

Autorização concedida a Biblioteca Central de Brasília pelo Prof. Remi Castioni, em 13 de janeiro de 2021, para disponibilizar a publicação, de acordo com a licença pública Creative Commons 4.0 sob as seguintes condições: não permite o uso para fins comerciais nem a adaptação desta.

REFERÊNCIA

SOUZA, Eda Castro Lucas de; CASTIONI, Remi (org.). Institutos Federais: os desafios da institucionalização. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. 224 p.



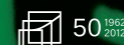
Eda Castro Lucas de Souza

Doutora em sociologia pela Universidade de Brasília e Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. É professora associada da Universidade de Brasília, atuando no Programa de Pós-Graduação em Administração. Foi professora da Faculdade de Educação. Bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq. edalucas@gmail.com



Remi Castioni

Doutor em educação pela Unicamp. É professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho - NEPET. Pesquisador associado do Centro de Pesquisas de Opinião Pública **DATAUnB**. rcastioni@globo.com



Eda Castro Lucas de Souza
Remi Castioni (organizadores)

Institutos Federais: os desafios da institucionalização

Institutos Federais: os desafios da institucionalização

Eda Castro Lucas de Souza
Remi Castioni
(organizadores)

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, reorganizada em 2008 (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), agrupou em 38 unidades centrais os chamados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, uma variedade de instituições espalhadas e vinculadas a centros federais, a universidades, a escolas isoladas. Os Institutos Federais surgem para responder a demandas imediatas da sociedade brasileira por acesso ao conhecimento e condições para enfrentar o mundo do trabalho, bem como desempenhar um papel importante na construção de um projeto de desenvolvimento que articule educação superior, básica e profissional, de forma pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica.

Essa nova estrutura organizacional se impôs vários desafios: a ampliação do acesso à educação profissional de nível técnico; a graduação tecnológica, por meio de cursos superiores de tecnologia; os bacharelados; as licenciaturas; e a pós-graduação, além da pesquisa e da extensão tecnológica.



Institutos Federais: os desafios da institucionalização

Eda Castro Lucas de Souza
Remi Castioni
(organizadores)

Institutos Federais: os desafios da institucionalização

Institutos Federais

Os desafios da institucionalização

Eda Castro Lucas de Souza
Remi Castioni
(Org.)



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA

Reitor

Ivan Marques de Toledo Camargo

Vice-Reitora

Sônia Nair Bão

EDITORA



UnB

Diretora

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Conselho Editorial

Angélica Madeira

Deborah Silva Santos

Denise Imbroisi

José Carlos Córdova Coutinho

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – *Pres.*

Neide Aparecida Gomes

Roberto Armando Ramos de Aguiar

Institutos Federais

Os desafios da institucionalização

Eda Castro Lucas de Souza
Remi Castioni
(Org.)



Universidade de Brasília



50 ¹⁹⁶²₂₀₁₂

© 2012 Editora Universidade de Brasília.
Todos os direitos reservados.

Tiragem: 1ª edição – 2012 – 500 exemplares

Este livro obedece às normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa promulgado pelo Decreto n. 6.583, de 29 de setembro de 2008.

Coordenação Editorial

Fabiana Paranhos

Revisão de Língua Portuguesa

Ana Terra Mejia Munhoz

Estagiário

João Gabriell Moraes de Sousa dos Santos

Arte da Capa

Marcelo da Silva Castro

Capa

Eloísa de Moura Alves

Editoração Eletrônica e Layout

João Neves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I59 Institutos Federais : os desafios da institucionalização / Eda Castro Lucas de Souza, Remi Castioni (Orgs.). - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2012.
224 p. ; 2 cm.

ISBN 978-85-230-1065-2

1. Educação profissional. 2. Institutos Federais. 3. Capital social. 4. Desenvolvimento regional.
5. Ensino Médio. I. Souza, Eda Castro Lucas de (org.). II. Castioni, Remi (org.).

CDU 377(81)

Todos os direitos reservados à Editora Universidade de Brasília
SCS, Quadra 02, Ed. OK, Bloco C, n. 78 – CEP 70.302-907 – Brasília-DF
Fone: 55 (61) 3035.4211
www.editora.unb.br

Impresso no Brasil.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
INTRODUÇÃO	13
CAPITAL SOCIAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS PARA OS INSTITUTOS FEDERAIS	17
<i>Remi Castioni</i>	
<i>Ricardo Feitosa de Carvalho</i>	
O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL	45
<i>Remi Castioni</i>	
INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE: PRÁTICAS SOCIAIS COMO MANIFESTAÇÕES CULTURAIS — UM ESTUDO DO CAMPUS SAPUCAIA DO SUL	57
<i>Tatiana Fátima Stürmer da Rosa</i>	
<i>Eda Castro Lucas de Souza</i>	
<i>Denise Del Prá Netto Machado</i>	
INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA: MUDANÇAS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS	87
<i>Maria Gildivane Soares da Silva</i>	
<i>Eda Castro Lucas de Souza</i>	
<i>Denise Del Prá Netto Machado</i>	

MUDANÇAS NA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEUS IMPACTOS NA OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS: UM OLHAR A PARTIR DO INSTITUTO FEDERAL SUDESTE – CAMPUS RIO POMBA	113
<i>Carla Patricia Garcia</i>	
O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS: UMA ANÁLISE SOBRE OS FATORES DE PERMANÊNCIA DOS JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA	137
<i>Josué Vidal Pereira</i>	
A FORMAÇÃO TÉCNICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS E O DESAFIO DA INSERÇÃO LOCAL E REGIONAL NO NORTE DE MINAS GERAIS	167
<i>Crislene Leal da Silva Vieira</i>	
OS DESAFIOS DE PENSAR O TERRITÓRIO NO EXTREMO SUL CATARINENSE A PARTIR DO PAPEL DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE	191
<i>Fernando Dilmar Bitencourt</i>	
SOBRE OS AUTORES	217

PREFÁCIO

Institutos Federais: um futuro em aberto

As instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são originárias, grande parte, das dezenove escolas de aprendizes artífices instituídas por um decreto presidencial de 1909, assinado por Nilo Peçanha. Essas escolas, inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, passam, em 1930, para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Sete anos depois, são transformadas nos *liceus industriais*. Um ano após o ensino profissional ser considerado de nível médio, em 1942, os liceus passam a se chamar *escolas industriais e técnicas* e, em 1959, *escolas técnicas federais*, configuradas como autarquias. Ao longo desse tempo, vai se constituindo uma rede de escolas agrícolas — Escolas Agrotécnicas Federais —, com base no modelo escola-fazenda, vinculadas ao Ministério da Agricultura. Em 1967, essas escolas-fazendas passam para o então Ministério da Educação e Cultura, tornando-se *escolas agrícolas*. Em 1978, três escolas federais, do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná, são transformadas em *centros federais de educação tecnológica* (Cefets), equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários.

Durante a década de 1990, várias outras escolas técnicas e agrotécnicas federais transformam-se em Cefets, formando a base

do *sistema nacional de educação tecnológica*, instituído em 1994. Em 1998, o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais. Ao mesmo tempo, uma série de atos normativos direciona essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e, contraditoriamente, ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada. Apesar da resistência dessas instituições, a separação da educação superior acentua as segmentações existentes. Grande parte do esforço pedagógico passa a ser direcionado ao acompanhamento dos cursos de ensino médio com o objetivo de preparar candidatos de excelência para o ensino superior. De outro lado, a oferta no nível superior oscila entre a proposta com viés mais acadêmico, em especial nas engenharias, e cursos superiores de tecnologia cada vez mais fragmentados. Após sete anos de embate, em 2004, inicia-se a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, primeiro com a retomada da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio, e em seguida, em 2005, com a alteração na lei que vedava a expansão da rede federal.

Em 2005, antes do início da expansão programada, a rede federal contava com 144 unidades distribuídas entre centros de educação tecnológica e suas unidades de ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus *campi*, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. O processo de expansão da rede federal — que deve alcançar mais de 500 unidades em 2014, quando estiver concluída — colocou em evidência a necessidade de discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país.

Como resultado desses debates, a Lei nº 11.892, publicada em 29 de dezembro de 2008, cria no âmbito do Ministério da Educação um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturados a partir do potencial instalado nos Cefets,

nas escolas técnicas e agrotécnicas federais e nas escolas vinculadas às universidades federais, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro.

A missão dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e de novas tecnologias. Dessas instituições, portanto, é esperado que respondam às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e por suporte aos arranjos produtivos locais.

Os Institutos Federais podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão articulando, de forma inovadora, os princípios fundamentais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): visão sistêmica da educação; enlace da educação com o ordenamento e o desenvolvimento territorial; e aprofundamento do regime de cooperação entre os entes federados em busca da qualidade e da equidade. Em especial, esse arranjo educacional abre perspectivas para o ensino médio-técnico, por meio de uma combinação do ensino de ciências, humanidades, educação profissional e tecnológica.

Na construção de seus projetos pedagógicos, visando ao cumprimento da missão para que foram criados, os Institutos Federais possuem como diretriz a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. Nesse sentido, a educação é pensada segundo as exigências do mundo atual, impactando positivamente a realidade brasileira, principalmente ao possibilitar aos trabalhadores formação ao longo da vida, reforçando competências profissionais e

saberes adquiridos informalmente em suas vivências, e conjugando estes com aqueles obtidos nos currículos formais.

Por outro lado, os conhecimentos produzidos por meio de pesquisas serão socializados pelos institutos, no intuito de contribuir para o desenvolvimento local de seus contextos. É por essa via que segmentos e setores tradicionalmente excluídos das atividades desenvolvidas nessas instituições terão acesso ao conhecimento científico e tecnológico. Com isso, serão criadas nos contextos locais condições favoráveis à geração de trabalho e renda e ao exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que, nos institutos, a formação, os trabalhos de extensão e a pesquisa serão enriquecidos pelo conhecimento construído pela sociedade. Assim, os Institutos Federais tornam-se espaço privilegiado para a democratização do conhecimento científico e tecnológico e a valorização do conhecimento popular.

Com os Institutos Federais, o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação (MEC), criou uma estrutura organizacional para ser inovadora, capaz de revolucionar a educação profissional e tecnológica brasileira. Entretanto, o futuro dos institutos está em aberto, dependendo de competência e do compromisso político voltado para esse ousado projeto educacional.

A partir de 2007, com a finalidade de apoiar o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) passou a incentivar iniciativas de formação de docentes e de gestores. Entre essas ações, destaca-se o Projeto Gestor, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, com o objetivo de promover a formação continuada dos novos servidores dos institutos.

A coletânea de textos aqui apresentada e as reflexões dela advindas são fruto de estudos e pesquisas desenvolvidas nesse Projeto Gestor, principalmente no que diz respeito aos desafios provenientes da implantação e expansão da rede formada pelos Institutos Federais, a qual em oito anos — a partir de 2008 — quadruplicou de tamanho em relação ao número de escolas construídas ao longo do século XX. Os capítulos desta obra não só refletem esses desafios como levam a pensar sobre a criação da identidade e da estrutura organizacional dos Institutos Federais, que, mesmo possuindo um modelo legal, enfrentarão forças culturais e políticas em sua caminhada diária.

A criação de uma nova estrutura organizacional para a rede federal de educação profissional e tecnológica significa colocar os Institutos Federais em contato direto com as demandas locais, sejam elas de ordem econômica ou social. A afirmação dessa rede nos espaços territoriais permitirá que o conhecimento nela desenvolvido se volte às reais necessidades que emergem desses contextos, contribuindo, particularmente, para a construção de um projeto de desenvolvimento nacional cada vez mais preocupado com a melhora de vida da população brasileira.

Eliezer Pacheco¹

Brasília, setembro de 2012

¹ É secretário de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social (Secis), do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Foi secretário de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), do Ministério da Educação, no período de outubro de 2005 a fevereiro de 2012.

INTRODUÇÃO

O século XXI caracteriza-se por demandas, sem precedentes, por educação e pela conscientização de sua importância para o desenvolvimento do país. Nesse contexto, a educação técnica profissional vive um verdadeiro turbilhão ao enfrentar os desafios advindos de sua expansão e das rápidas inovações provocadas pelas tecnologias de informação e comunicação. O processo de expansão que vem acontecendo desde 2007, iniciado pela Rede Federal, mas que também está impulsionando outras instituições atuantes na educação profissional, é substancial e irreversível. Enquanto, em cem anos, 140 escolas foram construídas, a meta atual é de, em menos de uma década, chegar a mais de 500, devendo atingir um total de 562 escolas para mais de 600 mil alunos. Trata-se de uma expansão significativa para uma rede que nunca atendera, em sua trajetória, mais do que uma centena de milhar de alunos. Assim, essas organizações estão se constituindo em alavancas para o desenvolvimento local e regional.

Em 2006, a primeira fase desse processo de expansão implantou escolas federais de formação profissional e tecnológica em vários estados, com o intuito de fornecer cursos articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho. Em 2007, uma

nova fase de expansão veio com a meta de implantar 150 unidades, abrindo 180 mil vagas para a educação profissional e tecnológica.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, reorganizada em 2008 (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), agrupou em 38 unidades centrais os chamados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, uma variedade de instituições espalhadas e vinculadas a centros federais, a universidades, a escolas isoladas. Os Institutos Federais surgem para responder a demandas imediatas da sociedade brasileira por acesso ao conhecimento e condições para enfrentar o mundo do trabalho, bem como desempenhar um papel importante na construção de um projeto de desenvolvimento que articule educação superior, básica e profissional, de forma pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica.

Essa nova estrutura institucional se impôs vários desafios: a ampliação do acesso à educação profissional de nível técnico; a graduação tecnológica, por meio de cursos superiores de tecnologia; os bacharelados; as licenciaturas; e a pós-graduação, além da pesquisa e da extensão tecnológica.

A importância que essa nova estrutura institucional da educação profissional assumiu na agenda da sociedade brasileira pode ser dimensionada pelo orçamento no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Com a criação dos Institutos Federais, a função programática Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, que era da ordem de R\$ 1,2 bilhão, em 2003, passou para R\$ 2,3 bilhões, em 2009, e atingiu, na Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2012, a marca de R\$ 5,040 bilhões. A participação da educação profissional no orçamento do MEC em 2012 aproxima-se dos 8% do total do ministério. Em 2003, essa participação era de 6%, representando um crescimento de 30%. A reorganização em torno dos 38 institutos contou com recursos significativos e foi

expandida para o interior do país com amplo apoio do Congresso Nacional e com determinação do MEC.

A grandiosidade de todo esse movimento em torno dos diferentes níveis de ensino técnico e tecnológico justifica este livro, que deriva de pesquisas conduzidas nos últimos anos no bojo do Projeto Gestor, desenvolvido pelo MEC em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE–UnB). Com o Projeto Gestor, criado com a missão de enfrentar os desafios oriundos da estruturação dos Institutos Federais, foram ofertados cursos de formação continuada, inicialmente para oitenta de seus gestores, com o decisivo apoio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC. Essa ação permitiu trazer para a academia um olhar mais aprofundado sobre a contribuição da educação profissional.

O livro se divide em três partes complementares. A primeira apresenta uma das dimensões a serem enfrentadas pelos Institutos Federais, ou seja, a formação do capital social nos territórios. Essa parte vai além do que é definido pela cartografia, passando pela construção de relações de reciprocidade e interpessoais, que suplantam as divisões municipais. Em muitos dos territórios onde essas instituições estão se estabelecendo, as relações sociais definem a dinâmica ou determinam os entraves para o desenvolvimento econômico, o que se constitui em desafios para a atuação dos Institutos Federais.

A segunda parte privilegia a análise da cultura dos Institutos Federais de diferentes regiões brasileiras, em uma perspectiva histórica e comparativa, principalmente no que diz respeito à continuidade das práticas organizacionais originárias das Escolas Técnicas e às mudanças dessas práticas vindas com o novo modelo organizacional. A reflexão proposta apoia-se na percepção de atores

sociais, que possibilitam identificar as manifestações culturais do processo de gestão dessas organizações.

Na última parte, quatro capítulos discutem mudanças da legislação na educação profissional e o desenvolvimento dos cursos. Além de apresentarem as bases em que essas mudanças ocorreram, as relações do ensino médio com o técnico mostram como os Institutos Federais lidam com novos públicos, como a população de EJA (educação de jovens e adultos). Os dois textos finais abordam como a formação de técnicos para o meio rural está se processando no interior dos Institutos Federais e o desafio de pensar uma nova formação para o meio rural, para onde boa parte dessas instituições está se direcionando.

O livro apresenta as mudanças e agitações que aconteceram ao longo da trajetória das Escolas Técnicas. Os capítulos constituem a contribuição de seus autores para a reflexão sobre o tema do ensino profissional técnico e tecnológico, propondo um quadro de referências para a análise da transição entre o sistema tradicional e o novo modelo de gestão imposto pelos Institutos Federais.

Os organizadores deste livro pretenderam reunir material significativo para uma ampla reflexão em torno de um tema que não pode mais ser deixado em segundo plano, pela sua importância para o desenvolvimento econômico e social do Brasil: a educação profissional técnica e tecnológica.

Boa leitura!

Os organizadores

CAPITAL SOCIAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS PARA OS INSTITUTOS FEDERAIS

Remi Castioni

Ricardo Feitosa de Carvalho

A partir do momento em que se tratam em comum os assuntos comuns, cada homem percebe que não é tão independente dos seus semelhantes quanto imaginava no princípio e, para obter o seu apoio, muitas vezes é necessário emprestar-lhe o seu concurso.

(Tocqueville, 1805-1859)

Este capítulo objetiva discutir as abordagens teóricas do conceito de capital social e da relação entre trabalho e educação na perspectiva da educação profissional e tecnológica no Brasil, sobretudo no meio rural.¹ Essa discussão é seguida de uma reflexão sobre a dificuldade de operacionalizar a noção de capital social, visto ser esse um tema altamente controvertido. A noção de capital social envolve diferentes interpretações oriundas da economia e de outras ciências sociais (sobretudo a ciência política, a sociologia e a antropologia), bem como diversos procedimentos teórico-

¹ Este capítulo baseou-se na reflexão teórica que subsidiou a dissertação de mestrado de Ricardo Feitosa de Carvalho, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, em 2011, denominada *A formação de capital social entre os agentes de desenvolvimento regional sustentável: o papel das ações de educação profissional e tecnológica nas cooperativas filiadas à Casa Apis, localizadas no Território de Desenvolvimento Vale do Guaribas-PI*.

metodológicos utilizados para mensurar os níveis de capital social, o que dificulta a funcionalidade do conceito e sua aplicação prática em uma determinada realidade.

No momento em que a reorganização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se expande para dentro do continente, com o objetivo de atingir cidades médias e sedes de polos regionais de desenvolvimento, é mister ter presente o papel que ela pode desempenhar nessas comunidades. Nessa perspectiva, o presente texto visa também identificar em que medida a expansão da educação profissional, entendendo-se aqui não somente os prédios que estão sendo construídos, mas tudo o que estiver à disposição de contingente significativo da população (que esteve privada do acesso à educação pública de referência), pode liderar um novo processo de mudança no meio rural brasileiro.

Uma aproximação à temática

A tendência mundial, nas duas últimas décadas do século XX, foi a de reduzir a importância do Estado não só como planejador, mas também como regulador da economia. A crise capitalista do final da década de 1970 e dos anos 1980 e o esgotamento do keynesianismo provocaram um rearranjo e o surgimento de uma nova forma de organização do capitalismo, a globalização de cunho neoliberal.

Diante da atual ordem econômica internacional, o caráter ideológico da “nova” globalização centrou-se, cada vez mais, na exigência da liberdade dos mercados como o único fator determinante do atual processo produtivo. Ou seja, os teóricos passaram a defender a ideia de que o desenvolvimento socioeconômico deve ser estruturado em função da lógica do mercado e da integração

econômica mundial, no interesse do capital e das corporações transnacionais, em detrimento do desenvolvimento e do poder local, do interesse social e estatal e das relações sociais. Nessa direção, nas últimas décadas, o ideário neoliberal tem sido identificado com o debate sobre a emergência dessa “nova” globalização, marcada pela reestruturação da produção capitalista, imposta pela nova divisão internacional do trabalho, e pela padronização das manifestações socioculturais e das formas de trabalho, ante uma realidade homogeneizadora do capitalismo.

No Brasil, a partir da década de 1990, como parte da inserção do país na propalada globalização, houve a difusão de preceitos neoliberais e o Estado passou a promover a abertura da economia nacional ao processo de globalização. Nesse processo, o Estado adotou um conjunto de medidas em atendimento às determinações da política econômica internacional neoliberal, emanadas do Consenso de Washington e vistas como um receituário para acelerar o desenvolvimento dos países, principalmente na América Latina.

Desse modo, para garantir a sua participação na governança global, o Brasil passou a cumprir as normas e recomendações do Consenso de Washington, mediante a adoção de uma agenda neoliberal voltada para a redução do papel do Estado como planejador e regulador da economia. Isso envolveu a adoção e implementação de medidas como: abertura comercial e financeira (redução das barreiras alfandegárias, facilitando a entrada de mercadorias, capitais e serviços externos), ajuste fiscal e “enxugamento” da máquina administrativa do Estado, mediante a privatização de empresas estatais, redução dos gastos públicos e alterações nas leis trabalhistas e previdenciárias, a fim de produzir consistente superávit primário para honrar compromissos com os credores internacionais.

Nessa perspectiva, a diminuição do papel do Estado fez emergirem novas formas de participação da sociedade civil, ampliando o debate sobre a importância do capital social. No entanto, é oportuno destacar que a noção de capital social não é nova, apesar de hoje se apresentar em um sentido de extrema contemporaneidade. Destarte, as discussões acerca do capital social e sua aplicação empírica ou operacionalidade não apenas se revelaram nos meios acadêmicos, através das pesquisas em várias áreas de conhecimento (sociologia, economia, educação, ciência política, direito e saúde, entre outras), mas também despertaram o interesse de instituições internacionais, partidos políticos, governos nacionais e organizações do denominado terceiro setor, por conta da execução de projetos de desenvolvimento a partir da dimensão do capital social.

