, sendo, as entrevistas, descartadas após 5 anos do fim da pesquisa. Os riscos serão mínimos, será garantido o sigilo e o anonimato, pois depois de reescrita será repassada ao entrevistado para leitura e consentimento com direito de retirar o que considerar inadequado. Os resultados da pesquisa são relevantes tanto para você que terá dados para analisar, refletir sobre a reforma da educação profissional, quanto para a comunidade em geral, inclusive gestores, que a partir de dados concretos poderão avaliar as políticas públicas implementadas e suas repercussões a partir da fala de quem as executa. É importante salientar que você não receberá nenhum tipo de remuneração pela sua participação nessa pesquisa. Sua participação é voluntária, e você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo. Você terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimentos antes e durante a pesquisa, sobre sua metodologia ou objetivos.

O Desenvolvimento dessa pesquisa é de minha responsabilidade, **Laurinda Ines Souza de Moraes**, mestranda em Educação, PPGE / UNIVILLE e membro do Grupo de Políticas e Práticas Pedagógicas da UNIVILLE. Meus contatos para eventuais dúvidas, esclarecimentos ou outras situações: (47) 96087918 e laura@ifsc.edu.br.

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço – Rua Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário – CEP 89219-710 Joinville – SC ou pelo telefone (47) 3461-9235.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Pesquisador responsável: Nome: Laurinda Ines Souza de Moraes

Assinatura: _____

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO

No caso de projetos que envolvam menores de idade e grupos especiais, segundo a Resolução CNS 196/96, item IV.3, o nome a ser informado no Consentimento do sujeito da pesquisa será o responsável legal do sujeito participante.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como sujeito e declaro que fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Local e data: _____

Assinatura do Sujeito: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1- Dados do entrevistado

- 1.1 Nome completo, idade, formação;
- 1.2 Tempo de magistério;
- 1.3 Tempo de trabalho na Educação Profissional e Tecnológica;
- 1.4 Função que exercia na Instituição no período das reformas.

2- Comente sobre a criação da Unidade Jaraguá do Sul da Escola Técnica Federal de Santa Catarina (hoje, Câmpus Jaraguá do Sul do Instituto Federal de Santa Catarina) e o início dos cursos:

- 2.1 Como surgiu esta escola? Por iniciativa ou reivindicação de alguém?
- 2.2 Como foi o funcionamento dos cursos e como era a manutenção, tinha orçamento?
- 2.2 Dificuldades e desafios para continuação dos cursos.

03 – Na década de 1990, foi implementada a Reforma da Educação Profissional no Brasil, através do Decreto nº 2.208/97, que separou o Ensino Médio do Profissional.

- 3.1 Qual sua percepção com relação à implementação dessa reforma?
- 3.2 Quais os sentidos da reforma?

04- Os professores da Unidade/ Jaraguá do Sul tiveram formação/capacitação para atuar nessa nova modalidade dos cursos? Comente

05- Em 2004, a educação profissional passa por novas mudanças através de outro Decreto, nº 5.154/04, que permite o retorno do Ensino Médio Integrado. Qual foi o posicionamento da Instituição com relação à implementação desse novo Decreto?

6- Em sua opinião, de que maneira a reforma influenciou na formação profissional dos alunos da Educação Tecnológica? Comente.