Portanto, nos últimos anos, vêm sendo organizados no Brasil, principalmente nas áreas rurais, vários empreendimentos econômicos solidários. Tais empreendimentos são definidos como projetos de desenvolvimento implementados na perspectiva da dimensão do capital social dos territórios, uma vez que se apresentam como experiências inovadoras de construção social dos mercados. A dimensão de desenvolvimento dessas experiências ancora-se em elementos de territorialidade estruturados a partir de redes de relações sociais baseadas na confiança, reciprocidade e cooperação, o que facilita as ações coordenadas e traz vantagens sociais com a integração de pequenos produtores rurais e a geração de emprego e renda.

Cabe ressaltar que, diante dessa realidade ancorada em experiências inovadoras de construção social dos mercados, a educação profissional e tecnológica emerge e adquire maior importância no processo de desenvolvimento rural e territorial. Ademais, pela educação profissional e tecnológica, a organização das atividades em torno do propósito de construção social dos mercados

pode e deve converter-se na base para a formação de novos laços de confiança, reciprocidade e cooperação entre os atores sociais. O resultado é o fortalecimento do capital social, a diversificação da produção e o aumento do valor agregado dos produtos, consolidando a governança dos projetos de desenvolvimento.

Capital social: base de reflexão da sociologia econômica

Nos fins do século XIX e início do século XX, a origem da sociologia econômica clássica encontra-se identificada, principalmente no pensamento de Max Weber, considerado um autor clássico da sociologia. Weber defendia a complementaridade entre economia e sociologia econômica, uma vez que esta oferece condições para que a história seja considerada. Na segunda parte de sua obra *Economia e sociedade*, no capítulo intitulado *Relações econômicas das comunidades*, Weber (2000, p. 230) mostra sua visão a respeito do fato econômico como um fato social:

As relações da ação social com a economia podem ser de natureza muito diversa. A relação social pode orientar-se, de acordo com o sentido de algum modo subjetivamente concebido pelos participantes, por resultados puramente econômicos: satisfação de necessidades ou lucro. Constitui, no caso, o fundamento de uma comunidade econômica. Ou pode servir-se da gestão econômica própria como meio de obter outros resultados pelos quais se orienta: comunidade de gestão econômica. Ou, na orientação de uma ação social, combinam-se resultados econômicos e extra-econômicos.

Para Swedberg (2003 apud STEINER, 2006), a sociologia econômica estuda os fatos econômicos considerando-os como fatos sociais. Ela se dirige aos economistas e sociólogos, aconselhando-os a estudar esses fatos levando em conta sua dimensão de relação social, sem esquecer, no entanto, a dimensão do comportamento egoísta, questão central nessa problemática. O economista e

sociólogo Steiner (2006) complementa a discussão afirmando que, ao contrário do movimento que leva as ciências sociais a decompor o trabalho intelectual, a particularizar as pesquisas, a sociologia econômica sugere que é preciso e vantajoso fazer com que as teorias econômicas e sociológicas se aproximem de modo a fornecer melhores explicações para os fatos econômicos. De acordo com esse autor, o objetivo mais específico da sociologia econômica é analisar a construção social das relações de mercado (concebido de maneira ampla) e a origem (histórica) dos fenômenos econômicos.

Swedberg (2005), no livro *Max Weber e a ideia de sociologia econômica*, em sua análise sobre a visão weberiana e a sociologia econômica atual, sinaliza que o pensamento de Weber era no sentido de que a sociologia econômica deve cooperar com a teoria econômica, com a história econômica e com outras abordagens num quadro de um tipo abrangente de teoria econômica (ciência socioeconômica). Ou seja, o pensamento weberiano é o de que os fenômenos econômicos precisam ser analisados por meio de várias abordagens, cada uma delas com um papel próprio a desempenhar nos estudos da economia (principalmente a teoria econômica, a história econômica e a sociologia econômica).

Nessa mesma linha de raciocínio acerca da sociologia econômica, Abramovay (2007) observa que o fenômeno mais importante das ciências sociais contemporâneas reside na aproximação de suas duas disciplinas básicas, a economia e a sociologia, que passaram a maior parte do século XX — desde a morte de Weber até o início dos anos 1980 — de costas uma para a outra. Portanto, mesmo diante da contribuição de Weber e de outros cientistas sociais para a sociologia econômica clássica, até as décadas de 1970 e 1980, o debate em torno da combinação entre a economia e a sociologia não teve seguimento nos meios acadêmicos. Somente em meados dos anos 1970 emergiram interações entre

essas duas áreas do conhecimento, configurando a denominada nova sociologia econômica, termo cunhado por Granovetter.

Contextualizando a nova sociologia econômica, Wilkinson (2002) diz que ela é identificada com os trabalhos de Granovetter a partir dos anos 70 do século passado e que a novidade dessa abordagem é o seu projeto de explicar o funcionamento a partir de uma abordagem de redes sociais. A esse respeito, Wilkinson (2002) destaca o artigo *Instituições econômicas como construções sociais*, de 1991, escrito em uma das formulações de Granovetter sobre os principais conceitos da nova sociologia econômica e suas implicações para a análise da vida econômica. Nesse artigo, o autor desenvolve o enfoque de redes sociais, situando-as na tradição sociológica mais ampla de construtivismo social.

Granovetter, considerado uma das maiores referências teóricas da nova sociologia econômica, buscou uma explicação para o funcionamento dos mercados a partir de uma abordagem de redes sociais, ou seja, deslocou o enfoque de seu trabalho para a noção de construção social, onde o tipo de rede social é correlacionado com a forma de funcionamento do mercado. Seu ponto de partida são duas ideias básicas: a) a ação econômica é socialmente situada e não pode ser explicada apenas por motivos individuais; b) as instituições econômicas são socialmente construídas (GRANOVETTER, 1990 apud STEINER, 2006).

Como já foi dito, a nova sociologia econômica é identificada com os trabalhos de Granovetter a partir dos anos 1970, com os estudos sobre a dinâmica dos mercados, vistos como extrapolações de redes sociais. Wilkinson (2002), em sua análise de como as redes sociais influenciam a organização dos mercados e o comportamento econômico, faz alusão ao pensamento de Granovetter, afirmando que, para esse autor, as redes mais propícias à promoção de iniciativas empresariais são as que se caracterizam por uma solidariedade forte

e que, ao mesmo tempo, têm limites estreitos e bem definidos. Portanto, na visão de Wilkinson (2002), os estudos de Granovetter avançaram na constatação da mediação da vida econômica por redes sociais para uma operacionalização que permite identificar algumas pré-condições sociais para a atividade econômica.

Castro (2004) afirma que Granovetter estudou também a natureza dos laços entre os indivíduos, que se estabelecem dentro das redes: “[...] Os laços fortes pressupõem muito tempo dedicado à relação, envolvimento emocional, confiança e reciprocidade”. Já os laços fracos pressupõem “relações pontuais entre os agentes”. Assim, no dizer de Steiner, Granovetter caracteriza sua sociologia econômica por meio dos seguintes traços:

Minha abordagem da sociologia econômica apóia-se em duas proposições sociológicas fundamentais: em primeiro lugar, a ação é sempre socialmente localizada e não pode ser explicada, fazendo-se referência, apenas, aos motivos individuais que possam tê-la ensejado; em segundo lugar, as instituições sociais não brotam automaticamente, tomando uma forma incontornável; elas são construídas socialmente (GRANOVETTER, 1990, p. 95-96 apud STEINER, 2006, p. 28).

Portanto, as reflexões oriundas da sociologia econômica do início do século XX, como as defendidas por Weber, aliadas às definições decorrentes da nova sociologia econômica, como a proposta por Granovetter, mostram claramente que os conceitos de ação e instituição continuam fundamentais para entender o processo de desenvolvimento da sociologia econômica.

Para finalizar, convém salientar que, na contemporaneidade, a sociologia econômica busca seu caminho unindo análises sociológicas e econômicas de maneira a obter uma explicação melhor que a da teoria econômica para os fatos socioeconômicos. Dessa forma, a sociologia econômica vem se consolidando como o campo do conhecimento que pretende investigar como as relações

econômicas são indissociáveis da realidade social, observando a construção social dos mercados (financeiros, agrícolas, de trabalho, etc.) e o papel das redes sociais no funcionamento da vida econômica, ou seja, analisando os fenômenos econômicos por meio de instrumentos e abordagens da sociologia.

Finalmente, prosseguindo com a ideia de sociologia econômica, em suas abordagens clássica ou nova, pode-se afirmar que o conceito de capital social está na base de reflexão da sociologia econômica. Senão vejamos o que diz Steiner (2006), quando Weber, em 1905, apontava que o pertencimento a uma comunidade (no sentido de grupo que seleciona os indivíduos) religiosa constituía uma vantagem nas carreiras comerciais dos Estados Unidos no começo do século XX — esta constituía, também, uma forma de capital social.

Capital social: abordagens teóricas

Considerando a importância do conceito de capital social e sua aplicação por diversos ramos do conhecimento (educação, sociologia, economia, política, direito e geografia, entre outros) e dada a problemática suscitada nesta parte do texto, bem como a relação entre educação e capital social, a seguir faremos uma breve reflexão sobre as diferentes visões acadêmicas a respeito desse conceito.

A denominação “capital social” foi utilizada pela primeira vez há cerca de um século, quando Lyda Judson Hanifan recorreu ao conceito para descrever centros comunitários de escolas rurais, nos quais detectava que a pobreza crescente se fazia acompanhar pelo decréscimo da sociabilidade das relações de vizinhança entre a população local. Contudo, ao longo do século XX,

a noção de capital social foi sendo redefinida por vários autores ou cientistas sociais, tornando-se um conceito bastante discutido nos meios acadêmicos, principalmente no tocante às ideias de empoderamento, cooperação, educação, descentralização, participação e governança local.

Nessa perspectiva, Baquero (2003, p. 30), por meio da observação de dois componentes que agem de forma integrada na compreensão do conceito de capital social, busca enfatizar o caráter polissêmico desse conceito, afirmando o seguinte:

O componente estrutural diz respeito à composição e às práticas das instituições locais, tanto formais quanto informais, que viabilizam o desenvolvimento local. A estrutura é construída por redes horizontais que geram um processo de tomada de decisões por parte da coletividade, onde a confiança mútua é fundamental. [...] O componente cognitivo diz respeito a valores, crenças, atitudes, normas sociais e comportamentos que se observam dentro das comunidades, tais como confiança interpessoal, solidariedade e reciprocidade.

Nesse sentido, porque a ideia de capital social é um tema bastante polêmico no âmbito acadêmico, em nossa análise serão definidas as concepções de apenas alguns autores. Assim, o capital social será analisado a partir das dimensões conceituais defendidas por autores como Pierre Bourdieu, James Coleman, Robert Putnam, John Durston e Ricardo Abramovay. Este último, sociólogo brasileiro, professor da disciplina Sociologia Econômica do curso de economia da Universidade de São Paulo, é autor de vários trabalhos sobre os mercados como construções sociais e sobre o capital social e o desenvolvimento territorial rural no Brasil.

Foi com Bourdieu, no início da década de 1980, que o conceito de capital social entrou definitivamente na agenda acadêmica internacional. Esse autor definiu capital social como o conjunto de recursos atuais ou potenciais ligados à posse de uma rede durável

de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo (BOURDIEU, 1980 apud CATANI; NOGUEIRA, 2010).

Assim, para Bourdieu, o volume de capital social que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado.

Sobre o conceito de capital social, o sociólogo americano James Coleman, no final da década de 80 do século XX, afirmou que:

O capital social não é uma entidade singular, mas uma variedade de diferentes entidades que possuem duas características em comum: consistem em algum aspecto de uma estrutura social e facilitam algumas ações dos indivíduos que estão no interior desta estrutura (COLEMAN, 1990, p. 302 apud ABRAMOVAY, 2000, p. 382).

Na direção do pensamento de Coleman (1999 apud SILVA JÚNIOR, 2007), a confiança e a reciprocidade são dois pilares fundamentais na formação do capital social. Dessa forma,

[...] o capital social deve ser entendido como um recurso para as pessoas e, sendo assim, ele é produzido a partir das mudanças das relações interpessoais que facilitam determinadas ações; dessa forma, o capital social depende da ação individual para a produção de um bem coletivo e é sustentado por dois pilares, a confiança e a reciprocidade. O mais interessante nesta perspectiva é que aqueles que geram capital social beneficiam-se apenas de uma pequena parte do todo que foi produzido (COLEMAN, 1999, p. 39 apud SILVA JÚNIOR, 2007).

No tocante às definições de capital social no contexto educacional, formuladas por Bourdieu (1980 apud CATANI; NOGUEIRA, 2010) e Coleman (1990 apud SILVA JÚNIOR, 2007), temos que, para aquele, o capital social pode ser visto como

um agregado de recursos reais ou potenciais vinculados a um grupo ou a um conjunto de agentes não somente dotados de propriedades comuns, mas também unidos por ligações permanentes e úteis; já para este, o capital social deve ser encarado como um conjunto de recursos intrínsecos na organização social comunitária, considerados úteis para o desenvolvimento cognitivo ou social.

Mesmo diante das valiosas contribuições teóricas de Bourdieu e Coleman em torno do conceito de capital social, podemos afirmar que foi a partir da publicação do livro de Robert Putnam (2006) *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*, em 1993, que a ideia de capital social ganhou notoriedade, principalmente nos meios acadêmicos. O objetivo da obra de Putnam (2006) foi avaliar o impacto da descentralização na diminuição das desigualdades regionais na Itália. Nesse sentido, o autor afirmava que, se o governo local era, em tese, mais eficiente, seria de se esperar que resultasse em benefícios expressivos para as áreas mais atrasadas e carentes e que, com isso, as desigualdades no país diminuíssem. Desse modo, as variáveis utilizadas pelo autor apresentam uma aproximação muito intensa com a ideia de confiança, considerada básica na formação e acumulação do capital social.

A conclusão da pesquisa realizada por Putnam (2006) foi de que o capital social está definido por três fatores inter-relacionados: confiança; normas e cadeias de reciprocidade; e sistemas de participação cívica. São esses sistemas que permitem às pessoas cooperar, ajudar-se mutuamente, zelar pelo bem público e promover a prosperidade. Ao contrário do capital natural e financeiro, o capital social constitui um bem público: não é apropriado por particulares, nem produz resultados individuais. Além disso, quanto mais é utilizado, mais é acumulado. Nessa perspectiva de análise, Putnam (1995 apud MILANI, 2005) afirma que o capital social facilita a cooperação espontânea. No mesmo sentido, salienta que, em uma comunidade ou sociedade abençoada por estoques significativos de

capital social, redes sociais de compromisso cívico incitam a prática geral da reciprocidade e facilitam o surgimento da confiança mútua (PUTNAM, 1995 apud MILANI, 2005).

Em sua abordagem comunitária, Durston identifica a confiança, a reciprocidade e a cooperação como variáveis do capital social. Ele afirma que “o capital social corresponde ao conteúdo de certas relações sociais — aquelas que combinam atitudes de confiança e reciprocidade e cooperação — que proporciona maiores benefícios àqueles que o possuem” (DURSTON, 2001 apud MILANI, 2005, p. 19).

Durston (2001 apud MILANI, 2005) indica, ainda, as seguintes tipologias do capital social: individual (relações entre pessoas em redes egocentradas), grupal (extensão de redes egocentradas), comunitário (caráter coletivo: ser membro é um direito), de ponte (acesso simétrico a pessoas e instituições distantes), de escada (relações assimétricas que, em contextos democráticos, empoderam e produzem sinergias) e da sociedade como um todo.

Analisando a importância do capital social no processo de aquisição do poder, Abramovay (2000) destaca que a acumulação de capital social é um processo de aquisição de poder (empoderamento), terminologia que vem se consagrando nas organizações de desenvolvimento e até de mudanças na correlação de forças no plano local. Assim, para ele, o capital social corresponde a recursos cujo uso abre caminho para o estabelecimento de novas relações entre os habitantes de uma determinada região, possibilitando a formação do desenvolvimento territorial (dimensão territorial do desenvolvimento), ou até mesmo a construção social dos mercados.

Abramovay (2000), ao comentar a importância do fortalecimento do capital social dos territórios para o desenvolvimento

rural, defende a ideia das populações como protagonistas dos mercados como construções sociais. Ele assevera que construir instituições propícias ao desenvolvimento rural consiste muito mais em fortalecer o capital social dos territórios do que em promover o crescimento desta ou daquela atividade econômica.

Do mesmo modo, Milani (2005) discorre sobre a teoria do capital social e desenvolvimento local, afirmando que tal desenvolvimento envolve fatores sociais, culturais e políticos que não se regulam exclusivamente pelo sistema de mercado. O crescimento econômico é uma variável essencial, porém não suficiente para ensejar o desenvolvimento local.

Na perspectiva de interpretações diversas e de enfoques distintos a respeito do conceito de capital social, Balestro (2006) defende a necessidade de superação do determinismo histórico presente em algumas definições, especialmente no caso de Putnam e Fukuyama, afirmando que eles chamam a atenção para a trajetória histórica de uma região (*path-dependency*) e os valores culturais pré-existentes. Para tanto, Balestro (2006) faz referência a Granovetter, afirmando que este sugere examinar como as estruturas das redes podem ser alteradas pelos atores estratégicos que compreendem como reunir recursos.

Na busca de uma revisão crítica do conceito de capital social, Balestro (2006, p. 29) analisa brevemente a contribuição de Adler e Kwon (2000):

O capital social pode se inscrever em duas definições amplas (Adler et Kwon, 2000). Em uma delas, ele constitui um recurso que facilita a ação de um determinado ator, um recurso presente na rede social que vincula o ator aos demais. Os laços diretos e indiretos com outros atores na rede facilitam a ação do indivíduo. Na outra definição, o capital social, constitui uma espécie de bem público usufruído por todos que pertencem às estruturas de atores coletivos (grupos, organizações, comunidades, regiões e até mesmo nações). Nesta

última definição, o capital social confere coesão e benefícios sociais. O adjetivo social para essa segunda definição se contrapõe ao privado. É social porque pode ser apropriado pelos integrantes do ator coletivo. Contrariamente, para a primeira definição, o adjetivo social refere-se ao fato que o recurso está presente nas redes sociais.

Da discussão sobre capital social, podemos ressaltar que, não obstante suas diferentes categorias de análise e de interpretação, oriundas da economia e de outras ciências sociais (sobretudo a ciência política, a sociologia e a antropologia), esse conceito já foi consagrado na academia, embora seja ainda bastante controverso, principalmente no tocante à sua aplicabilidade.

Desse modo, diante do contexto em que emerge essa nova realidade, marcada pelas transformações nas estruturas econômicas e pelas perspectivas de crise social, bem como pela necessidade urgente de despertar novas iniciativas da sociedade em relação ao Estado e às instituições em geral, as definições de capital social convergem. Elas dão uma ideia do seu sentido acadêmico ou intelectual e de suas possíveis aplicações práticas nas instituições.

Albagli e Maciel afirmam que o capital social pode ser um fator de interação cooperativa para o desenvolvimento local e, portanto, deve ser considerado como uma peça importante das discussões sobre sistemas produtivos locais e sistemas locais de inovação. Para essas autoras,

uma experiência relevante nesse campo é das cooperativas autogestionárias, pelo papel que podem ter no aumento do emprego e da renda, na redução de desigualdades sociais e regionais, na elevação do nível de qualidade de vida das comunidades e, inclusive, no desenvolvimento do capital social, principalmente através de processos de *interação, aprendizado e inovação* (ALBAGLI; MACIEL, 2002, p. 18, grifo nosso).

Sem dúvida, as iniciativas comunitárias que estão sendo gestadas no Brasil como uma forma de encarar os problemas

econômicos, sociais, culturais e ambientais mais imediatos, principalmente nas áreas rurais, representam o grau de importância da formação de capital social nas comunidades. Nesse sentido, nas localidades onde as organizações econômicas populares são criadas, a coesão social (interação), a educação (aprendizado) e a inovação servem como agentes de mobilização de esforços e de recursos materiais e imateriais com vistas à formação de capital social, o que resulta no “empoderamento” local do cidadão.

A relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista e a educação profissional e tecnológica no Brasil

É comum afirmar que a relação entre trabalho e educação é de fundamental importância no processo de desenvolvimento social, econômico e político de uma sociedade. Assim, compreender a categoria trabalho como ponto de partida para o entendimento dos processos educativos pressupõe assimilar o significado do trabalho humano e sua influência na organização econômica, social e política de uma sociedade.

Entendemos, pois, que a reflexão sobre a relação entre trabalho e educação é cada vez mais importante, haja vista que a inserção de países como o Brasil no propalado mundo da globalização ou no processo ideologicamente chamado de “civilizatório” e “emancipatório” depende, em grande parte, de sua capacidade de superar, com seus novos saberes e conhecimentos, os problemas cruciais com os quais se defronta. No Brasil, as discussões sobre o mundo do trabalho e a importância da educação profissional e tecnológica como política pública, estratégica e de Estado são de inegável validade para os diversos setores e instituições da sociedade, valendo com maior amplitude para a esfera educacional. Diante dessas discussões, não podemos deixar de incluir a perspectiva da

Rede ou Sistema (ou Subsistema) Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, dada a importante função que esta desempenha em nosso país.

A compreensão da relação entre trabalho e educação no Brasil deve abarcar, necessariamente, a reflexão acerca das transformações pelas quais tem passado o mundo do trabalho e do trabalhador, em níveis nacional e internacional. Tal reflexão deve envolver a inserção do país no processo de reestruturação produtiva mundial ou de globalização econômica, dando ênfase à educação e às demandas do mundo do trabalho, bem como a suas principais mudanças e como elas têm afetado o trabalhador. As novas transformações do mundo do trabalho têm permitido um aumento da importância da educação formal e da qualificação e requalificação profissional como elementos da competitividade, da reestruturação produtiva e da “empregabilidade”.

Ressalte-se que diversos estudos já foram produzidos a respeito das recentes políticas educacionais e reformas de ensino, que discutem as implicações da globalização econômica e da hegemonia do modelo neoliberal sobre a educação brasileira. Os estudos de Carvalho (2003, p. 17-18), sobre educação e formação profissional no Brasil, permitem entender que

é preciso compreender as demandas colocadas para a educação profissional no capitalismo contemporâneo e as respostas que ela pode dar, tanto no sentido de uma educação do capital e, portanto, para consolidar a sua hegemonia, ou de uma educação do trabalho e, por conseguinte, instrumentos de contra-hegemonia.

Sobre as reformas educacionais iniciadas na década de 1990 no Brasil e as mudanças significativas por elas acarretadas, Oliveira (2004, p. 1128) comenta: “São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema. [...] Na atualidade, novas questões são trazidas ao debate”.

Portanto, as alterações do mundo do trabalho decorrentes das “novas” dimensões da relação entre trabalho e educação impõem desafios às instituições de educação profissional e tecnológica no Brasil. Essas mudanças e a nova realidade social, econômica, cultural e ambiental do Brasil podem ser vistas como resultantes da inserção do país no atual processo de globalização. Elas passam, necessariamente, pelo viés da educação, uma vez que não há como formar e educar indivíduos sem referência às problemáticas contemporâneas. A esses aspectos, acrescentam-se as novas exigências do mundo do trabalho, marcado pelo desenvolvimento científico e tecnológico.

Castioni (2010, p. 59), na análise sobre reestruturação produtiva, educação e trabalho, afirma que

cabe destacar, em particular, o papel atribuído à educação na formação do trabalhador nessa nova fase do capitalismo. Para entender a relação entre educação, qualificação e reestruturação produtiva, é necessário partir de uma perspectiva histórica, pois este movimento é reflexo do processo de acumulação capitalista e a dinâmica que se estabelece entre as relações trabalho e capital é que proporciona estas modificações. Por sua vez, a relação tecnologia, trabalho e educação não é linear e sim dinâmica, pois trata-se de uma relação social.

Nessa mesma direção, com relação às perspectivas da educação e formação profissional no Brasil, Carvalho (2003, p. 19) entende que “é a partir destas contradições, que se pode analisar a educação profissional na expectativa da construção de relações sociais democráticas e solidárias, que possibilitem uma cidadania efetiva”.

O significado da construção social dos mercados e a importância da relação entre capital social e educação profissional e tecnológica no meio rural

Na perspectiva de valorização dos processos educativos e formativos como constituídos nas relações sociais e constituintes dessas mesmas relações em um determinado contexto histórico, a educação, por certo, poderá contribuir para promover nos cidadãos índices favoráveis de capital social. Assim, a educação pode ser encarada como capaz de desencadear um processo de valorização e empoderamento do cidadão. A esse respeito, Nazzari et al. (2004, p. 1) afirmam que

[...] a ausência de comportamentos cooperativos não colabora para promover a prática das pessoas na afiliação em associações voluntárias e no reconhecimento de aspectos positivos da cultura das regiões excluídas, em muitas comunidades do País. A educação como processo de valorização e empoderamento dos cidadãos, permitiria o fortalecimento das redes de capital social e desenvolvimento regional.

Nessa mesma linha de pensamento, Baquero (2001 apud NAZZARI et al., 2004) diz que o capital social é o processo e o instrumento de empoderamento do cidadão. Além disso, afirma que ele pode mudar as relações pessoais e os intercâmbios sociais que gerem mais redes de cooperação e solidariedade. Assim, a elevação dos índices de capital social pode ter efeitos positivos na democracia e no desenvolvimento socioeconômico. Ademais, como afirma Steiner (2006), o capital social remete à ideia segundo a qual uma rede duradoura mais ou menos institucionalizada de relações mútuas e de amizade entre indivíduos constitui um recurso real ou potencial que os indivíduos podem mobilizar para atingir seus objetivos. Nesse sentido, o capital social diverge do capital humano, diretamente ligado à própria pessoa ou indivíduo.

Para Swedberg (1994, p. 255 apud ABRAMOVAY, 2000, p. 385),

os estudos sobre a dimensão territorial do desenvolvimento incluem também a importância dos mercados como o resultado de formas específicas de interação social e da capacidade dos indivíduos, das empresas e das organizações locais em promover ligações dinâmicas, capazes de valorizar seus conhecimentos, suas tradições e a confiança que foram capazes, historicamente, de construir.

Desse modo, ressalte-se a realização de várias pesquisas ou programas relacionados ao estudo da dimensão territorial do desenvolvimento a partir das discussões sobre a competitividade das empresas e os processos de inovação à luz de conceitos como “redes”, “meios inovadores” e “efeitos de proximidades” (PECQUEUR, 1995, p. 2 apud ABRAMOVAY, 2000, p. 385).

Cabe destacar, ainda, o trabalho de Bagnasco e Triglia (apud ABRAMOVAY, 2000, p. 385), que é considerado um dos mais célebres sobre a importância da intensificação das relações sociais na construção de uma “comunidade de valores e de intenções” em torno da valorização de certos territórios. Segundo Abramovay (2000, p. 385),

o importante é que um ambiente de cooperação entre empresas — no sentido da troca de informações, da preocupação comum com a formação dos trabalhadores, com a implantação dos serviços indispensáveis ao seu funcionamento e com a qualidade de vida numa certa região — é uma das bases essenciais para o processo de desenvolvimento. Hoje existem várias regiões que procuram organizar estas formas cooperativas — que não se opõem evidentemente à concorrência, mas, ao contrário, fornecem um quadro onde os mercados podem funcionar de maneira mais adequada.

Ainda a respeito do conceito de capital social, no ano de 2003, por intermédio do lançamento do Termo de Referência para Atuação do Sistema Sebrae em Arranjos Produtivos Locais,

o Sebrae (2003, p. 61, grifo nosso) conceituou capital social como um “conjunto de instituições formais e informais, incluindo normas e hábitos sociais, que afetam o nível de confiança, interação e *aprendizado* em um sistema social”.

Na mesma direção dos autores mencionados, Razeto (1999, p. 56-57), no artigo *Economia de solidariedade e organização popular*, escrevendo sobre a importância da educação nas organizações econômicas populares, diz que

as organizações econômicas populares são atualmente uma realidade viva e aberta a diferentes evoluções possíveis e seu destino está nas mãos de seus próprios integrantes e daqueles que se aproximarem delas para apoiá-las solidariamente. Em qualquer caso, tratam-se de organizações que respondem a causas estruturais e a necessidades objetivas, de modo que continuaram existindo e crescendo.

Apesar dos diferentes significados que os autores têm atribuído à educação formal e à educação não formal, e das divergências e polêmicas que têm sido geradas no meio acadêmico no tocante ao papel da educação não formal perante os novos desafios da relação entre trabalho e educação, Teixeira (2003 apud NAZZARI et al., 2004) afirma que alguns elementos do capital social na educação não formal podem, por meio de estratégias diferenciadas, produzir conhecimento e conscientizar os cidadãos dos seus direitos e do seu papel transformador.

Diante da discussão sobre capital social e educação, Nazzari et al. (2004) afirmam que o capital social na educação está composto por um conjunto de normas, comportamentos, atitudes, regras de conduta e valores que se configuram em redes de organizações engajadas.

Nesse sentido, considerando a relação entre tecnologia, trabalho e educação como social, a educação pautada na compreensão da realidade, conforme defende Nidelcoff (1979),

passa a ser vista como um elemento fundamental para a análise das relações sociais, econômicas e culturais que se desenvolvem nos diferentes territórios, sejam eles rurais ou urbanos.

Dentro do contexto em que emerge essa realidade de crise, marcada pelos desafios da relação entre trabalho e educação no Brasil, o estudo de Abramovay (2000) sobre a formação do capital social pela educação nos territórios rurais brasileiros se revela uma proposta educativa inovadora, concebida na visão de educação comprometida com a compreensão da realidade vivenciada pelos cidadãos.

No livro *Desenvolvimento como liberdade*, Amartya Sen (1988 apud SABOURIN; TEIXEIRA, 2002, p. 114, grifo nosso) destaca uma definição de desenvolvimento diretamente relacionada a temas como a construção social dos mercados e a formação do capital social nas comunidades:

É esta visão do desenvolvimento que o faz exigir uma definição positiva de liberdade: liberdade não é apenas a ausência de restrições, o direito abstrato de ir, vir, comprar, vender, amar e ser amado. A liberdade — e portanto o desenvolvimento — não podem ser pensados fora das condições concretas de seu exercício. [...] Não basta que a lei garanta certos direitos: o essencial é que os indivíduos tenham *as capacidades, as qualificações, as prerrogativas de se deslocar, de participar dos mercados e de estabelecer relações humanas que enriqueçam sua existência.*

Considerando a atual conjuntura do meio rural brasileiro, visões de desenvolvimento como a defendida por Sen (1988 apud SABOURIN; TEIXEIRA, 2002) suscitam a necessidade de buscar uma base de desenvolvimento rural que seja apoiada em processos consistentes, aliados à formação de capital social: o propalado desenvolvimento rural territorial.

Abramovay (2000) assinala que um dos pressupostos básicos que a literatura sobre inovação e territórios coloca em destaque é a dinâmica de aprendizagem, de valorização das práticas produtivas e da cultura técnica locais. A esse respeito, o autor afirma, ainda, que não se trata apenas de melhorar a educação do campo ou ampliar a realização de cursos profissionalizantes, mas de modificar o conjunto do ambiente que se refere à aquisição e ao uso do conhecimento no meio rural.

Portanto, é de fundamental importância a organização de iniciativas que objetivem a implementação de ações necessárias à formação, ao desenvolvimento e à consolidação de uma rede territorial mediante a mudança do ambiente educacional do campo pela educação profissional e tecnológica. Abramovay (2000, p. 87) chama a atenção para o seguinte:

O importante é que os conhecimentos de um corpo social localizado territorialmente possam exprimir-se em marcas capazes de oferecer garantia aos consumidores e elevar a renda dos produtores que investiram neste tipo de organização coletiva. O papel dos extensionistas, dos movimentos sociais e das associações profissionais neste sentido pode ser crucial. As faculdades existentes no interior do País e as Universidades podem exercer um papel decisivo na formação de redes territoriais de desenvolvimento. Por um lado, contribuindo no estudo das dinâmicas organizativas locais. Por outro, colaborando com entidades profissionais e de classe na formação de “incubadoras” de empresas, no oferecimento de assessorias a balcões de projetos, na difusão — juntamente com a extensão rural — das informações sobre linhas de crédito acessíveis a cada caso.

Ainda sobre a importância da educação profissional do campo para a formação de redes territoriais de desenvolvimento, Casarotto Filho e Pires (1998 apud ABRAMOVAY, 2000) afirmam que a constituição de consórcios voltados ao desenvolvimento local também pode beneficiar-se do apoio das faculdades e dos *campi* das universidades existentes no interior do país.

Nessa direção, Moura (2008, p. 28), no artigo *A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica*, refletindo sobre a expressão “instituições de educação profissional e tecnológica socialmente produtivas”, levanta o seguinte problema: estamos construindo um modelo de educação profissional e tecnológica coerente com que modelo de desenvolvimento socioeconômico? A nosso ver, a resposta a esse questionamento está na perspectiva de uma educação profissional e tecnológica constituída por instituições que possam atuar na realidade social, cultural, econômica e ambiental onde estão imersas e que sejam apoiadas na busca do modelo de desenvolvimento socioeconômico voltado para a construção de uma sociedade mais colaborativa. A seguinte contribuição de Moura (2008, p. 30) corrobora esse pensamento:

A aproximação das instituições de EP&T [educação profissional e tecnológica] ao entorno tende a contribuir para que se estabeleça um diálogo social do qual têm que participar, além das próprias instituições, distintos pontos de vista como o da sociologia, das ciências da educação, da psicologia, da economia, da organização empresarial, dos sindicatos de empregados e empregadores, além de outros sujeitos que integram a sociedade civil.

A tese desse autor é a de que, nas discussões sobre a formação dos sujeitos ou atores sociais pela educação profissional e tecnológica, devem ser incluídas não somente as questões didático-político-pedagógicas, mas também aquelas relativas à função social da educação profissional e tecnológica, em geral, bem como de cada instituição envolvida nas práticas ou ações educativas, em particular.

Diante dos desafios de uma dimensão territorial do desenvolvimento (socioeconômico) rural apoiada na consolidação de arranjos produtivos dinâmicos e inovadores, bem como na melhoria das condições de vida da população rural em nosso país, não há dúvidas acerca da importância da educação profissional e tecnológica no meio rural brasileiro. Ademais, em resposta às

demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, bem como de arranjos produtivos e metodologias educacionais próprios nas áreas rurais brasileiras, a educação profissional e tecnológica deve atuar em favor do desenvolvimento local e regional, na perspectiva da construção da cidadania.

Dessa forma, acreditamos na necessidade de criar bases sólidas para uma educação profissional no meio rural que permita pensar e desenvolver o trabalho como princípio educativo. As metodologias dessa educação devem ser fundamentadas na direção da (re)significação do ensino agrícola no Brasil, por meio de uma proposta ancorada na difusão de valores agroecológicos e do desenvolvimento rural sustentável. Isso, evidentemente, não deve desmerecer a importância que a agricultura intensiva assumiu nas últimas décadas e sua contribuição para a balança comercial brasileira.

À guisa de conclusão da discussão sobre a relação entre trabalho e educação diante do novo desenvolvimento territorial rural e da agricultura familiar no Brasil, cumpre lembrar mais uma vez que o grande desafio é uma reflexão sobre esse novo desenvolvimento baseado na sustentabilidade e na formação de capital social.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. *Economia Aplicada*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 379-397, abr./jun. 2000. Disponível em: <<http://ricardoabramovay.com/2000/10/o-capital-social-dos-territorios-repensando-o-desenvolvimento-rural/>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. Os mercados como construções sociais. *Valor Econômico Eu & Fim de Semana*, 24 ago. 2007. Disponível em: <http://www.fea.usp.br/feaecon//media/fck/File/Abramovay_Karpik_CyroAndrade_Singularidades.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2010.

ALBAGLI, Sarita; MACIEL, Maria Lúcia. Capital social e empreendedorismo local. In: LASTRES, M. M. Helena et al. (Coord.). *Proposição de políticas para a promoção de sistemas produtivos locais de micro, pequenas e médias empresas*. Rio de Janeiro: RedeSist-IEI/UFRJ, 2002. Disponível em: <<http://www.ie.ufrj.br/redesist/NTF2/NT%20SaritaMLucia.PDF>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

BALESTRO, Moisés V. *Capital social, aprendizado e inovação: um estudo comparativo entre redes de inovação na indústria de petróleo e gás no Brasil e Canadá*. Tese (Doutorado) — Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

BAQUERO, Marcello. Verbete: “Capital Social”. In: CATTANI, Antônio David (Org.). *Dicionário a outra economia*. Porto Alegre: Veraz, 2003. p. 28-33.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. *Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre*. Brasília: Plano, 2003.

CASTIONI, Remi. *Educação no mundo do trabalho, qualificação e competência*. São Paulo: Francis, 2010.

CASTRO, Maria de Fátima de Carvalho Menezes e. *Capital social*. GestioPolis, 2004. Disponível em: <<http://www.gestiopolis.com/administracion-estrategia/capital-social-de-las-empresas.htm>>. Acesso em: 5 dez. 2010.

CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria A. (Org.). *Escritos de educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MILANI, Carlos. *Teorias do capital social e desenvolvimento local: lições a partir da experiência de Pintadas (Bahia, Brasil)*. Salvador: UFBA, 2005. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/173202-CAPITAL-SOCIAL/>>. Acesso em: 17 dez. 2010.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2010.

NAZZARI, Rosana Katia et al. Desenvolvimento social e educação no Brasil. In: SEMINÁRIO DO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS, 18-22 out. 2004, Cascavel. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/campi/cascavel/ccsa/IIISeminario/artigos/Artigo%2011.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *A escola e a compreensão da realidade*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 15 maio 2009.

PUTNAM, Robert D. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

RAZETO, Luis Migliaro. Economia de solidariedade e organização popular. In: GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Org.). *Educação comunitária e economia popular*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 34-58.

SABOURIN, Eric; TEIXEIRA, Olívio (Org.). Desenvolvimento rural territorial e capital social. In: _____. *Planejamento do desenvolvimento dos territórios rurais: conceitos, controvérsias e experiências*. Brasília: UFPB, 2002. p. 113-128. Disponível em: <http://www.fea.usp.br/feaecon//media/fck/File/Desenvolvimento_Rural.pdf>. Acesso em: 28 out. 2010.

SEBRAE. *Termo de referência para atuação do sistema SEBRAE em arranjos produtivos locais*. Brasília: Sebrae, 2003.

SILVA JÚNIOR, José Deocleciano de Siqueira. O capital social: discussão em torno da construção de um conceito. *Revista Espaço Acadêmico*, ano 6, n. 72, 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/072/72silvajr.htm>>. Acesso em: 30 set. 2010.

STEINER, Philippe. *A sociologia econômica*. São Paulo: Atlas, 2006.

SWEDBERG, Richard. *Max Weber e a ideia de sociologia econômica*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ; São Paulo: Beca Produções Culturais, 2005. (Coleção Economia e Sociedade, v. 5).

WEBER, W. *Economia e sociedade*. Tradução: Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 4. ed. Brasília: Editora da UnB, 2000. v. 1.

WILKINSON, John. Sociologia econômica, a teoria das convenções e o funcionamento dos mercados: inputs para analisar os micro e pequenos empreendimentos agroindustriais no Brasil. *Ensaios FEE*, v. 23, n. 2, p. 805-824, 2002. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewArticle/2042>>. Acesso em: 20 out. 2010.

O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL

*Remi Castioni*¹

O tema dos Institutos Federais é um dos mais instigantes da agenda brasileira. Creio que tratar desse tema é falar do Brasil e do seu futuro. O Ministério da Educação, através da educação profissional e tecnológica, apresenta-se em condições concretas de mostrar aos diversos rincões do Brasil que é possível pensar em uma nova forma de desenvolvimento, para a qual a educação pode dar contribuição fenomenal. No entanto, é preciso, nesta reflexão, retroceder um pouco na nossa história. Os temas colocados para esta reflexão são recentes, muito recentes. A começar por território: o que seria isso? Do que estamos falando? E, ainda antes de adentrar nessa seara, é preciso falar do desenvolvimento do nosso país.

¹ A presente reflexão é resultado de uma exposição realizada no dia 18 de março de 2009, por ocasião do I Simpósio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nas dependências provisórias do Instituto Federal de Brasília (IFB). O tema fez parte do painel Desenvolvimento Local Endógeno e Territorialidade, coordenado por Luiz Augusto Caldas Pereira, então diretor de Políticas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), e pelos professores Gabriel Santos (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) e Francisco de Assis Póvoas Pereira (IFB). O simpósio foi realizado entre 12 e 19 de março de 2009.

Crescimento *versus* desenvolvimento

Quando se fala em desenvolvimento, o que vem a nossa mente é o que recordamos do passado ou daquilo que alguém nos contou sobre o passado, daquilo que lemos e estudamos, ou ainda daquilo que nossos pais ou avós presenciaram nas suas distintas épocas. Parece surpresa iniciar com esse destaque, mas para minha geração é algo que nós ouvimos falar, mas só muito recentemente pudemos vislumbrar. Falar disso, sem dúvida, é mirar uma mistura de altas taxas do aumento da produção, portanto de crescimento, com uma sensação de bem-estar. Era isso que nos respondiam quando perguntávamos como era o Brasil no tempo daqueles que vivenciaram aquele crescimento. Até meados dos anos 1960, não se fazia distinção entre desenvolvimento e crescimento econômico, pois os poucos países desenvolvidos tornaram-se ricos por meio da industrialização; na outra ponta, os países que continuaram subdesenvolvidos eram os pobres, onde a industrialização estava no início ou nem começara. Aos poucos, foi tornando-se visível que o grande crescimento econômico que aconteceu em vários países semi-industrializados, inclusive no Brasil, na prática não proporcionou o aumento do bem-estar e da qualidade de vida das pessoas como nos países tidos como desenvolvidos. Essa discussão, posta pelos economistas, perdura até os dias de hoje.

No nosso caso, falar sobre crescimento *versus* desenvolvimento é falar de Juscelino Kubitschek e do seu Plano de Metas. Ou, um pouco mais para trás, de Getulio Vargas, naquilo que conhecemos da fase da chamada industrialização restringida entre 1930 e 1955 e do esforço de construir aqui o chamado Departamento 1 da nossa economia. Nós conhecemos o que seria o desenvolvimento do país na visão desses de que ouvimos falar através de uma estratégia governamental: a de JK, a de Getulio. E, quando falamos de JK, falamos do desenvolvimento de uma indústria, a automobilística,

da chegada das empresas multinacionais, tendo como sócio minoritário o Estado e o capital nacional. Indo mais à frente, falar do desenvolvimento é falar também do Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento, lembrar-se da indústria petroquímica e do Brasil Potência de meados de 1970. É falar de Getúlio e seu esforço enorme de gerar aqui uma sociedade moderna, romper com o atraso da economia exportadora de bens primários sem agregação de valor e, particularmente, de fazer isso assegurando direitos sociais — coisa muito difícil de ouvir falar, pois em geral se consideram os direitos sociais, trabalhistas, como empecilhos do desenvolvimento.

Mas é exatamente sobre essas bases sociais que só muito recentemente começamos a nos debruçar e clarificar o que seria desenvolvimento. Tomo emprestado aquilo com que nos brindou Amartya Sen, que destaca que o desenvolvimento pode ser considerado um processo de expansão das liberdades reais dos indivíduos. Essa perspectiva contraria as visões mais limitadas de desenvolvimento, como as que o identificam com crescimento. Para Sen (2000, p. 18), “o desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carências de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos”, o que ele chamou, no belo título do seu livro, de desenvolvimento como “direito”, embora a tradução brasileira tenha optado por traduzir como “liberdade”.

O Brasil e sua trajetória social e econômica

Porém, se dizem que a referência é JK, vamos por ele. Esse modelo, que talvez tenha na capital do Brasil, Brasília, a sua síntese, quase sempre implica a indústria e o urbano. É recorrente no nosso pensamento que, para falar de progresso, temos que falar do que

é industrial e do que provém da cidade. Mas o Brasil não é só urbano! A nossa tradição de desenvolvimento, inclusive inspirada em Raul Prebisch, o fundador do pensamento cepalino, envolve a indústria e a produção de bens duráveis, embora Prebisch e Celso Furtado tenham inaugurado entre nós o pensamento de que o desenvolvimento é o oposto do que pensavam os neoclássicos. O Brasil, ao perseguir a trilha do desenvolvimento nos últimos cinquenta anos, o fez à luz da desigualdade, uma dura realidade que o planejamento não conseguiu frear. Entre 1930 e 1980, nós movimentamos 40 milhões de pessoas do campo para a cidade. De cada dez empregos gerados nesse período, oito eram assalariados e sete tinham carteira de trabalho assinada, ou seja, operava-se a inclusão pelo trabalho. É evidente que promovemos uma mudança no padrão da sociedade brasileira, assentada no trabalho, que é a base de organização de qualquer sociedade. No entanto, o que foi a inclusão pelo trabalho e pelo trabalho assalariado, da década de 1990 até 2002-2003, foram anos muito duros para o emprego, quando experimentamos exatamente o contrário: de cada dez empregos criados, sete eram assalariados, mas apenas três assinavam a carteira de trabalho, o que revela que a inserção na estrutura ocupacional se deu por formas precárias. Ou seja, por aquilo que não deveria ser chamado de desenvolvimento.

O que antes era um padrão agrário-exportador, que deu origem ao pensamento cepalino e criticou a dependência dessa relação Norte-Sul, hoje está em outro patamar. Evidentemente, ainda colhemos aquela dependência, e de alguma forma isso foi aprofundado com os períodos recentes de neoliberalismo e o processo de globalização, em que a organização da sociedade não mais se assenta sobre o trabalho, mas sobre os ganhos absurdos dos circuitos financeiros internacionais. Só para se ter uma ideia, em 1980, no Brasil, os salários representavam metade do Produto Interno Bruto (PIB) e hoje não passam de 1/3. Ou seja, a geração de valor a partir do trabalho perdeu para a ciranda financeira, e

isso dá uma ideia da enorme desigualdade que produzimos nos últimos 25 anos. Tal desigualdade deu sinais de redução apenas nos últimos anos, com políticas públicas declaradas de apoio aos que estão à margem disso e, particularmente, com o crescimento no emprego formal.

Destaco que, quando se buscam as causas da recente crise americana, os dados saltam aos olhos. O acúmulo de riqueza se deu nas órbitas da riqueza fictícia alimentada pelos capitais especulativos, *hedges* e derivativos nas mãos de fundos de investimento, que há muito se deslocaram da base material. Só para dar uma dimensão de que estamos falando de algo duradouro, vale lembrar que a crise de 1929, que sempre mencionamos nas nossas reflexões, mostrou seu lado mais cruel quatro ou cinco anos depois.

Como o Brasil pode trilhar outro caminho

Diante desse pano de fundo, quero chamar a atenção para a capacidade que o país tem de ser diferente daquilo que construiu até aqui. O que colhemos nos dias de hoje se deve à nossa incapacidade de planejar. Evidentemente, a nossa tradição sempre foi a de olhar o setor produtivo e nunca olhar para dentro do Brasil. Fizemos isso precariamente no Plano de Metas, que gradativamente foi desaparecendo da nossa agenda e dando lugar ao voluntarismo e à nossa estratégia de achar que, abrindo as portas a todos, atraindo os capitais, iríamos engatar o país na órbita financeira internacional. Quando tínhamos bons capitais para entregar, foi fácil. No processo de privatização, nos anos 1990, entregamos 15% do nosso PIB para os chamados fundos de investimento. O resultado está aí, conforme ilustra o caso da Embraer. Mas mesmo depois, quando ingressamos num círculo de estabilidade, a nossa relação foi, ainda, de exportar matérias-primas em abundância e produtos de baixo valor agregado.

Não posso fugir de comentar o tema da endogenia, que traz um conceito ao qual não quero me vincular, apesar de acreditar nele. O tema do desenvolvimento endógeno deriva de um período na tradição da economia regional em que se passou a identificar por que certas economias se saem melhor do que outras, isto é, como economias periféricas engatam no núcleo central dos países dinâmicos. Isso é um assunto que começou com Adam Smith e teve sua versão revisitada com Douglas North e sua teoria da localização e crescimento econômico regional. Os economistas perceberam que há outros fatores que não a clássica função de produção que explicam esse desenvolvimento. No entanto, vincular-me a isso é dar vazão aos que têm endogenia, e eu quero falar dos que não têm e que podem vir a ter — é nisso que acredito, e acho que a educação tem um papel importante a cumprir, até porque a nova teoria do desenvolvimento dá crédito ao capital social e humano como fator do desenvolvimento, ou seja, ao que é endógeno.

No caso brasileiro, o governo FHC introduziu na agenda algumas questões que considero importantes, mas no rumo errado. Depois de vender o que nos restava e, principalmente, empresas estatais, que são a base da nossa infraestrutura econômica, o governo promoveu um planejamento naquilo que chamou de eixos. Os eixos ligavam quem tinha a quem tinha mais, do tipo Rio Grande do Sul a São Paulo e a Minas Gerais (tanto é que foi esse eixo o chamado corredor do Mercosul). No meio, foi criado o Comunidade Solidária, que justificava que as comunidades tinham de buscar o seu rumo sem depender do Estado. “É o mercado que vai lhes salvar”, pregavam as vozes palacianas. Foi isso. O nosso planejamento era isto: “Para crescer, vocês têm de encontrar o seu rumo!” Alto lá! As coisas não são bem assim.

A história nos reserva sempre a possibilidade de um acerto de contas. Crédito muito ao governo iniciado em 2003, com a chegada de Lula e de um conjunto de técnicos, acadêmicos e também de

homens públicos com elevado senso de comprometimento com a nossa história, a mudança desse rumo. Foi muito interessante observar a reintrodução, na agenda governamental, do enfoque em mesorregiões, câmaras de desenvolvimento regional, comitê de articulação federativa, política de desenvolvimento regional, desenvolvimento da faixa de fronteira e, mais recentemente, territórios da cidadania.

Com a reintrodução dessas questões, começamos a recuperar o que se perdeu. Não foi à toa que recuperamos as nossas agências de desenvolvimento regional, reestruturamos os nossos fundos constitucionais e começamos a pensar projetos de cunho mais horizontal envolvendo diversos ministérios. Há um novo pensamento surgindo no planejamento brasileiro. Evidentemente, não é um caminho fácil. O passado recente e o mais longínquo nos desafiam a cada momento: desenvolvimentistas *versus* monetaristas e por aí vai, uns contra os outros. Outro exemplo é a nossa tradição orçamentária setorial de fazer e não compartilhar; nossa estrutura orçamentária de olhar função e subfunção não é tarefa fácil, exige um enorme esforço de coordenação. Ninguém quer abrir mão do seu “quadrado”. É parte da nossa tradição olhar só o nosso quadrado.

Indo direto ao ponto, eu diria que acredito muito na capacidade do Estado de organizar ou dar sentido às coisas e não deixar que o mercado aja pelos seus instintos (que, em geral, é um instinto selvagem). Nesse sentido, vejo com otimismo a iniciativa do Ministério da Educação de lançar um vigoroso processo de revitalização da rede federal de educação tecnológica. Eu não poderia deixar de falar também da expansão do ensino superior. Mas não a vejo no sentido em que está sendo apresentada. Ora, temos 9 milhões de estudantes no ensino médio, e essa rede vai passar de 90 mil para no máximo 300 mil, 400 mil vagas. Isso, no máximo, chega a 5% das matrículas do ensino médio. Só para lembrar, temos 18 milhões de pessoas que já concluíram o ensino médio e não estão

em faculdade alguma. O que quero dizer é que um empreendimento público federal de educação no Seridó, no Cariri, em Tabatinga, na divisa com a Colômbia, em Bagé, no Pampa gaúcho, ou mesmo nas Águas Emendadas, em Carinhanha, nas margens do São Francisco, onde a capital mais próxima é Brasília, apesar de ser na Bahia e fazer divisa com Minas Gerais, faz a diferença. É nisso que vejo a importância dos Institutos Federais. Em muitos desses locais onde estão sendo implantados esses institutos, o orçamento é superior ao orçamento dos próprios municípios. Há laboratórios sendo instalados que podem fazer uma análise de solo, há técnicas de manejo do solo sendo estudadas que podem pôr fim a séculos de uso do fogo, uma técnica que dilapida a matéria orgânica e provoca a desertificação (algo que está ocorrendo em vasta região do Piauí, em Gibués ou no Gurgueia, e avança sobre a transição dos biomas do cerrado e da caatinga).

Educação voltada para os interesses do território

Em passado muito recente, muitas dessas escolas estavam de costas para a realidade local. Nesse ponto, entra novamente a questão da territorialidade. Nós não temos essa figura na nossa estrutura federativa. Precisaríamos ter, mas não temos. O território é uma abstração e um desafio para o nosso planejamento. Muitos dos problemas dos municípios estão além das fronteiras dele e, claro, também as oportunidades. Do que adianta um município tratar o problema do seu esgoto a jusante se a montante é o seu vizinho que polui o rio? Esse exemplo visa mostrar que é necessário termos uma figura institucional que ligue um conjunto de municípios, que junte instâncias estaduais e que tenha a União presente. Isso me faz me lembrar da Lei dos Consórcios Públicos e da criação de uma autarquia intermunicipal capaz de organizar a atividade do território. A recente Lei dos Consórcios Públicos é apenas um

exemplo. Como você convence um conjunto de municípios a pensar articuladamente o seu futuro? Será que o Instituto Federal não pode ser essa referência?

Os Institutos Federais têm a importante missão de, a partir da educação e do conhecimento, contribuir para o desenvolvimento deste país. Há uma demanda muito grande no interior do país por tecnologia, por pequenas soluções. Tomemos o exemplo da agricultura. É enorme o desafio de estruturar uma cadeia produtiva fora dos circuitos das grandes cadeias conectadas à bolsa de Chicago. No entanto, existe um mercado enorme e um apelo crescente nas cidades por produtos saudáveis e de qualidade — isso para responder àqueles que pensam que a pequena produção só é direcionada para os pobres. A recente lei do pagamento por serviços ambientais e a proteção dos mananciais impõem desafios enormes à educação. Como formar uma nova geração de pessoas que explorem os recursos naturais de modo a não exauri-los, que usem técnicas de plantio que não agridam a natureza e que não aumentem o efeito estufa? Isso é educar, e educar para a vida. Como produzir um tomate no Goiás, ou um mel de qualidade como o nosso melhor mel, que sem dúvida é o do Piauí, mais precisamente de Picos? Como usar o enorme potencial de sol e água e fazer a nossa biomassa se tornar o combustível do futuro? Por exemplo, ações sistemáticas do Sebrae melhoraram a qualidade do nosso artesanato e o tornaram produto de exportação. Ainda perdemos para muitos dos nossos irmãos latinos, mas sabemos que temos potencial. O desafio é este: desenvolvimento com sustentabilidade. Nesse ponto, entra a questão do desenvolvimento, que assume outra conotação nos dias de hoje. É o desenvolvimento que inclui. É aquele que respeita os padrões de produção que não agridem. É a implementação da Agenda 21, pensada quando da ECO-92 e da Carta da Terra.

A grande dificuldade que temos no Brasil quando pensamos em desenvolvimento é definir quem paga a conta. Por isso destaquei

no início a importância desta nova fase que vivemos, de juntar todo mundo na mesma mesa. Os atores do território têm papel importante nesse processo. É preciso misturar as energias: é a União, os estados, o município e as pessoas. Isso é o que faz a política regional da União Europeia. Identifica-se um problema, contabiliza-se quanto custa, define-se quem põe o quê e em quanto tempo. Não interessa se é recurso privado, público ou se é da comunidade. Vamos fazer um pacto territorial!

A Unesco instituiu os dez anos de 2005 a 2014 como a década da educação para a sustentabilidade. Mas o que tem sido feito? Nada. Alguém diria que agora a sustentabilidade é o que todas as empresas buscam. Eu diria que elas se apropriaram desse tema. Não é à toa que o complexo agroquímico vende essa imagem todo dia na televisão, dizendo que o seu produto carrega a sustentabilidade de que a lavoura precisa e que vem direto para a nossa mesa. Todas as empresas agora são sustentáveis. Mas vale olhar não para o produto ou para as ações sociais que as empresas desenvolvem, mas para dentro, para as relações de trabalho, a cadeia, a montante do processo. Esse rastreamento mostra o quão precário é o trabalho que contratam, sem falar no salário. Sustentável não é só o que está no rótulo, mas o que não está.

Os sistemas educacionais estão permeados por aquilo que não é sustentável. O modelo de desenvolvimento que carrou a educação copiou a racionalidade instrumental do modelo de crescimento a qualquer custo. É preciso refundar as disciplinas. Educação para a sustentabilidade não combina com setorialidade, com esquemas competitivos e racionais. É preciso buscar na transdisciplinaridade, na intersectorialidade, os desafios da nossa educação e colocar o território como expressão das nossas ações. A nossa ação é uma ação transformadora, não pode ser diferente. Os resultados em educação não dependem apenas de medidas de cunho pedagógico; dependem de um conjunto de ações que conformam o contexto onde os

empreendimentos públicos de educação estão inseridos. Seria bom que a educação pudesse liderar esse processo, e isso depende de cada um de nós nas nossas práticas diárias, na relação com os alunos, com a comunidade. É pensar a educação como libertadora e emancipadora, no dizer de Paulo Freire.

O desafio colocado para nós é o de fundar uma nova episteme. É o de praticar a inovação. Se os Institutos Federais compreenderem esse desafio, darão uma grande contribuição às suas regiões e ao Brasil. E este momento é muito oportuno. Ao mesmo tempo em que o mundo se debate sobre uma crise do capitalismo global, o Brasil se apresenta com um vigoroso plano de expansão da educação liderada pelo Estado e pelo investimento público. Talvez o Brasil seja no momento um dos poucos países, com exceção da China e talvez da Índia, que, com ousadia e determinação, pode atravessar esse período sem ser aniquilado. Digo isso porque a situação que vivemos hoje é muito diferente das crises que nos assolaram nas décadas de 1970, 1980 e, particularmente, 1990. O Estado brasileiro não está morto e pode amparar o investimento, gerando empregos.

Se compreendermos bem o desafio que teremos pela frente, seguramente fundaremos um novo pensamento, uma nova forma de organizar as nossas ações. Poderemos, assim, resgatar o sentido da educação como direito e como função emancipadora de enormes contingentes populacionais que durante anos tiveram esse direito interditado.

Referência

SEN, Amartya Kumar. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE: PRÁTICAS SOCIAIS COMO MANIFESTAÇÕES CULTURAIS — UM ESTUDO DO CAMPUS SAPUCAIA DO SUL

Tatiana Fátima Stürmer da Rosa

Eda Castro Lucas de Souza

Denise Del Prá Netto Machado

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm impulsionado uma série de formas de organização das instituições. Entre elas, destacam-se as instituições de ensino, que servem de alicerce fundamental. Tais instituições propiciam suporte à formação de recursos humanos provedores de ideias e criatividade que subsidiarão essas alterações nas organizações produtoras de bens e/ou serviços.

Para atendimento das demandas oriundas dessas organizações, o Ministério da Educação criou um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, a partir do potencial instalado nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), das escolas técnicas federais e das agrotécnicas, assim como das vinculadas às universidades federais. Esse modelo de instituição foi estabelecido por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que constituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008). De acordo com o artigo 2º da referida lei,

os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluri curriculares e multi *campi*, 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.

A reestruturação produtiva, conforme Castioni (2010), subsidia boa parte das justificativas sobre a necessidade de adequação da educação ao que as empresas e o mercado estão exigindo dos novos trabalhadores, no sentido de serem capazes de solucionar, de forma criativa, os problemas emergentes nas mais diversas formas de organização da produção de bens e serviços. A proposição dos Institutos Federais, constante na Lei nº 11.892/2008, visa reorganizar as instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade. Busca-se, de alguma forma, resolver essa necessidade, surgida no atual estágio de desenvolvimento brasileiro.

Essa realidade permeia todas as unidades pertencentes à rede que compõe a educação profissional brasileira. Em âmbito federal, a estruturação da rede de educação profissional se iniciou em 1909. O foco deste capítulo é a rede federal de educação tecnológica do Rio Grande do Sul, mais especificamente o *Campus* de Sapucaia do Sul. Trata-se de um estudo que buscou responder ao seguinte: quais são as manifestações culturais percebidas por meio das práticas sociais que permeiam um *campus* de um Instituto Federal, na visão de seus atores sociais? Para responder a esse questionamento, o presente trabalho delinea as manifestações culturais por meio das práticas sociais percebidas pelos participantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense — *Campus* Sapucaia do Sul.¹

¹ Este capítulo derivou da pesquisa que subsidiou a dissertação de mestrado de Tatiana Fátima Stürmer da Rosa, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília em 2011 e intitulada *Práticas sociais como manifestações culturais: um estudo sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense — Campus Sapucaia do Sul*.

Escola Técnica Federal do Rio Grande do Sul

De acordo com Meireles (2007), quando o governo Vargas planejou a estruturação do ensino técnico industrial no país, com investimentos para a melhoria ou construção de liceus industriais nos diversos estados, a situação do Rio Grande do Sul era diferenciada. Não tinha ocorrido, como nos demais estados, a atuação direta do governo federal na construção e manutenção de escolas técnico-profissionais.

Os investimentos federais destinados ao estado, quando Nilo Peçanha previu a construção das escolas de aprendizes artífices nas capitais, tinham sido dirigidos ao Instituto Parobé, que era uma instituição estadual reconhecida nacionalmente, fundada em 1906. A capital do estado, Porto Alegre, não possuía uma escola técnica de caráter federal que pudesse receber recursos do governo federal. Era conveniente a criação de uma escola técnica federal no Rio Grande do Sul, destinando-se a ela os investimentos estatais, para que pudesse ser efetiva a presença da União no segmento de nível secundário (MEIRELES, 2007).

O interior do Rio Grande do Sul foi contemplado com uma instituição de educação profissional e tecnológica somente em 7 de julho de 1917, aniversário do município de Pelotas, por meio da Fundação da Escola de Artes e Offícios, uma instituição municipal. Conforme Meireles (2007), até então, o interior do estado debruçava-se apenas em debates e projetos sobre a oferta de cursos regulares e educação profissional sem, no entanto, efetivar a sua implantação.

No ano de 1927, o Congresso Nacional sancionou um projeto de Fidélis Reis, que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país. Logo em seguida, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, onde se estruturou a Inspeção

do Ensino Profissional Técnico, que supervisionava as escolas de aprendizes artífices. Em 1934, essa inspetoria passou a denominar-se Superintendência do Ensino Profissional. Desse modo, na cidade de Pelotas, essa modalidade de ensino profissionalizante só veio a funcionar efetivamente em 1930, após decreto municipal, quando a Escola de Artes e Ofícios foi denominada Escola Technico-Profissional (MEIRELES, 2007).

Em 1933, por força de outro decreto municipal, houve mudanças significativas no regulamento da instituição, que passou a se chamar Instituto Profissional Técnico (IPT). Na época, os cursos oferecidos pelo instituto compreendiam ofícios divididos em seções: madeira, metal, artes construtivas e decorativas, trabalho de couro e eletro-química (CEFET-RS, 2011). Com o foco na formação técnica, em 1940, o IPT foi extinto para dar lugar à Escola Técnica de Pelotas (ETP). Ainda na esfera municipal, foi inaugurada oficialmente pelo então presidente da República Getúlio Vargas, em 11 de outubro de 1943 — data adotada oficialmente para comemorar o aniversário da instituição de ensino (MEIRELES, 2007). A figura política do pelotense Luiz Simões Lopes, na época presidente do Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), foi imprescindível para articular a implantação de uma escola técnica federal no Rio Grande do Sul. Desse modo, em 1959, a Escola Técnica de Pelotas transformou-se em uma autarquia federal e, em 1965, ganhou o nome de Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel).

Em decorrência da proposta de um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, encaminhada ao Congresso Nacional pelo Ministério da Educação em 1994, em fevereiro de 1996, a Escola Técnica Federal de Pelotas-RS inaugurou a sua primeira Unidade de Ensino Descentralizada (Uned), em Sapucaia do Sul, Região Metropolitana de Porto Alegre. Essa ação, além de visar ao atendimento às demandas do mercado e da população, buscou a formação profissional na área da indústria de termoplásticos e

expandiu a educação profissional de nível federal para uma área desprovida de oferta, predominando as ofertas estadual e privada até aquele momento (CEFET-RS, 2011).

De Escola Técnica a Instituto Federal

Fruto da criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, em 1999, a ETFPel passou a se denominar Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (Cefet-RS), o que possibilitou, além da oferta dos cursos técnicos de nível médio, a de cursos superiores de tecnologia e graduação, bem como a de cursos de pós-graduação. Tal perspectiva se consolidou tendo em vista a promulgação do Decreto nº 2.208/1997, que regulamentou a educação profissional e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional. Isso possibilitou a transformação das demais escolas técnicas federais em Cefets (BRASIL, 2009).

Com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que objetivou o reordenamento da rede federal de ensino profissional tecnológico, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por meio da junção dos Cefets e das escolas agrotécnicas federais, deu-se origem a três Institutos Federais:

- a) O Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), com reitoria no município de Bento Gonçalves e *campi* em Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande e Sertão;
- b) O Instituto Federal Farroupilha (IFF), com reitoria no município de Santa Maria e *campi* em Alegrete, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, São Borja, Santo Augusto e São Vicente do Sul; e

- c) O Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), com reitoria em Pelotas, ao qual ficou vinculado o *Campus Sapucaia do Sul*.

Consagrou-se, dessa forma, o município de Pelotas como sede da reitoria do IFSul, justamente por sua história: ele sediava o antigo Cefet-RS, que desde 1943 se consolidou a partir da soma de nove *campi*: *Campus Pelotas* (1943), *Campus Pelotas — Visconde da Graça* (1923), *Campus Charqueadas* (2006), *Campus Sapucaia do Sul* (1996), *Campus Passo Fundo* (2007), *Campus Camaquã* (2010), *Campus Venâncio Aires* (2010), *Campus Bagé* (2010) e *Campus Avançado de Santana do Livramento* (2010).

Complementando a constituição do instituto, agregam-se os polos do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculados ao IFSul e localizados nas cidades de Balneário Pinhal, Santana da Boa Vista, Santa Vitória do Palmar, Constantina, Picada Café, Rosário do Sul, Vila Flores e Cachoeira do Sul (*Campus Pelotas*). Nesses polos são oferecidos cursos na modalidade a distância financiados pela UAB, além dos polos do e-TEC Brasil, onde são ministrados cursos técnicos na modalidade a distância nas cidades de Alegrete, Bagé, Cachoeira do Sul, Canguçu, Santa Maria, Santana do Livramento, Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha, São Borja e São Lourenço do Sul, financiados pelo Ministério da Educação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2009).

O Campus Sapucaia do Sul

De acordo com Meireles (2007), entre 1985 e 1989, no Ministério da Educação, desenvolvia-se um programa de governo denominado Expansão e Melhoria do Ensino Técnico. Pelo

programa, que foi criado em decorrência de reivindicações da sociedade por novas escolas técnicas, possibilitou-se a apresentação de projetos, por parte dos municípios, para sediar Uneds vinculadas às escolas técnicas federais já existentes. Para o Rio Grande do Sul, estavam previstas três unidades descentralizadas, mas apenas uma acabou sendo autorizada. Entre os diversos projetos apresentados, foi escolhida a proposta da Prefeitura Municipal de Sapucaia do Sul.

A prefeitura local agilizou prontamente o atendimento às condições estabelecidas pelo Ministério da Educação. A Câmara Municipal autorizou o Poder Executivo, através da Lei Municipal nº 1.138, de 17 de dezembro de 1986, a efetuar a doação de uma área de aproximadamente 40.000m² à Escola Técnica Federal de Pelotas, para a construção e instalação da Unidade de Ensino Descentralizada de Sapucaia do Sul.

Em 1992, começou a construção da nova unidade da ETFPel, no município de Sapucaia do Sul. Inicialmente, foram previstos dois cursos técnicos: eletromecânica e refrigeração e ar-condicionado. Essas habilitações foram, posteriormente, descartadas em face de pesquisas de mercado e interesses mais imediatos do setor empresarial e da comunidade local, os quais optaram pela área de plásticos.

Para a unidade descentralizada, foram previstas matrículas de 480 alunos no primeiro ano de funcionamento, 720 no segundo, 960 no terceiro e 1.200 no quarto. Em 1992, a unidade foi dotada de quadro de pessoal docente e técnico-administrativo para o início de suas atividades. O Ministério da Educação, em 1993, autorizou a ETFPel a colocar em funcionamento a Unidade de Ensino de Sapucaia do Sul, fato que não se efetivou de imediato devido a problemas na construção do prédio da unidade. Em 1994, a Lei Federal nº 8.948, que dispôs sobre o Sistema Nacional

de Educação Tecnológica, transformou todas as escolas técnicas federais em Cefets — no caso, a ETFPel em Cefet-RS.

Os problemas com a empresa construtora da Unidade de Ensino de Sapucaia do Sul começaram a se intensificar em 1995, ensejando o rompimento contratual. Como estratégia para evitar que a obra ficasse suspensa por longo tempo, em decorrência de processos administrativos e judiciais, foi feito acordo com a prefeitura do município para o ingresso de alunos carentes em curso preparatório, para o qual foram utilizados pavilhões em fase final de construção.

O ano de 1996 marcou a inauguração do prédio e o início do funcionamento do curso técnico em plásticos, na Unidade de Ensino Descentralizada de Sapucaia do Sul. O curso, que começou suas atividades em 26 de fevereiro de 1996, foi projetado em sintonia com os anseios locais de preparação de mão de obra para o setor, principalmente em função das necessidades das empresas do Polo Petroquímico sediado no município de Triunfo, região metropolitana da grande Porto Alegre. Com a criação do IFSul a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, a Unidade Descentralizada de Sapucaia do Sul passou a denominar-se *Campus* Sapucaia do Sul.

As manifestações culturais por meio das práticas sociais

O *Campus* Sapucaia do Sul possui uma trajetória de quinze anos promovendo a educação pública e gratuita com formação em modalidades de ensino dos cursos médio, médio adulto, técnico profissionalizante, técnico de nível médio integrado, superior de tecnologia e superior de engenharia (CEFET-RS, 2011). As mudanças impingidas às escolas agrotécnicas, que hoje se

transformaram nos Institutos Federais, podem, de alguma forma, ter impactado a cultura que permeia os atores constituintes desse ambiente. Conforme afirmam Hofstede et al. (1990), a cultura de uma organização pode ser influenciada por vários aspectos da configuração organizacional, incluindo a estrutura, as expectativas de seus participantes, a designação das funções, a forma personalizada na resolução de problemas, o estilo do tomador de decisões e as ações cotidianas que envolvem os atores organizacionais, bem como as normas e práticas sociais da organização.

Whittington (2006), por meio do conceito de campo social apresentado por Bourdieu (1989) e dos sistemas sociais por Giddens (1984), define as práticas como entendimentos compartilhados, regras culturais, linguagens e procedimentos que guiam e capacitam a atividade humana. Bourdieu (1980), em seu modelo teórico sobre práticas sociais, afirma não reduzir as ações dos indivíduos a atos puramente racionais ou puramente mecânicos, aceitando, concomitantemente, a ideia de ações voluntárias dos indivíduos e de pressões objetivas que limitam essas ações. Um conceito-chave desse modelo é o *habitus*, que o autor define como as realidades objetivas incorporadas na vida cotidiana — senso prático. São experiências passadas incorporadas nas instituições. As noções de *habitus* e de senso prático dão, também, sentido às ações dos indivíduos, não porque determinam mecanicamente suas ações, nem porque visam a fins conscientemente, mas porque explicam suas ações em função de disposições adquiridas, que podem ser utilizadas em dado campo de ação.

Por sua vez, Giddens (1984), referindo-se a práticas sociais, afirma que coerções não empurram uma pessoa a fazer algo que não a interesse previamente. As práticas dos atores se dão em razão das propriedades estruturais que pressionam para a ação, ao mesmo tempo em que as permitem. Esse autor recusa-se a ver apenas pressões nas propriedades estruturais.

Tanto para Bourdieu (1980) quanto para Giddens (1987), as pressões são ao mesmo tempo coercitivas e capacitadoras: elas tanto pressionam quanto permitem a ação. Assim sendo, “o momento de produção da ação é também um momento de reprodução”, e as práticas sociais dos atores, suas ações, reproduzem as pressões estruturais, porém o fazem transformando-as (GIDDENS, 1987, p. 76). Dessa forma, os sistemas sociais são simultaneamente reproduzidos e transformados pelas atividades dos “agentes competentes” que fazem parte desse sistema.

Para Dupuis (2007), o conceito de práticas sociais nos modelos de Bourdieu e Giddens permite integrar os conhecimentos das duas correntes teóricas das ciências sociais, objetivismo e subjetivismo, e as formas que essa dualidade pode assumir. Reconhece Dupuis (2007) que são os indivíduos que, através de suas ações, contribuem para a construção da sociedade. No entanto, esses indivíduos agem sempre dentro de contextos que lhes são preexistentes e, por isso, orientam o sentido de suas ações. Como afirma Giddens (1978), as práticas sociais são ações individuais recorrentes e regularizadas dentro de um sistema social, enquanto criam e recriam esse sistema. São analisadas ainda como séries de atos produzidos, constituídos de interação, envolvendo a comunicação de significados; ou como estruturas constituídas que pertencem a coletividades ou comunidades sociais.

As práticas sociais, dessa forma, estão impregnadas pela contextualização do mundo dito real. O indivíduo, diante de uma estrutura e dependente dela, é permeado pelos valores, pelas crenças, pelos pressupostos e pelos simbolismos decorrentes da cultura que a insere. “Desta forma, uma definição de cultura não estaria completa se não considerasse as significações contidas no âmago das práticas” (DUPUIS, 1996, p. 240). Fundem-se, assim, práticas decorrentes das ações inseridas em um contexto cultural. E conceitua-se cultura, buscando em D’Iribarne (1989) o suporte, como “um recurso,

ou ainda, um ponto de apoio para o estabelecimento de relação e cooperação entre atores sociais” (SOUZA; CASTRO-LUCAS; TORRES, 2010, p. 7).

A partir de técnicas de pesquisa etnográfica e interpretação histórica de culturas nacionais, D'Iribarne desenvolveu, em pesquisas ao longo dos últimos anos, em mais de vinte países, uma abordagem baseada em estudos de caso de empresas desses diferentes países, identificando a relação entre cultura nacional e cultura organizacional. Em seus estudos, descreveu as dinâmicas das organizações e suas práticas concretas de gestão, bem como a relação da cultura nacional com a gestão dessas organizações (SOUZA; CASTRO-LUCAS; TORRES, 2010). D'Iribarne (1989, p. 131) analisa organizações e seus modos de gestão dando ênfase a como os atores “definem precisa e explicitamente as responsabilidades de cada um; formulam claramente seus objetivos; deixam livres as escolhas dos meios; avaliam com atenção seus resultados, recompensas e sanções, considerando sucessos e fracassos”. De acordo com Souza, Castro-Lucas e Torres (2010), essas análises são realizadas a partir de observação e entrevistas com os atores das organizações em estudo, procurando entender o funcionamento de cada empresa.

D'Iribarne realiza pesquisa comparativa entre empresas filiais em diferentes países, controlando, assim, variáveis como tipo de produção, modelo de gestão e formação exigida dos funcionários, deixando livre a variável cultura nacional. Apesar de os modelos de gestão definidos oficialmente em contextos culturais diferentes serem comuns, os estudos de D'Iribarne (2003) constataram distinções importantes nas práticas das organizações. Isso permitiu que o autor afirmasse que “os modernos instrumentos de administração certamente são, em princípio, aplicáveis de maneira universal”; no entanto, eles só “encontram sua plena eficácia ao adquirirem sentido nas leituras marcadas pelas visões particulares, que cada cultura oferece” (D'IRIBARNE, 2003, p. 11).

Conforme Souza, Castro-Lucas e Torres (2010), D'Iribarne categoriza a cultura pela perspectiva de análise das práticas organizacionais, definidas como relações hierárquicas, senso de dever, percepção do controle, definição de responsabilidade, sanções, qualidade da cooperação, regulação e problemas. Os problemas são detalhados como aqueles que surgem em decorrência do tipo e do modelo de gestão empregado na organização. É por meio desses estudos que se identificam as relações entre a cultura nacional, a cultura organizacional e a gestão das organizações.

O *senso de dever* se refere a como as questões contratuais se dão na organização. Baseia-se na forma de respeito entre empregado e empregador e no peso dado às questões que se relacionam com o dever no sentido de cumprimento de contratos e tarefas. Essa relação leva à avaliação do empregado pelo empregador, que, sob sua interpretação, pode atribuir sanções. A *sanção* relaciona-se ao respeito ao contrato, às normas, às determinações organizacionais, tendo como consequência a atribuição de benefícios ou punições. Essa relação é permeada pela *definição das responsabilidades*, na qual o empregado é incumbido de atividades previamente negociadas. Tanto as sanções quanto a definição de responsabilidades terão como suporte dois aspectos básicos: *a qualidade da cooperação* e a *regulação*. A qualidade da cooperação está embasada na credibilidade e confiança entre os atores, principalmente quanto às *relações hierárquicas*. É nas estruturas organizativas que as relações se formam e ganham credibilidade, por meio da qualidade da cooperação. A transparência nas negociações, as sanções, o saber o que deve ser feito se caracterizam pela definição das responsabilidades, dando segurança na estrutura hierárquica e estabelecendo o que, quando e como as atividades serão executadas. Os *problemas* decorrentes da não percepção ou do não cumprimento dessas práticas são observados pelo descompasso existente na estrutura e pelo não atendimento contratual entre as partes (D'IRIBARNE, 1994, 2002, 2003, 2005, 2009; SOUZA; CASTRO-LUCAS; TORRES, 2010).

As manifestações culturais que se observam por meio das práticas organizacionais são executadas pelos atores sociais ocupantes dos diferentes níveis hierárquicos na organização estudada. Na percepção desses atores, que são diretores, coordenadores, docentes e técnicos administrativos do Instituto Federal do *Campus* Sapucaia do Sul, as relações hierárquicas se dão de forma horizontalizada e democrática, não estando caracterizada a estrutura como algo formalizado. Na fala de um dos entrevistados, que é gestor do *campus*, “[...] existe muito problema de hierarquia, de ficar clara a função de cada um. Esses problemas começaram a partir da nova configuração institucional... a autonomia parece não estar bem entendida pelos diretores-gerais [...]”.

Conforme Souza (2009), a cultura brasileira sob a perspectiva de D’Iribarne (1989), no que tange às *relações hierárquicas*, possui justamente essa tendência de pluralidade e opacidade das relações. Em se tratando de uma instituição que passou por transformações de natureza estrutural que marcaram profundamente o caráter de seus objetivos finais, isso transparece nas relações externas do instituto, que ainda busca sua identidade. Na percepção de um entrevistado, o maior problema está no fato de os institutos terem sido implantados sem preparação interna, de fora para dentro, com uma estrutura criada do dia para a noite.

A percepção de que a nova estrutura, de escola para instituto, com novas atribuições formais, ainda não está bem “entendida” por parte nem dos gestores, nem dos executores das atividades é corroborada por outro entrevistado, que afirma: “[...] É necessário mudar a forma de organização. Com essa estrutura, as ações ficarão pesadas e morosas. É necessário parar e pensar, pois trabalhar sem planejamento, problemas graves podem ocorrer, estamos cansados de fazer ‘serviço de bombeiro’”.

A falta de entendimento das novas atribuições na estrutura que ora se apresenta gera barreiras na implantação de políticas, sendo as mais citadas as de comunicação, de definição de papéis e de determinação do tempo para a execução do planejamento, decorrendo daí graves conflitos. Na visão dos entrevistados, o que reforça esses conflitos é a falta de quadro funcional qualificado para complementar a estrutura: “[...] Muitas vezes as pessoas não fazem melhor por não terem uma orientação clara... desconhecimento pleno da atividade que se está executando, embasamento prático deficiente... efeito dominó a partir da informação da reitoria, se veio mal, vai ser devolvida da mesma maneira”.

Na análise das práticas sociais em uma instituição tipicamente brasileira, não se pode deixar de mencionar que o Brasil é um conglomerado de conhecimentos, costumes, valores, ideais, influenciado por povos diversos, que deixaram suas marcas. Os resultados dessa análise comprovam a relação direta entre as variáveis da cultura nacional, como a concentração de poder, o personalismo, o formalismo, o paternalismo, a postura de espectador, a evitação de conflitos e a lealdade pessoal, e os componentes de gestão salientados por Prates e Barros (1997). Essas características, que tipificam a cultura brasileira, podem ser observadas no que expressam os entrevistados do *Campus* de Sapucaia do Sul. De acordo com um deles, “as pessoas no *campus* costumam levar assuntos de trabalho para o lado pessoal, principalmente quando existe qualquer discordância”, e “é fundamental que as pessoas criem uma consciência de relacionamento profissional”. A pessoalidade é algo inerente à nossa cultura, diz o entrevistado.

No que se refere à categoria *definição de responsabilidades*, atribuindo ao empregado o que deve ser cumprido na organização, um dos gestores entrevistados relatou o hábito de propor discussão para modificar metodologias, rotinas e documentações antes de implementá-las. Um preceito básico para a definição das

responsabilidades é a introdução de métodos e de processo de trabalho, já que, ao serem designadas responsabilidades e tarefas aos servidores, é necessário deixar claro o impacto de suas ações e atitudes no desempenho da organização e lhes dar noções de como proceder, visando organizar e desenvolver o seu trabalho.

Para outro gestor, a introdução de métodos e de processos de trabalho no *Campus* Sapucaia do Sul é realizada na informalidade — “não se formaliza o conhecimento que se tem” —, o que repercute na forma de transferir responsabilidade. O entrevistado relata que dificilmente se faz um treinamento, a não ser em casos específicos, como a realização de licitações. Observa esse gestor que primeiro se assume uma responsabilidade e depois se aprende a exercê-la no dia a dia, complementando que sempre foi assim, mesmo antes da transformação em Instituto Federal.

Outro respondente afirma que alguns métodos e processos de trabalho vieram da reitoria e outros foram criados no *campus*. Houve tentativas, continua o entrevistado, de impor ao *campus* métodos utilizados na reitoria, mas não funcionaram, o que pode ser justificado pelo fato de os atores sociais do *Campus* Sapucaia apresentarem problemas com imposições: “Pessoas de fora não conseguem impor nada ali”.

Dupuis (1996) enfatiza a postura dos atores sociais como seres competentes capazes de definir interesses. Porém, isso não é percebido pelos próprios atores, que veem o órgão central como um dificultador do processo, conforme se identifica na fala de um dos entrevistados:

[...] Não existem culpados na instituição, ou estás preparado ou não. Os gestores estavam preparados para administrar dois *campi*, como é feito há 15 anos, mas agora precisam apoiar nove... o total de vagas para servidores administrativos é 83, mas efetivamente existem 30 e poucos... a reitoria conta com 153 servidores, não lida com aluno

e não consegue dar o respaldo necessário aos *campi*... não ajudando e sim colocando empecilhos.. a reitoria deveria ser o grande facilitador, não o grande complicador, não houve preparação para gerir algo tão grande... a cúpula não consegue enxergar a realidade de cada *campus*...

Essa postura de assumir a atividade e “ir atuando, fazendo e aprendendo no dia a dia” vai ao encontro do que Souza (2009), com base em D’Iribarne (1989), define como a interpretação individual acerca das próprias responsabilidades, sem se ater propriamente ao que a organização determina. Pode-se dizer que é uma tendência ao personalismo, característica da cultura brasileira. Esse personalismo converge para o que Prates e Barros (1997) consideram como pouca preocupação com o futuro mesmo de um ser superior, Deus. Conforme os autores, é a tendência à aceitação tácita de normas e regras, embora com práticas distorcidas das mesmas, levando isso para o cotidiano organizacional.

O *senso de dever* se refere a como cada empregado encara as questões contratuais com a organização. Por meio das entrevistas, observou-se que a defesa dos direitos pessoais é mais forte do que os deveres para com a instituição, o que é percebido quando alguém justifica uma falta em função de questões pessoais. Conforme um técnico administrativo,

a impressão que se tem é de que não está claro para as pessoas os direitos e os deveres. As pessoas ficam preocupadas com os direitos, mas querem que os deveres sejam mínimos. Isso influencia no desenvolvimento do todo da instituição. Sem comprometimento, há dano institucional [...]. No serviço público, não há preparação para exercer as funções. Na pressa, os servidores são recebidos e colocados direto para trabalhar sem a devida preparação. Depois de algum tempo, fica mais difícil prepará-los, já adquirem maneiras próprias de fazerem as coisas.

As explicações dos entrevistados vão ao encontro da defesa dos interesses pessoais em detrimento dos organizacionais, explicitando que há um limite muito tênue entre o pessoal e o profissional. Os indivíduos se acham “donos do espaço público e com isto se apropriam das coisas da instituição. Às vezes pensam que estão defendendo a instituição, mas na verdade defendem os interesses pessoais”. Nessa mesma linha, um gestor argumenta que muitos servidores evitam mostrar serviço e comprometer-se com os resultados pela sobrecarga de trabalho que disso advém: “Incumbências são recebidas com ‘os dois pés atrás’. Existe a tendência de se colocar mais tarefas para uma pessoa engajada, que fica sobrecarregada, sentindo-se penalizada, já que, ‘quanto menos se faz, menos se é procurado’”.

Observa-se, pelas entrevistas, a tendência identificada por Souza (2009) da cultura brasileira para acordos e relações de interesse no que se refere ao senso de dever para com a instituição. Essa característica se assemelha ao que Tanure (2009) define como o personalismo decorrente das relações interpessoais mais do que da especialização que o funcionário possui. Essa característica é fortalecida pelas “redes sociais profissionais” que a pessoa forma e os privilégios que essa rede, como uma família, pode fornecer ao indivíduo.

Quanto à *qualidade da cooperação*, que define o compartilhamento das atividades e do trabalho realizado na organização, um técnico administrativo citou a seguinte experiência:

[...] Criei um formulário com os dados necessários para o *campus*, mas a reitoria não aceitou e modificou conforme seus padrões [...]. Como não temos autonomia, nos submetemos às determinações que vêm de cima, as quais muitas vezes não chegam na rapidez desejada para o atendimento das necessidades do *campus*... [...]. Os formulários são passados sem explicações de como preencher [...]. Se houvesse explicação clara e de forma didática, seriam evitados erros.

Essa percepção é corroborada por vários entrevistados, que afirmam haver pouca preparação para realizar as tarefas administrativas — constata-se a pressuposição de que as pessoas sabem como fazer o que lhes foi proposto. Além disso, a falta de planejamento e o número reduzido de funcionários no quadro agravam essa situação. A distância, ocasionada pela estrutura burocrática e funcional baseada na hierarquia, também torna as pessoas menos cooperativas.

A cooperação, quando existe, se dá “muito mais por solidariedade, pelas relações pessoais, por amizade do que pelo conceito de cidadania organizacional”, conforme relatou um gestor. Essas palavras traduzem a necessidade sentida no *campus* de cooperação para comissões e outras atividades: “A cooperação às vezes é forçada... sempre em função de resolver um problema”. “É bom lembrar”, diz o entrevistado, que “sempre é um grupo pequeno que participa das comissões, sempre os mesmos”. A *percepção do controle* é determinada pelo nível de consentimento e conformidade do indivíduo com as normas estabelecidas e com a autoridade exercida pela organização. Esse controle está relacionado com a percepção do indivíduo quanto a sua liberdade de atuação na organização e o quanto ele reage, ou não. No Instituto Federal, o controle é feito por meio dos diretores e seus respectivos coordenadores, e existe o compartilhamento das informações em reuniões nos *campi* e na pró-reitoria.

Os controles são percebidos e se fazem presentes por parte dos gestores, que devem planejá-los e executá-los. No entanto, os próprios gestores admitem que esses controles servem no registro dos processos, mas não auxiliam na mudança do comportamento das pessoas. Um gestor entrevistado afirma, acerca do comportamento de professores:

Em um sistema burocrático funcional, não se controlam processos, se controlam pessoas, não há critérios de controle e verificação, só se consegue controlar faltas, não se sabe quantos faltaram no mês, as causas... Controles que não servem para o futuro... não se tem um controle de aulas que não são dadas mensalmente, deveria ter um controle de eficácia, da carga horária que deveria ser dada e da que realmente é dada.

Outro fato relatado pelos respondentes se refere à personalidade na aplicação dos controles. Essa característica é explicitada por Prates e Barros (1997), Freitas (1997) e Motta (1997) como tipicamente brasileira, provinda do paternalismo das relações interpessoais, advindas da colonização portuguesa. Um docente afirma que, “se você é meu amigo, o controle é brando; se você não é, o controle é pesado”. Ele é corroborado por um gestor, que diz que o controle “[...] é percebido de forma bem pessoal, as pessoas procuram se dar bem com os que têm o poder. Na hora de cobrar algo, existem dois pesos e duas medidas”. Outro dado ressaltado pelos entrevistados foi o ato de burlar as regras, corroborando o que DaMatta (1991) caracteriza como malandragem e que outros autores, como Motta, Alcadipani e Bresler (1999), traduzem como “jeitinho”. Os entrevistados incorporam isso como uma característica não só da nossa cultura, mas principalmente do funcionalismo público. Pode-se observar essa assertiva pela explanação de um docente e de um gestor:

[...] A grande tendência é de tentar ver o jeito de burlar a regra e não de segui-la... Existe este tipo de comportamento... o indivíduo quer fazer as coisas que lhe agradem, mas nem sempre as regras agradam... se não se tem muita disciplina, a tendência é contornar a regra, utilizando a malandragem.

[...] Para o servidor público, as regras são utilizadas de acordo com as relações pessoais. Elas existem, mas muitas não são seguidas... as relações são boas e [as regras] não são cobradas, somente quando há indisposições com grupos ou com determinadas pessoas.

Para alguns servidores entrevistados, regras e controles também variam conforme a mudança da chefia. Isso se tornou claro com a transformação em Instituto Federal. Como as regras do instituto ainda estão em fase de implantação, para muitos servidores elas não são claras, não sendo bem aceitas por não estarem formalizadas.

As *sanções* se referem à percepção dos atores da organização sobre o papel da autoridade no que diz respeito à aplicação das regras, levando em consideração as recompensas e as punições. Relaciona-se com o respeito ao contrato com a forma de cobrança advinda do cumprimento ou não do mesmo (SOUZA, 2009). Na visão dos entrevistados, para a aplicação das práticas de punições e recompensas, que exemplificam as sanções, não existe uma formalidade. Conforme relata um docente,

[...] precisa-se sistematizar as ações, por exemplo, o estágio probatório. O sistema de avaliação de docente é falho, não avalia pontos cruciais, é superficial. Não há método para dar retorno aos docentes sobre as suas aulas, já tivemos... era aplicado por uma equipe de pedagogia da reitoria, sinto falta até mesmo como instrumento para avaliar os cursos.

As punições, quando existem, são apenas verbais. Um gestor entrevistado afirma não acreditar em punições formais, pois o processo é tão complexo e longo que perde o foco. Além da demora, quem julga pende a favor do servidor e a chefia perde a autoridade perante os outros servidores. Como o *Campus Sapucaia do Sul* é uma instituição pública, essa realidade vincula-se às relações de estima e aos jogos de influência, que são os verdadeiros indicadores de poder e critérios informais de avaliação.

A *regulamentação* é representada pelas ações de moderação formais e informais, pela previsibilidade das ações, pelo acompanhamento e pelos controles que envolvem o planejamento dessas ações. Essa característica está relacionada ao desempenho

de papéis e aos comportamentos inerentes a eles. Conforme o depoimento de um técnico administrativo, “[...] a gente não sabe realmente qual o nosso papel, é uma coisa bem instintiva, não há acompanhamento e treinamento. Com o tempo vamos descobrindo sozinhos o que e como fazer as tarefas [...]”. Essa percepção é corroborada por outro técnico, que afirma:

[...] Quanto às normas e papéis, todos têm noção... muitos não fazem, não se sentem controlado... Quando existem necessidades, tanto os servidores novos como os antigos do *campus* não sabem com quem está o controle, a quem se reportar. Nas funções mais simples, existe essa falta de clareza, isso nota-se até com as telefonistas.

Na opinião de um gestor, os papéis estão descritos em um regimento, no entanto, os servidores não têm conhecimento do mesmo: “[...] Ficou descrito muito bem as atribuições de cada um, as pessoas não sabem porque não leram o regimento, se lerem saberão. [...] Cada um que pegar o regimento e ler vai saber a quem se dirigir e o papel de cada um”.

Observa-se, por meio das entrevistas, a informalidade no trato da vida organizacional, característica da cultura brasileira, como descrito por Souza (2009). Os ajustes se dão pela moderação e na informalidade, pouco se observando os regulamentos existentes na instituição. A ambiguidade aqui observada é uma característica já citada por DaMatta (1989) e ressaltada por Motta (1997), Caldas (1997), Wood Júnior (1997) e Freitas (1997).

Os *problemas* decorrentes das falhas apresentadas no modelo de gestão podem ocasionar conflitos e inclusive violência, que podem ser provenientes do não cumprimento das práticas apresentadas. Na transposição de Escola Técnica para Instituto Federal, observaram-se, por meio das entrevistas, algumas situações de conflito, tais como: a criação da nova estrutura, que, por falta de pessoal qualificado, gerou uma disputa de poder

entre a reitoria e os *campi*; a confusão no entendimento sobre a autonomia dos *campi*, que não está clara, pois as normas e políticas ainda parecem não ser de conhecimento pleno dos servidores; os problemas de atribuição nos níveis hierárquicos ocasionados por planos e políticas desconhecidos e não implementados; a morosidade no cumprimento de solicitações pela distância do *Campus* Sapucaia do Sul da reitoria; a falta de noção do impacto do trabalho individual que cada servidor tem sobre a totalidade do instituto; as falhas de comunicação, prejudicando o desenvolvimento das tarefas e a distribuição de documentos pela centralização das deliberações na reitoria; as falhas na implantação de cursos por possíveis problemas de planejamento; e dificuldade de diálogo e discussão entre o *campus* e a reitoria para a implementação de normas e regulamentos. A percepção desses problemas pode ser observada pelos depoimentos de gestores, que afirmam:

[...] Conseguir manter uma unidade de princípios de ação... isso não vem acontecendo, o que ocorre devido à nova configuração institucional... Antes Pelotas definia e os *campi* cumpriam, mas agora mudou no sentido de adequar o plano dos *campi* dentro de um plano maior, o que não vem sendo feito. Antes não havia este problema por só haver dois *campi*, não havia PDI [Plano de Desenvolvimento Institucional], projeto político-pedagógico, regimentos geral e interno. O PDI só pode ser modificado em função de determinação do Conselho Superior, deve-se ir à reunião do Conselho e solicitar a modificação, mediante uma justificativa...

[...] Falta integração [...]. Cada *campi* está achando que é um instituto, a culpa é da reitoria, falta trabalhar a dimensão política da transformação. Falta trabalho de conscientização para entender como funciona a estrutura de IF... Existe um pouco de vaidade por parte das pessoas... Problemas foram gerados por ter se perdido um momento rico de se fazer uma conscientização, foi deixado tudo muito vago... Agora como consequências existem atropelos e falhas de comunicação.

Os problemas decorrentes da estrutura são, em grande parte, originários de questões políticas. Os critérios para escolha dos municípios que receberam um *campus* do IFSul foram estabelecidos nas fases I e II da expansão da rede de educação profissional e tecnológica (REPT). A fase I previa *campi* em unidades da Federação que ainda não possuíam instituições federais de educação profissional e tecnológica; estivessem localizadas em regiões distantes dos principais centros de formação de mão de obra especializada; e, nos casos em que o município selecionado pertencesse a uma região metropolitana, a escola deveria estar situada em área de periferia.

A fase II determinava uma distribuição territorial equilibrada das novas unidades de ensino em que houvesse uma cobertura do maior número possível de mesorregiões. Essa territorialidade deveria estar em sintonia com os Arranjos Produtivos Locais havendo um aproveitamento de infraestrutura física já instalada e a identificação de parcerias potenciais.

Segundo um gestor, o instituto recebeu a definição dos municípios, sem conhecimento de como seriam implantados os critérios. Houve municípios que cumpriram com antecedência o estabelecido nos planos e, mesmo assim, ficaram em segundo lugar na escolha. Como exemplo, foi citado o *campus* de Bagé, que passou na frente de Venâncio Aires e Camaquã, que, na visão do entrevistado, estavam adiantados no atendimento ao previsto nos critérios. O gestor complementou afirmando que “o plano de expansão foi feito em nível de MEC, a decisão veio de cima pra baixo...” e que, em sua opinião, “a constituição dos institutos deveria ser regionalizada”.

Observações semelhantes são feitas por outros entrevistados, que afirmam serem os critérios para escolha dos *campi* oriundos do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec):

[...] Teremos mais um *campus* em Lajeado e a reitoria não conhece nada de Lajeado. As definições vêm de cima... a instituição não sabe, fica sabendo depois... só Charqueadas e Passo Fundo tinham terreno e lugar próprio para doar... então foram colocados na expansão, os representantes das cidades foram a Pelotas e se candidataram.

[...] Infelizmente, apesar do MEC dizer que tem critérios... e embora tenhamos enviado técnicos que passaram uma semana em Brasília, na Setec, as questões são políticas. As decisões envolvem prefeitos, vereadores, deputados e empresários... Camaquã foi a vencedora para receber um *campus*, apesar de outro município estar na frente nos requisitos... não foram todos politicamente, mas muitos foram por questão política mesmo.

Fato também observado é a relativa distância entre a reitoria, instalada na cidade de Pelotas, e o *campus* de Sapucaia do Sul, objeto de estudo desta pesquisa. Os 280 quilômetros que separam as duas unidades ocasionam desvantagens que impactam diretamente as práticas organizacionais. A morosidade na tomada de decisão, já que tudo é centralizado na reitoria, tem desmotivado os atores situados no *campus* estudado. Essa desmotivação tem originado, em muitos casos, a busca por soluções paliativas, como é o caso do não cumprimento de algumas normas oriundas dos regimentos estipulados pela legislação pertinente. Com a análise documental e das entrevistas, e utilizando as categorias do modelo de D'Iribarne (1989), foram examinadas as percepções dos atores sociais do *Campus* Sapucaia do Sul sobre as práticas de gestão da organização. Essa análise foi realizada sob o prisma das características da cultura brasileira, apresentadas no modelo dos traços brasileiros de Freitas (1997), evidenciando algumas tendências culturais do instituto.

Quadro 1 - Categorização da percepção de manifestações culturais do Campus Sapucaia do Sul sob a perspectiva de D'Iribarne

Categories de D'Iribarne (1989) conforme Souza (2009)	Percepção institucional
Relações hierárquicas	Descentralização de poder e proximidade nas relações entre os grupos sociais.
Definição das responsabilidades	Falta de formalização de procedimentos, rotinas e atividades, o que repercute na forma de definir e/ou transferir responsabilidades.
Senso de dever	Tendência a tirar vantagem das benesses do serviço público decorrentes das relações de trabalho.
Qualidade da cooperação	Cooperação motivada mais por amizade do que pelo conceito de cidadania organizacional.
Percepção do controle	Controle irracional, sem indicadores que permitam promover melhorias futuras, e com base nas relações pessoais com as chefias.
Sanções	Diferenciação por parte das chefias dependendo das relações de apreço ou despreço pelos subordinados.
Regulação	Carência na definição formal de normas e procedimentos, bem como falta de conhecimento pleno por parte dos atores sociais.
Problemas (decorrentes do modo de gestão)	Falta de planejamento e organização do trabalho; falhas na comunicação organizacional.

Essa análise indicou tendências que reforçaram os traços brasileiros que, na análise de Freitas (1997), incidem mais claramente no âmbito das organizações. Os valores democráticos são embasados nas relações patrimonialistas, paternalistas, decorrentes de uma herança colonialista. Isso transcende a sociedade e paira sobre as organizações, sejam elas públicas ou privadas. Apesar de termos, segundo autores como Hofstede (1990) e outros, a tendência a tomar grande distância do poder e a ser coletivistas nas transações, as relações priorizam as amizades e a informalidade.

Considerações finais

Ao estudar as manifestações culturais percebidas por meio das práticas sociais que permeiam o *campus* de um Instituto Federal, na visão de seus atores sociais, depara-se com alguns desafios.

O primeiro, e talvez o mais intrigante, situa-se no que Motta (2007) considera como o filtro das situações administrativas. Para o autor, as crenças e atitudes de cada um delimitam o comportamento dentro da organização. Dessa forma, há filtros diferentes para analisar o cotidiano de seu trabalho, no que se refere às práticas da administração. Isso leva ao que D'Iribarne (1989) identifica como universo de significações — além das palavras, as ações tomam significados diversos. Assim, a análise das manifestações culturais fornece esquemas interpretativos complexos que, dependendo do prisma de análise, podem variar.

O segundo desafio situa-se na própria configuração do objeto de estudo. O *Campus* Sapucaia do Sul, pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, nasceu em 1996 como uma escola técnica federal com vistas à formação profissional no âmbito da área da indústria de termoplásticos. Em 1999, passou a oferecer cursos técnicos de nível médio e superior. O nascimento como escola técnica deu ao *Campus* Sapucaia do Sul uma autonomia que, quando transformado em Instituto Federal, lhe foi retirada. As relações de poder, os processos decisórios, as percepções de controle, as responsabilidades, os deveres e direitos, as formas de cooperação e outras interações organizacionais se modificaram fortemente. As percepções acerca dessas relações aparecem no relato da realização das práticas explicitadas pelos atores sociais. Muitos ainda visualizam o *campus* como a escola de outrora.

O terceiro desafio está na busca de caracterizar um fenômeno em constante mutação, que são as manifestações culturais advindas das práticas de gestão de um instituto em plena transformação. Modelos de gestão, por si sós, distinguem-se pela característica do gestor e, ao se inserirem em um contexto de alteração de estrutura, proveniente de uma política federal, o desafio se torna maior.

Reconhecendo esses desafios, observa-se que a nova configuração da rede à qual o *Campus* Sapucaia do Sul pertence necessita de uma maior socialização das normas, dos regulamentos e dos regimentos por parte dos gestores com os técnicos administrativos e docentes. A gestão precisa de práticas que se façam presentes e que sejam percebidas de forma clara pelos atores sociais do *campus*. Nesse caso, entre outras, estão as práticas dos processos de comunicação entre a reitoria e o *campus* e o desenvolvimento de ações para tornar as relações mais profissionais e menos pessoais. No entanto, mesmo identificando problemas, sabe-se que a cultura organizacional do *campus* é permeada pela cultura nacional e local. Criam-se controles e normas, mas o comportamento coletivo é também influenciado pelos valores, pelas crenças e pelos pressupostos do grupo que forma a instituição.

Referências

BOURDIEU, Pierre. La jeunesse n'est qu'un mot. In: _____. *Questions de sociologie*. Paris: Minuit, 1980. p. 1-6.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 2 out. 2010.

_____. Ministério da Educação. *Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 23 dez. 2010.

CALDAS, Miguel P. Santo de casa não faz milagre: condicionantes nacionais e implicações organizacionais da fixação brasileira pela figura do “estrangeiro”. In: MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; CALDAS, Miguel P. (Org.). *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 1997. p. 73-93.

CASTIONI, Remi. *Educação no mundo do trabalho: qualificação e competência*. São Paulo: Francis, 2010.

CEFET-RS. *Projeto político-pedagógico 2007-2011*. Pelotas: Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, 2011.

DAMATTA, Roberto A. *O que faz o brasil, Brasil?* 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

_____. _____. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

D’IRIBARNE, Philippe. Conceituando culturas nacionais: uma abordagem antropológica. In: BARBOSA, Livia (Org.). *Cultura e diferença nas organizações*. São Paulo: Atlas, 2009. p. 17-29.

_____. *Giving French management a chance*. Report: Sylvie Chevier. Translation: Rachel Marlin. 2. ed. Paris: École de Paris du Management, 2005.

_____. *La logique d’honneur: gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris: Seuil, 1989.

_____. Práticas modernas de gestão inseridas nas culturas do terceiro mundo. *Civitas — Revista de Ciências Sociais*, v. 3, n. 2, p. 327-337, 2003.

_____. The honor principle in the ‘bureaucratic phenomenon’. *Organization Studies*, v. 15, n. 1, p. 81-97, 1994.

_____. Una gestión moderna arraigada en la cultura mexicana: las enseñanzas de una success story. *Gestion y Política Pública*, año/v. XI, n. 1, p. 187-213, 2002.

DUPUIS, Jean-Pierre. Antropologia, cultura e organização: proposta de um modelo construtivista. In: CHANLAT, Jean-François (Org.). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas, 1996. v. 3, p. 231-251.

_____. Entre as culturas latinas, anglo-saxã e nórdica: os quebequenses em economia, negócios e administração. In: CHANLAT, Jean-François; FACHIN, Roberto; FISCHER, Tânia. (Org.). *Análise das organizações: perspectivas latinas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 201-247.

FREITAS, Alexandre Borges de. Traços brasileiros para uma análise organizacional. In: MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; CALDAS, Miguel P. (Org.). *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 1997. p. 38-64.

GIDDENS, Anthony. *Novas regras do método sociológico*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1978.

_____. *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press, 1984.

_____. *The nation-state and violence*. Berkeley: University of California Press, 1987.

HOFSTEDE, Geert et al. Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, v. 35, n. 2, p. 286-316, 1990.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do RS (PDI) — 2009-2013*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2009.

MEIRELES, Ceres Mari da Silva. *Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história*. Pelotas: UFPEL, 2007.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. Cultura e organizações no Brasil. In: MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; CALDAS, Miguel P. (Org.). *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 1997. p. 25-37.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. Cultura nacional e administração de empresas: o caso brasileiro. In: CHANLAT, Jean-François; FACHIN, Roberto; FISCHER, Tânia (Org.). *Análise das organizações: perspectivas latinas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. v. 2, p. 155-171.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; ALCADIPANI, Rafael; BRESLER, Ricardo. Cultura brasileira, estrangeirismo e segregação nas organizações. In: DAVEL, Eduardo; VERGARA CONSTANT, Sylvia (Org.). *Gestão com pessoas e subjetividade*. São Paulo: Atlas, 1999. p. 265-286.

PRATES, Marco Aurélio S.; BARROS, Betânia Tanure de. O estilo brasileiro de administrar: sumário de um modelo de ação cultural brasileiro com base na gestão empresarial. In: MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; CALDAS, Miguel P. (Org.). *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 1997. p. 55-69.

SOUZA, Eda Castro Lucas de. La logique culturelle des organisations au Brésil: leurs pratiques de gestion. In: INNOVATION ET INTERNATIONALISATION DES ACTIVITÉS DES SERVICES, 2009, Aix-en-Provence. *Actes du séminaire...* Aix-en-Provence: Université Paul Cézanne Aix Marseille III, 2009. p. 138-148.

SOUZA, Eda Castro Lucas de; CASTRO-LUCAS, Cristina; TORRES, Claudio Vaz. Cultura, práticas sociais e inovação: três conceitos associados. In: ENCONTRO DA ANPAD — ENANPAD, XXXIV, 25-29 set. 2010, Rio de Janeiro.

TANURE, Betânia. Singularidades da gestão à brasileira. In: BARBOSA, Livia (Coord.). *Cultura de diferença nas organizações: reflexões sobre nós e os outros*. São Paulo: Atlas, 2009 p. 30-52.

WHITTINGTON, Richard. Completing the practice turn in strategy research. *Organization Studies*, v. 27, n. 5, p. 613-634, 2006.

WOOD JÚNIOR, Thomaz. Terra em transe: liderança em Eldorado. In: MOTTA, Fernando Cláudio Prestes, CALDAS, Miguel P. (Org.). *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 1997. p. 143-155.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA: MUDANÇAS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

Maria Gildivane Soares da Silva

Eda Castro Lucas de Souza

Denise Del Prá Netto Machado

O ensino profissional no Brasil esteve sempre associado a uma determinada concepção de formação, notadamente voltado para atender certos interesses, que em geral nunca trataram o processo de aprendizagem como constitutivo da formação humana. Foi com base nessa orientação que no século passado, em 1909, com a criação de escolas de aprendizes artífices, pelo Decreto nº 7.566, surgiu o embrião de uma importante rede de escolas técnicas federais (BRASIL, 1909). Nas justificativas, o referido decreto enaltecia a criação das escolas profissionalizantes e sua finalidade de “[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime [...]”. Após um centenário de transformações, em 2008, esse sistema de ensino profissional reorganizou-se com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia — Institutos Federais. Buscando estudar essa trajetória, este capítulo tem por objetivo identificar as manifestações culturais do Instituto Federal da Bahia (IFBA), partindo do pressuposto de D’Iribarne (2005) de que essas manifestações podem ser identificadas por

meio das práticas organizacionais. Para isso, foi realizada pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, que entrevistou onze gestoras e examinou suas falas com técnicas de análise de conteúdo. Os resultados indicam a necessidade de uma revisão na estrutura organizacional e física do IFBA para atender seu crescimento e sua expansão, bem como do desenvolvimento de ações que incentivem práticas que possibilitem uma mudança cultural da organização.

O vínculo do conhecimento acadêmico com o desenvolvimento tecnológico já é uma demanda antiga, colocada em marcha por muitos países ao relacionarem docência e pesquisa com um modelo de organização universitária que tenha por objetivo impulsionar o crescimento econômico e tecnológico.

Nesse movimento ao longo da história foram muitas as metamorfoses que, segundo Castel (1998, p. 27), fazem “as certezas tremerem e recompõem toda a paisagem social”. Mas, mesmo que no seu bojo esse movimento trouxesse mudanças fundamentais, parafraseando esse autor, elas não representam inovações absolutas quando se inscrevem num mesmo quadro cultural. Essas mudanças trazem consigo o diferente do novo, mas, também, o permanente.

Os Institutos Federais — uma nova estrutura institucional na educação profissional

O novo dessa mudança está na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que se materializa com o ensino técnico profissional, articulando a educação superior com a básica e a profissional, de forma pluricurricular e multicampi. Além disso, prevê a oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades, considerando-a como política pública com o propósito de interagir, de forma mais direta, com o poder público

e as comunidades locais. Por outro lado, o permanente nessa trajetória de mudanças são as práticas que perpassam o contexto histórico do IFBA.

O contraste do novo e do permanente e seu possível impacto na maneira de gerir a organização levou à questão da pesquisa aqui apresentada: as práticas de gestão que vêm desde a Escola Técnica, passando pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) e chegando até o momento da implantação dos Institutos Federais, estão enraizadas em uma cultura da qual fazem parte e que representa a reprodução de modelos criados nessa trajetória, ou significam a ruptura com esses modelos?

Esse questionamento baseia-se no fato de que os Institutos Federais, de um modo geral, e o IFBA, em especial, têm um passado de muitas mudanças. São cem anos de educação profissional que na Bahia, como em todo o Brasil, iniciou em 1909. Além disso, esse período é marcado por uma oposição entre valores modernos, próprios da criação dos Institutos Federais, e valores tradicionais, arraigados desde as Escolas Técnicas. Essa “guerra de valores”, como se refere D’Iribarne (2009, p. 14), impõe que sejam tratadas em nível institucional questões de aceitação e resistências culturais.

No estudo que originou este capítulo, inicialmente foi levantada, por meio de pesquisa documental, a história do instituto para entender a cultura organizacional nos distintos momentos de sua existência. Em seguida, entrevistando gestoras da instituição, foram examinadas suas percepções sobre as práticas organizacionais, empregando técnicas de análise de conteúdo. O modelo de estudo foi o de D’Iribarne (1989) com suas categorias de análise: senso de dever, qualidade de cooperação, definição de responsabilidades, percepção de controle, relações hierárquicas, sanções e regulação.

A pesquisa foi realizada com onze mulheres que ocuparam cargos de chefia, entre os anos de 1993 e 2008, no Cefet-BA/Sede, atual IFBA — *Campus* Salvador.¹ Essa escolha se deu pelo fato de as mulheres estarem, em especial no momento de transição do IFBA, de 2008 a 2012, exercendo funções de gestoras, antes notadamente masculinos. Essas gestoras formaram a amostra da pesquisa e caracterizam-se por serem professoras da carreira do ensino básico técnico e tecnológico (EBTT) e da carreira de nível superior, terem graduação ou pós-graduação — quatro especialistas, quatro mestras e três doutoras —, possuírem de 6 a 28 de experiência profissional na instituição e terem ocupado, de um a oito anos, o cargo de gestoras.

A partir de uma pesquisa documental obteve-se a história do instituto, que será apresentada, de forma sucinta, a seguir.

O Instituto Federal da Bahia (IFBA): um pouco de história

O Instituto Federal da Bahia tem uma longa história a ser contada. Seus cem anos de educação profissional se iniciaram ao ser criada a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no governo do então presidente do Brasil Nilo Peçanha, em 1909. Durante todo esse tempo, essa rede passou por vários processos de mudanças, em que se alterou sua nomenclatura e se ampliaram seus objetivos, acompanhando os acontecimentos econômicos, tecnológicos e administrativos do país.

Essa trajetória começou a partir do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, quando foram criadas dezenove escolas de aprendizes artífices para funcionarem nas capitais dos estados,

¹ Os dados da presente reflexão basearam-se na pesquisa realizada por Maria Gildivane Soares da Silva na dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, em 2011, com o título *O universo cultural visualizado pelas mulheres em cargos de chefia do IFBA — Campus Salvador*.

sendo exceções as das cidades de Campos, no Rio de Janeiro, e Pelotas, no Rio Grande do Sul, com a finalidade de oferecer ensino profissional primário e gratuito para pessoas que o governo chamava de “desafortunadas” (BRASIL, 1909). No discurso da época, a finalidade principal dessas escolas era assistir socialmente os filhos da classe operária, aqueles “mais desvalidos, que necessitavam de uma maior proteção e controle devido ao risco de contrair vícios prejudiciais à sociedade e à nação” (BRASIL, 2008b).

Em 27 de janeiro de 1910, a Escola de Aprendizizes Artífices da Bahia entrou em funcionamento no Centro Operário, no Pelourinho, atual Solar do Ferrão, oferecendo inicialmente cinco cursos: alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria. Dois anos depois, a escola mudou para uma sede própria cedida pelo Ministério da Agricultura, no Largo dos Afritos, ficando mais conhecida como “Escola do Mingau”, por oferecer aos seus alunos, que estudavam em regime integral, um mingau no horário do almoço, prática não comum nas escolas da época.

A criação dessas escolas de artífices deu-se no momento em que a economia do país era baseada na atividade rural e passava por uma séria crise no seu modelo agroexportador, em que os cafeicultores estavam endividados, muitos dos quais perderam suas propriedades e, conseqüentemente, seu poderio. Iniciava-se de maneira precária o processo de industrialização, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, criando-se novas relações de trabalho, formal e informal. Esse contexto era próprio para a expansão desse tipo de escola, no bojo de uma ideologia, que vem se formando desde 1920, segundo a qual a educação deve formar o homem brasileiro, como elemento da produção, necessário ao progresso da nação (CUNHA, 2000). A formação desse pensamento foi reforçada em 1934, quando da transformação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, o que privilegiou o ensino comercial.

Com o artigo 37 da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, o ensino profissionalizante foi elevado ao nível secundário, passando, na ocasião, as escolas de aprendizes a liceus industriais (BRASIL, 1937). Naquele momento, a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia tornou-se o Liceu Industrial de Salvador, ofertando doze cursos: mecânica, serralheria, fundição, modelagens de fundição, tipografia, encadernação, phototécnica, marcenaria, carpintaria, vimaria, alfaiataria e sapataria. Essa mudança foi reflexo do processo de expansão do ensino profissionalizante federal, garantindo novos cursos e unidades ampliadas.

Com o forte desenvolvimento da indústria siderúrgica, na Era Vargas, de 1930 a 1945, caracterizado pela fundação da Companhia Siderúrgica Nacional (1940) e da Vale do Rio Doce (1942), as escolas públicas profissionalizantes passaram a ser de interesse do capital industrial, vinculando-se às políticas de desenvolvimento econômico por meio da qualificação de mão de obra de forma mais visível. Nessa época, mais precisamente em 1942, para atender as demandas do Estado brasileiro, por meio do Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, foram instituídas as bases de organização para o ensino industrial, que passou a ser constituído por escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem (BRASIL, 1942c).

Esse modelo de escolas manteve-se até 1959, quando foram transformadas em escolas técnicas federais (ETFs). Com isso, elas ganharam autonomia pedagógica e administrativa, mas permaneciam dentro da ideia inicial de que eram destinadas a pessoas carentes. Foi então que, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, o ensino técnico ganhou novo *status*, ao ser equiparado ao ensino acadêmico, considerado essencial para o desenvolvimento econômico.

Foi nessa década que a Escola Técnica de Salvador, por força da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965 (BRASIL, 1965), passou a se chamar Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA). Embora ainda vivendo um período de descrédito, a ETFBA obteve impulso ocasionado por um movimento de conscientização das empresas da Bahia a respeito da importância de seus cursos para a formação de profissionais capacitados. Esse movimento resultou na criação de dois cursos importantes na história da instituição: eletrotécnica, que visava atender a necessidade da Coelba em ter profissionais capacitados no Plano de Eletrificação do Estado, e de mecânica, servindo às indústrias que estavam se instalando na Bahia naquele período. Além desses, foi criado o curso de química por solicitação da Petrobras, o de estradas, em convênio com o Departamento de Estradas e Rodagem do Estado da Bahia (Derba), o de geologia, para a Secretaria de Minas e Energia, e o de telecomunicações, realizado pela Embratel (IFBA, 2012). Assim, considerando estudos de implantação do curso de engenharia de operações de formação em nível de terceiro grau, a Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) estabeleceu parceria com o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (Centec), uma autarquia de regime especial vinculada ao Ministério da Educação, por meio da Lei nº 6.344, de 6 de julho de 1976 (BRASIL, 1976).

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, outro impulso considerável foi dado ao ensino profissionalizante, segundo Cunha (2000), pelo Decreto-Lei nº 547/69, que autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração em Escolas Técnicas Federais, dispensando a cobertura institucional de escolas de engenharia (BRASIL, 1969). Os currículos desses primeiros cursos voltavam-se, principalmente, à indústria automobilística, resultando em parcerias como a da Diretoria de Ensino e Indústria com a Fundação Ford e na implantação de cursos de engenharia da produção nas escolas técnicas federais de São Paulo, Paraná, Minas

Gerais, Bahia e Pernambuco. Em 1971, esse projeto transformou-se no Acordo MEC/Bird, recebendo o governo brasileiro empréstimo de oito milhões e quatrocentos mil dólares do Banco Mundial para o funcionamento de projetos do ensino profissional em nível de segundo grau e de engenharia de operação com duração de três anos (CUNHA, 2000). Dentro desse programa, a Escola Técnica de Salvador recebeu a visita de uma missão do Bird que apresentou sugestões de cursos a serem desenvolvidos pela instituição (IFBA, 1971). Na visão de Cunha (2000), essa valorização foi resposta da medida de política educacional do governo brasileiro, que, com a Lei nº 5.692/71, implantou a profissionalização universal e compulsória no ensino de segundo grau, tornando profissionalizantes os cursos profissionais (BRASIL, 1971).

Nessa época, com a aceleração do crescimento econômico, houve uma forte expansão da oferta de ensino técnico e profissional. As Escolas Técnicas Federais, a partir de 1970, aumentaram de forma expressiva o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos. As escolas industriais passaram a ter prestígio, tanto pelo ensino profissional quanto pela função propedêutica. Havia uma clara ênfase no discurso dos industriais de criação de habilidades para os cursos direcionados para a indústria e uma forte propaganda para a valorização do ensino profissionalizante e do trabalho do técnico.

Adicionalmente, o ensino técnico foi expandido, o que levou, em 1978, à criação dos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) com o objetivo de formar engenheiros e tecnólogos. Essa nova concepção de escola técnica, incorporando as atividades dos anteriores modelos de escolas profissionais, constituiu-se, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, em unidades-padrão da Rede de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico do país. A criação dos Cefets como um novo tipo de estabelecimento de ensino tecnológico, na visão de Brandão (2009),

proporcionou uma integração vertical entre os vários níveis de formação, o que estabeleceu um marco diferencial no Centec-BA, que só oferecia cursos tecnológicos.

A Escola Técnica da Bahia, precisamente em 1978, procurando adaptar seu planejamento pedagógico às necessidades advindas da criação do Polo Petroquímico de Camaçari, conseguiu se firmar como de excelência no ensino e como sinônimo de inserção rápida no mercado de trabalho. Essa medida, por aumentar a empregabilidade dos alunos, impactou o processo seletivo da ETFBA, que passou a ser tão concorrido quanto o da Universidade Federal da Bahia.

Nesse clima aconteciam negociações entre a ETFBA e o Centec-BA, impulsionadas pelo discurso do governo federal sobre as vantagens da fusão desse tipo de escolas. No entanto, a fusão só aconteceu em 1993, com a Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993 (BRASIL, 1993), integrando a Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA), o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (Centec) e o Curso de Engenharia Industrial como Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (Cefet-BA). A partir daí, o Cefet-BA colocou em prática a verticalização do ensino e passou a oferecer cursos profissionalizantes de segundo grau, graduação e pós-graduação. Os primeiros cursos de terceiro grau ofertados foram os de manutenção petroquímica, processos petroquímicos, telecomunicações, manutenção mecânica, manutenção elétrica e administração hoteleira; os cursos de segundo grau foram os de estradas, eletrotécnica, edificações, geologia, instrumentação, mecânica, metalurgia, química e eletrônica.

Além de todas as mudanças estruturais, a criação do Cefet-BA trouxe uma proposta de expansão para outras áreas da Bahia, por meio de suas Unidades Descentralizadas (Uneds). A primeira Uned foi criada em Barreiras, seguida das de Valença, Vitória da Conquista e Eunápolis. O movimento expansionista foi pensado

em função da atuação econômica de cada cidade e das demandas locais, desenvolvendo, com isso, uma rede de empresas em contato direto com o Cefet/BA, o que possibilitaria o aprimoramento de sua atuação acadêmica.

A Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, instituiu no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrando principalmente os Cefets, que passaram a ser responsáveis por ministrar cursos profissionais em todos os níveis: qualificação e técnicos de nível médio e superior na área tecnológica (BRASIL, 1994, 1997). Segundo Cunha (2000), se de um lado as escolas técnicas, na figura dos Cefets, ganharam *status* de instituições de ensino superior, de outro, essa valorização pode ser vista como uma desvalorização ao se manterem apartadas da universidade, reproduzindo, de forma mais ampla, a dualidade da educação brasileira.

Em 1997, com o projeto educacional dos Cefets consolidado, o governo brasileiro assinou convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).

Em 1999, foram implantados no Cefet/BA os cursos superiores de engenharia industrial elétrica e engenharia industrial mecânica e o de bacharelado em administração com habilitação em administração hoteleira. Em 2003, com as novas medidas editadas para a educação profissional e tecnológica, sendo substituído o Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 1997, 2004), os Cefets, inclusive o da Bahia, continuaram oferecendo a modalidade de ensino destinada a quem terminou o ensino médio, concomitantemente com a modalidade integrada — ensino médio mais ensino técnico. Nessa modalidade, destinada a alunos que concluíram o ensino fundamental, a partir de 2006, foram diversos os cursos ofertados pelo Cefet/BA.

Em 2005, a educação técnica e profissional expandiu-se para atender às demandas de uma economia em crescimento e à necessidade de trabalhadores qualificados. Assim, em 2005, iniciou-se a interiorização do ensino superior brasileiro. Na Bahia, foi criado o curso de licenciatura em matemática na Unidade de Ensino de Eunápolis e, em 2006, foi implantado o curso de engenharia elétrica na Unidade de Ensino de Vitória da Conquista. A partir de 2006, começou o processo de transformação do *Campus* de Simões Filho em uma nova Unidade de Ensino e a implantação das Unidades de Ensino de Santo Amaro, Porto Seguro e Camaçari (IFBA, 2012). A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil (centros federais de educação tecnológica, escolas agrotécnicas federais, Escola Técnica Federal de Palmas/TO e escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais) expandiu-se, ganhando autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008b).

Em 2006, a primeira fase dessa expansão teve como objetivo implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes dos centros urbanos, onde os cursos estariam articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho (BRASIL, 2008b). A segunda fase expansionista iniciou-se em 2007, com a previsão de 150 novas unidades de ensino implantadas e a criação de 180 mil vagas na educação profissional e tecnológica em todo o país.

Nessa trajetória de expansão, após uma centena de anos de existência, em 2008, com a incorporação dos Cefets e das Escolas Técnicas ainda existentes, foi reorganizado o sistema de ensino profissional com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa mudança, concebida em uma visão estratégica de suporte ao desenvolvimento socioeconômico do país, possibilitou a constituição da Rede Federal de Educação

Profissional e Tecnológica com 38 Institutos Federais, dois Cefets e uma universidade federal tecnológica.

O novo dessa mudança está na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com finalidade de articular educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi. Voltam-se essas instituições para a oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades, buscando atender políticas públicas de interação direta com as comunidades locais (BRASIL, 2008b). Atuar no sentido do desenvolvimento local e regional sem perder a dimensão do universal constitui-se em um dos preceitos que fundamenta a ação dos Institutos Federais. Esses preceitos validam a verticalização do ensino na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica.

Com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, dando origem à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, formada pelos Institutos Federais, concluiu-se essa breve trajetória, iniciada com o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 2008a).

Entre as mudanças previstas em lei, o IFBA adquiriu atribuições como: exercer o papel de instituição acreditadora e certificadora de competências profissionais, estando apto a registrar diplomas dos cursos oferecidos; ter autonomia para criar e extinguir cursos nos limites de sua área de atuação territorial; e ser equiparado às universidades federais quanto à regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior.

O IFBA, no entanto, mesmo sendo uma instituição comparada às universidades, possui uma estrutura diversa ao operar desde a formação básica, passando por cursos de nível médio, até a graduação e a pós-graduação. Dispõe de graduação, como os

cursos superiores de administração, engenharia industrial elétrica e engenharia industrial mecânica, e de pós-graduação, como o mestrado em engenharia mecânica. Possui, ainda, 25 grupos e 190 bolsas de pesquisa com o intuito de desenvolver pesquisa aplicada, buscando promover o desenvolvimento de uma cultura empreendedora e tecnológica.

Com o plano de expansão do governo, o IFBA possui, em 2012, doze *campi* com cursos de nível médio e superior: Barreiras, Camaçari, Eunápolis, Irecê, Jequié, Paulo Afonso, Porto Seguro, Salvador, Santo Amaro, Simões Filho, Valença e Vitória da Conquista. Possui também quatro núcleos avançados, em Brumado, Dias D'Ávila, Euclides da Cunha e Juazeiro.

O IFBA tem desafios e dificuldades a enfrentar e diversidades a trabalhar, quando se propõe a consolidar os *campi* nos municípios, buscando nesse processo cumprir a missão de fortalecer a economia e o desenvolvimento regional, dentro da perspectiva da educação local. O objetivo dessa política de expansão é consolidar a educação profissional, voltada para o potencial econômico de cada localidade. O ideal é o de que as pessoas encontrem oportunidades de se capacitarem para o trabalho dentro de seus municípios ou localidades.

Em toda a sua trajetória, culminando com a transformação em Instituto Federal de Educação Superior, a Escola Técnica acompanhou as mudanças do Estado brasileiro provocadas por forças econômicas, políticas e tecnológicas. Assim, no contexto histórico que se moldou desde 1909, com o nascimento da Escola de Artífices, o IFBA encontrou uma forte cultura organizacional a qual necessita conhecer para poder se instituir. Um breve exemplo da força desse contexto pode ser observada no depoimento apresentado a seguir.

Um depoimento para pensar o contexto encontrado pelo Instituto Federal da Bahia

Por volta dos anos 1940, as escolas de artífices passaram por mudanças estruturais, motivadas pelo Decreto-Lei nº 4.119, de 21 de setembro de 1942, assim como pelo Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, tornando-se escolas técnicas e escolas industriais (BRASIL, 1942a, 1942b). Foi nessa época que a Escola de Artífices de Salvador

[...] me nomeou professor e chefe do curso de fundição, moldação, fundição de ferro, bronze e outros metais e um dos quesitos para o ingresso era cantar o hino nacional. Lembro bem que assumi o cargo no dia 10 de julho de 1945, tendo o termo de nomeação sido assinado pelo presidente da República Getúlio Vargas e pelo ministro Gustavo Capanema.

O diretor da Escola Técnica de Salvador era o engenheiro Ericsson Cavalcante. O depoimento colhido no IFBA prossegue com uma defesa da trajetória pessoal, que se mistura com a organizacional:

Eu, aluno da Escola de Aprendizes Artífices de Recife, formado em Fundição dos Metais em 1940, após ter a oportunidade de trabalhar na empresa Metalúrgica do Recife, voltava para uma escola técnica, agora como professor. Muito ensinei, mas muito mais aprendi nos 42 anos de trabalho gratificante dentro daquela escola. Dos cem anos do ensino técnico e industrial no Brasil, fiz parte de uma parcela dessa história, a qual, não importa o período, será lembrada por aqueles que nela viveram, alunos, professores, diretores, administradores, mestres e doutores. Essa instituição teve vários nomes, mas nenhum para mim, professor por mais de quarenta anos, vai suplantará o nome Escola de Aprendizes Artífices.

No alto dos meus 89 anos, volto com frequência à escola e dou a minha contribuição para a conservação de sua memória, conversando com os alunos, principalmente com os novos dos cursos integrados cuja idade está em torno de 14 a 18 anos. A eles passo os valores que me foram transmitidos ao longo do meu processo histórico como docente da Escola Técnica da Bahia.

Esse depoimento permite sentir como a cultura organizacional é forte. A instituição que hoje é denominada de IFBA tem uma longa história que culminou com a mudança de vida de muitas pessoas — não só dos alunos como também de seus servidores — e com mudanças culturais, econômicas e de nível social. Essa história viva é um componente de identidade organizacional. Nela transitam pessoas que acreditam no seu trabalho e trazem consigo os valores de outros momentos de vida da organização.

Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Feral da Bahia: os gestores

Os desafios advindos das mudanças da Rede de Educação Profissional, principalmente os que vieram e continuam vindo com a transformação do Cefet-BA em IFBA, estão pautados, por excelência, no encontro de dois polos: o do IFBA, atual, e o da Escola Técnica, do passado. Esses polos estão entrelaçados por diferentes valores, crenças e normas que representam a cultura desse grupo social, permitindo a compreensão de como seus atores percebem, fazem categorizações sociais, formulam crenças e valorizam aspectos específicos do ambiente social ao seu redor (TRIANDIS, 1994).

Essa cultura pode ser mais bem observada por meio de um conjunto de mecanismos de controle, por exemplo, planos, receitas e regras (GEERTZ, 1973), que podem ser traduzidos pelas práticas organizacionais. Na visão de Dupuis (2007, p. 202), essas práticas “estão enraizadas em uma cultura da qual fazem parte e que tem nelas uma de suas molas propulsoras”, sendo, assim, manifestações da cultura organizacional. Nessa linha de pensamento, conforme descrito acima, este capítulo apresentará manifestações culturais do IFBA, com base na ideia de que elas se evidenciam nas práticas organizacionais (D’IRIBARNE, 2005).

Este estudo justifica-se pelo considerável nível de complexidade de gestão provocado pelo cenário de mudanças no qual o IFBA se encontra, o que é reforçado por ainda ser mantida em parte a estrutura organizacional do Cefet na distribuição das tarefas e na hierarquia. Os fatores que mais impactaram as práticas acadêmicas e de gestão ainda voltadas para os modelos anteriores foram a verticalização do ensino, com professores ensinando nos níveis técnico e superior ao mesmo tempo; o desenvolvimento de pesquisas nos dois níveis; e a extensão do ensino técnico, dedicada ao desenvolvimento regional.

Manifestações de cultura do Instituto Federal da Bahia na visão das gestoras

Buscou-se, nas entrevistas com as onze mulheres gestoras, o olhar feminino, pois na maioria dos estudos as organizações são apresentadas pelo olhar do homem. Para tanto, foram entrevistadas as que ocuparam cargos de chefe de departamento acadêmico entre os anos de 1993 e 2008 no Cefet-BA/Sede, atual IFBA — *Campus* Salvador, para entender as manifestações culturais da organização. As onze mulheres caracterizam-se por terem a experiência de 6 a 28 anos como funcionárias da organização, algumas vindas da antiga Escola Técnica Federal, outras do Centec e do Cefet-BA. Durante o tempo de serviço, desempenharam de um a seis anos o cargo de chefes de departamento, em diferentes períodos de mudança pelos quais passou a instituição.

Ao buscar a visão dessas gestoras, utilizando as categorias do modelo de estudo de D'Iribarne (1989), as entrevistas abordaram, inicialmente, o senso de dever dos atores sociais do IFBA. De um modo geral, as respondentes disseram que seus funcionários possuem pouca clareza de seus deveres, mas conhecem seus direitos,

comportamento esse que consideram difícil de ser combatido e que, em suas opiniões, pode levar a uma falta de envolvimento com a função. Nessa mesma linha, as entrevistadas coincidiram ao dizer que, em sua maioria, os servidores (técnicos e professores) defendem os interesses da instituição quando estes os afetam diretamente, ou seja, reivindicando melhores condições para exercer a sua função, pensando nos benefícios próprios. As gestoras entendem, assim, que o senso de dever está vinculado ao comprometimento e à motivação dos servidores.

Envolver-se e estar motivado com o instituto, na visão das gestoras, requer que as pessoas se sintam parte da organização. Esse é um dos pontos centrais, disse uma das entrevistadas, que interfere nas relações de cooperação dentro de uma organização. Nesse ponto, as demais gestoras concordaram e afirmaram que as práticas de trabalho compartilhado não eram difundidas, sendo pequeno o grupo que o exercia. E todas ressaltaram que, quando a cooperação existia, era muito mais por relações de amizade, acontecendo situações em que o grau de amizade influenciava mais do que o lado profissional. O grupo de gestoras foi unânime nessa análise, complementada com a afirmativa de que muitas vezes, para realizar um trabalho, era mais fácil recrutar um amigo. De um modo geral, as gestoras perceberam que as relações de cooperação funcionavam mesmo na base do convencimento e da negociação. No fundo, disseram as gestoras, a cooperação depende do perfil de cada servidor e do poder de articulação do chefe. É bom reconhecer, ressaltou uma das gestoras, que alguns servidores eram mais cooperativos e ajudavam, inclusive, o grupo a trabalhar junto.

Nas entrevistas, ficou evidente que para as gestoras o grau de cooperação dependia do nível de compartilhamento das informações e da clareza e adequação nas distribuições das tarefas, o que possibilitava uma maior participação das pessoas. Ao analisar o conteúdo das entrevistas sobre a qualidade da cooperação, uma das

dimensões estudadas, observou-se que a ênfase dada pelas gestoras foi na necessidade de desenvolver nos servidores o sentimento de pertença à instituição.

Uma das questões consideradas importantes refere-se à percepção do controle por parte dos servidores. Esse ponto, disseram as respondentes, era um problema para a gestão nos departamentos, pois havia um alto grau de insatisfação quanto ao cumprimento das regras e, conseqüentemente, quanto às cobranças da chefia, o que tornava difícil controlar tarefas, horários, prazos, enfim, tudo. Em relação ao cumprimento dos prazos para o desenvolvimento das atividades, por exemplo, as entrevistadas reconheceram que era necessária muita cobrança, o que era desgastante, pois poucos eram os casos em que os prazos eram cumpridos sem cobrança e convencimento da importância da tarefa.

Nas falas, foi sugerido que nem todos os servidores aceitavam as regras existentes e que alguns, mesmo não aparentando descontentamento com essas práticas, não as cumpriam. Houve um consenso entre as entrevistadas de que existia certa aversão ao cumprimento das regras. Elas consideraram, ainda, que a clareza quanto às práticas de gestão e o estilo de gestão voltado para a negociação interferiam positivamente na percepção dos servidores quanto ao controle.

As entrevistas permitiram, ainda, identificar como se dá a relação entre os níveis hierárquicos do instituto. Consideraram as gestoras que faltava comunicação entre as instâncias de poder e que as relações seguiam bem mais o caminho traçado pela amizade: “Se existir amizade, tudo corre fácil”. Uma das gestoras disse ter havido uma época em que “existia uma linguagem única e união entre os servidores, o que aos poucos foi se perdendo”. Em resposta a essa fala, outra gestora afirmou que isso poderia ser consequência de muitos servidores ainda agirem como no passado, quando “as

coisas eram resolvidas diretamente com a chefia maior”, pois parecia, segundo ela, que alguns “ainda não se desvincularam da escola técnica”. Relações hierárquicas, principalmente as de poder, na visão das gestoras, necessitam ser baseadas no respeito com limites estabelecidos de forma clara, compartilhando informações e tarefas para que a equipe se sinta envolvida no processo de gestão. Com isso, é provável que haja uma maior participação e, quem sabe, respeito às regras.

Perguntadas sobre as dificuldades para administrar servidores oriundos de instituições diferentes, pois o Cefet-BA constituiu-se a partir da incorporação do Centec pela Escola Técnica Federal e depois transformou-se em IFBA, as gestoras responderam que inicialmente o processo havia sido difícil, que as pessoas deveriam conviver com outra estrutura organizacional por força de um decreto. Porém, com o passar do tempo, isso foi se diluindo, mesmo porque muitos antigos servidores aposentaram-se e vários outros foram admitidos, renovando, com isso, o quadro. Por outro lado, as gestoras acreditavam que existia a necessidade de rever a estrutura do IFBA, pois a função de chefe de departamento é questionável, na medida em que o funcionamento da instituição ocorre nas coordenações.

Quanto à forma de a organização gerenciar recompensas e punições, segundo as gestoras, essas eram práticas pouco utilizadas. O pior, continuaram as respondentes, eram as distorções: “Os servidores que cumprem com sua obrigação, a recompensa na maioria das vezes é receber mais atribuições, mais carga horária de aula, e aqueles que não cumprem suas tarefas, muitas vezes, são colocados na ‘geladeira’, ou seja, são deixados de lado e ‘no máximo levavam falta’”. Um agravante era técnicos e professores terem tratamentos diferenciados: aquele podia ser transferido de setor, e esse não. Por essas práticas não serem consideradas, no caso de a chefia tentar realizá-las, muitos servidores consideravam abuso de poder.

Em relação às práticas de regulação, foi observado nas falas das gestoras que a maior parte delas acontecia de maneira informal. Além disso, para a realização das tarefas e o cumprimento dos prazos, havia necessidade de negociação por parte da chefia. Os interesses pessoais e a amizade regulavam muitas das práticas de gestão, tais como distribuições de atividades e relações hierárquicas. Já no que toca à construção e socialização de material didático, as práticas entre coordenação e departamento aconteciam em espaços coletivos, de forma organizada, podendo haver previsibilidade das ações entre os professores.

Convém lembrar que a pesquisa se deteve apenas nas características das práticas de gestão, não tratando, por exemplo, de questões como a competência dos servidores e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. As gestoras, em sua unanimidade, reconheceram que essas práticas são de grande qualidade, fazendo com que o instituto cumpra, entre outras, a missão de permitir ao aluno uma formação efetiva de qualidade que repercute de forma positiva na família, no bairro e, por que não dizer, na sociedade baiana. Existe um esforço considerável de todos, dizem as gestoras, no sentido de preservar o nome do IFBA.

Considerações finais

No contexto histórico do IFBA, este capítulo teve como objetivo refletir, à luz do olhar feminino, por meio das práticas de gestão, sobre as manifestações culturais do instituto. Buscou-se, com as categorias do modelo de pesquisa de D'Iribarne (1989) — senso de dever, qualidade de cooperação, definição de responsabilidades, percepção de controle, relações hierárquicas, sanções e regulação —, identificar essas manifestações.

A reflexão proposta neste texto parte da percepção das gestoras sobre as práticas de gestão que envolvem essas categorias de estudo, possibilitando identificar uma determinada lógica da cultura organizacional do instituto, com a qual se busca inferir manifestações culturais do processo de gestão. Parte-se da premissa de que essa lógica é influenciada pela cultura nacional e local, que interfere de forma direta no modo de implantar e desenvolver as práticas organizacionais.

No que diz respeito à implantação das práticas de gestão do IFBA e utilizando as categorias do modelo de D'Iribarne, pode-se dizer que as manifestações culturais do instituto mostram as seguintes tendências: quanto ao senso de dever, os funcionários possuem pouca clareza de seus deveres, conhecem seus direitos, envolvem-se pouco com a função. As gestoras pensam estar essa categoria vinculada ao comprometimento e à motivação dos servidores, o que pode ser explicado por maior compartilhamento de informação e envolvimento entre os atores da organização e uma participação mais expressiva na vida do instituto.

As relações de cooperação foram percebidas mais na base do convencimento e da negociação, que dependem do poder de articulação da chefia. Na visão das entrevistadas, a qualidade da cooperação é impactada pelo sentimento de pertencimento do servidor à instituição e depende do nível de compartilhamento das informações e da clareza e adequação nas distribuições das tarefas.

Na percepção dos servidores quanto ao controle, notou-se a existência de certa aversão, principalmente no que diz respeito ao cumprimento das regras. Para as gestoras, a percepção de controle pode ser modificada se as práticas de gestão forem explicitadas de forma clara e se o estilo de gestão tiver como foco a negociação.

As práticas que possibilitam a regulação das ações organizacionais, em sua maior parte, aconteciam de maneira informal e, segundo as gestoras, na base de negociação. Na visão das gestoras, essas práticas poderiam ser mensuradas pelo grau de respeito mútuo entre servidores e chefes e pela forma como eram estabelecidos os limites dentro da organização. Com isso, seria possível mudar a cultura das relações baseadas na amizade e no interesse pessoal. E provavelmente aumentaria o grau de participação dos servidores e, quem sabe, o respeito às regras.

Concluíram as gestoras que é importante uma revisão na estrutura organizacional e física do IFBA para promover seu crescimento e sua expansão. Além disso, é relevante desenvolver ações que incentivem o trabalho em equipe; definir critérios claros para a designação de tarefas e aplicação de sanções; criar estratégias para a negociação dos conflitos; estabelecer mecanismos de envolvimento dos atores organizacionais; socializar regras e normas; e criar um ambiente inovador.

Este capítulo, por fim, evidencia manifestações culturais do IFBA que tendem à predominância de relações informais, pactos e acordos influenciados por relações de amizade e interesses pessoais, bem como pouca cooperação nas relações de trabalho.

Referências

BRANDÃO, Marisa. O curso de engenharia da produção (anos 1960/1970) e sua relação histórica com a criação dos Cefets. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_marisa%20brandao.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208_97.htm>. Acesso em: 4 ago. 2012.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitales dos Estados Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 23 set. 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 abr. 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 9 fev. 1942a. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.119, de 21 de fevereiro de 1942. Disposições transitórias para execução da lei orgânica do ensino industrial. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 24 fev. 1942b. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4119-21-fevereiro-1942-414099-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 27 fev. 1942c. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 15 jan. 1937. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=225>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das universidades e escolas técnicas federais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 ago. 1965. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 set. 2012.

_____. Lei nº 6.344, de 6 de julho de 1976. Cria o Centro de Educação Tecnológica da Bahia e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 jul. 1976. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6344-6-julho-1976-357702-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 set. 1993. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1993/lei-8711-28-setembro-1993-363231-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 dez. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 12 set. 2012.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 set. 2008a. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-publicacaooriginal-108020-pl.html>>. Acesso em: 14 ago 2012.

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

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social*: uma crônica do salário. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso, 2000.

D'IRIBARNE, Philippe. Conceptualising national cultures: an anthropological perspective. *European Journal of International Management*, v. 3, n. 2, p. 167-175, 2009.

_____. *Giving French management a chance*. 2. ed. Report: Sylvie Chevier. Translation: Rachel Marlin. Paris: École de Paris du Management, 2005.

_____. *La logique d'honneur*. gestion des entreprises et traditions nationales. Paris: Seuil, 1989.

DUPUIS, Jean-Pierre. Entre as culturas latinas, anglo-saxã e nórdica: os quebequenses em economia, negócios e administração. In: CHANLAT, Jean-François; FACHIN, Roberto; FISCHER, Tânia (Org.). *Análise das organizações: perspectivas latinas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 201-247.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1973.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA). *Ata da 103ª e da 102ª Sessão do Conselho de Representantes da Escola Técnica Federal da Bahia*. 1971.

_____. *Livro de atas do período de 10 de outubro de 1961 a 13 de setembro de 1966*. 2012. Mimeo.

TRIANDIS, Harry C. Theoretical and methodological approaches to the study of collectivism and individualism. In: KIM, Uichol et al. (Ed.). *Individualism and collectivism*. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 41-51.

MUDANÇAS NA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEUS IMPACTOS NA OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS: UM OLHAR A PARTIR DO INSTITUTO FEDERAL SUDESTE – CAMPUS RIO POMBA

Carla Patricia Garcia

A trajetória da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, desde o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, até a atualidade, é demarcada por modelos e concepções que são estritamente vinculados às conduções dos governos e que ensejaram, no ordenamento legal brasileiro, a sustentação de distintas concepções. Se no início a demanda que orientou tais concepções, na visão de Santos (2008), tinha relação com o modelo taylorista-fordista, que evidenciou a separação entre os trabalhadores “executores” e os trabalhadores “pensadores” pela ótica da racionalização científica, agora assume característica contrária unindo o saber pensar ao saber fazer, ser e agir, o que é considerado essencial para o ingresso no mercado de trabalho. Isso porque o conhecimento necessário para atender a nova demanda é dinâmico e envolve saberes, práticas, experiências, comportamentos e perfis específicos, o que perpassa pela construção de uma educação articulada com o trabalho, com as novas tecnologias e com a formação geral do cidadão.

Dentro desse cenário é que este capítulo pretende problematizar o posicionamento dos cursos técnicos na educação profissional, buscando os ordenamentos jurídicos mais recentes ao longo da centenária trajetória da educação profissional no Brasil. Para tanto, são tomados como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei nº 9.394/96 —, bem como o Decreto nº 2.208/97, revogado pelo Decreto nº 5.154/04, e a Lei nº 11.892/08, que reorganizou a rede federal por intermédio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 1996, 1997, 2004, 2008b).

Nessa perspectiva, o texto pretende avaliar como se deu a implantação dos cursos de educação profissional no período recente, sob a égide da atual LDB e ainda a partir da orientação de dois governos: Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva. O objetivo é o de verificar a implantação dessas duas orientações em uma escola da rede federal nesses dois momentos, marcados por uma controvérsia sobre a atenção dada por um governo e por outro à educação profissional.

Educação profissional na atualidade

Segundo Carvalho (2003, p. 78), quando se fala em educação profissionalizante no Brasil, não podemos remetê-la aos mesmos fins que se pretendia com essa oferta no Brasil de 1909: “O que interessa, sobretudo, é reafirmar que o processo de qualificação dos trabalhadores não pode se restringir a um mero adestramento para ocupação de determinado posto”. No Brasil atual, para Pacheco (2010), a concepção de educação profissional e tecnológica deve orientar para ações de ensino, pesquisa e extensão, bem como integrar ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis

da vida humana para a formação autônoma. Seriam estas, na visão do autor, as diretrizes que deram origem aos Institutos Federais.

A educação profissional tem o propósito de fomentar a transformação do conhecimento em atividades geradoras de bens e de serviços, considerando como pressuposto os avanços científicos e tecnológicos, que na verdade movimentam todo o desenvolvimento socioeconômico (CARVALHO, 2003; PACHECO, 2010). Ao mesmo tempo, deve permitir a continuidade, a atualização e a capacidade de aprender a aprender como uma constante.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2009, é possível observar o papel da educação na nova configuração do mercado de trabalho brasileiro (IBGE, 2010). Os percentuais de trabalhadores ocupados com níveis de escolaridade mais baixos caíram, e os daqueles com níveis de escolaridade mais altos cresceram no intervalo entre 2004 e 2009. Segundo a pesquisa, 43,1% dos ocupados em 2009 já têm pelo menos o ensino médio, contra 33,6% em 2004, ano em que a pesquisa passou a cobrir integralmente todos os estados da Federação. Isso representa um crescimento de 10 pontos percentuais na comparação. No caso do ensino superior, esse percentual variou de 8,1% em 2004 para 11,1% em 2009.

A educação profissionalizante opera tanto na formação global de cidadãos, quando articula o currículo geral ao específico, quanto na sua formação para o trabalho. Opera também na qualificação e requalificação da mão de obra desempregada, adequando-a às necessidades dos setores econômicos, principalmente no mundo globalizado.

O fenômeno da globalização, que vem associado a uma mudança na base de organização da produção, coloca como imperativo para as empresas a necessidade de adaptação. Nesse

sentido, a sobrevivência das empresas no mercado globalizado está associada a essa capacidade, e isso tende a demandar trabalhadores de perfil muito distinto do padrão anterior, que vigeu até os anos 1990. São inovações que requerem, por parte da força de trabalho, a capacidade de projetar as informações na atuação profissional, transformando-as em dados concretos e úteis. Conforme Kuenzer (2007), o trabalhador manual não mais atende aos propósitos deste tempo de processos produtivos em profundas mudanças. Será necessário a esse novo homem “apropriar-se do conhecimento produzido e adquirir novas competências que lhe permitam agir *prática e intelectualmente*” (KUENZER, 2007, p. 36, grifo nosso). Saber por que fazer é tão importante quanto saber como fazer.

O trabalho na atualidade, como apresenta Charlot (2008), não tem como *locus* principal os “ateliês”, onde o trabalhador podia controlar todo o processo produtivo. Com a reorganização da produção, continua Charlot (2008, p. 80), o trabalho tem uma dependência muito estreita da educação, pois “a educação e a formação aumentam o valor da força de trabalho, este valor deve ser socialmente reconhecido nas classificações profissionais e a força do trabalho deve ser mais remunerada quando ela é qualificada”.

O que se tem como cenário é que o capital impõe estruturas que, para funcionar, precisam de uma força de trabalho diferente daquela exigida no padrão da Segunda Revolução Industrial. Em contrapartida e cada vez mais rápido, os jovens precisam ingressar no trabalho, tendo em vista a situação econômica precária da maioria. Nesse ponto, surge um dilema, como expõe Simões (2010), entre a garantia de maior tempo dedicado à educação e à preparação, privando o estudante do rápido acesso ao mercado, e a necessidade concreta dessa inserção como meio de assegurar o mínimo de condições de cidadania e sobrevivência. Em tese, essa foi a grande questão que esteve presente nos debates que se seguiram à aprovação da LDB. Promover uma educação profissional

desvinculada da educação básica ou integrada à educação básica? Foi isso que motivou as concepções que passaremos a problematizar.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: foco na educação profissionalizante

Em 1996, a Lei nº 9.394 (LDB) estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. No Título I, artigo 1º, parágrafo 2º, a LDB legisla que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996).

O que podemos observar nas legislações e nos decretos que constituem a história recente da educação é que o entendimento em relação ao foco no ensino profissionalizante foi controverso entre governos, mas retomou atenção após a LDB de 1996, que dedica a esse segmento um capítulo específico, o Capítulo III. O direcionamento dado pela Lei nº 9.394/96 à educação profissional a partir de sua publicação passou, no ano seguinte, a ser regulamentado pelo Decreto nº 2.208/97, que trouxe limitações dualistas a essa modalidade de ensino (BRASIL, 1997). Além disso, tais limitações são controversas quanto ao ideal de integração com o ensino médio, que se constitui na última etapa da educação básica.

O Decreto nº 2.208/97 e o ensino técnico

O Decreto nº 2.208/97 separou o ensino médio do técnico, dando viés distinto ao que se conhecia até então. Esse decreto veio para regulamentar o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB quanto ao currículo do ensino médio e ao atendimento da formação geral, podendo um aluno cursar o ensino médio e, concomitantemente, ser preparado para o exercício profissional (BRASIL, 1997).

Para regulamentar os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, o Decreto nº 2.208/97 organizou a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Por ensino básico, na educação profissional, entende-se a qualificação e requalificação profissional independente da escolaridade prévia. O nível técnico promove a qualificação profissional em nível médio e o tecnológico, em nível superior.

Pelo Decreto nº 2.208/97, as modalidades de ensino profissionalizante a serem ofertadas em nível médio constituir-se-iam por subsequentes e concomitantes. A definição dada nesse decreto assemelha-se à do Decreto nº 5.154/04, por isso apresentaremos a definição deste último (BRASIL, 2004). Os cursos técnicos subsequentes contemplam os alunos que já tenham concluído o ensino médio. Já a modalidade concomitante visa atender ao público que já tenha concluído o ensino fundamental e que esteja cursando o ensino médio com matrícula distinta na mesma instituição ou em outra instituição de ensino. O Decreto nº 5.154/04 não prevê impedimento de ingresso, nos cursos concomitantes, daqueles que já tenham concluído o ensino médio.

A desvinculação dos ensinos médio e profissionalizante, para Ramos (2010), eximiu os demais sistemas de ensino da responsabilidade de ofertar ensino profissionalizante e também de financiá-lo, visto que somente a rede federal de educação tecnológica dispõe de orçamento para isso, o que diminui ofertas e, portanto, oportunidades.

Assim, às redes federais, caberia a profissionalização. No entanto, o número de vagas ofertadas pela rede federal não abrange a totalidade necessária. Além disso, não haveria escolas suficientes no Brasil para suportar tal demanda caso ela fosse excludente, ou seja, caso a única opção de curso técnico profissionalizante fosse a integração entre técnico e médio.

Para Frigotto (2010), esse projeto é de uma classe burguesa a quem interessava formar um cidadão produtivo para atendimento e submissão às necessidades do capital. Como ferramenta para atender as demandas econômicas daquele momento, o Decreto nº 2.208/97 apresentou o retorno ao pensamento da educação separatista para pobres e ricos, interesse de poucos, como, aliás, havia sido nos primórdios e consagrado na Constituição Federal de 1934, segundo esse autor.

Para Kuenzer (2007), o propósito dualista do Decreto nº 2.208/97 mostra que esse modelo representa a formação para a indústria taylorista-fordista, para a qual a qualificação profissional se resume a alguma escolaridade e treinamento para ocupar um posto de trabalho. Nesse modelo, não se considera necessário ao trabalhador o conhecimento científico. Segundo Kuenzer (2007, p. 34),

esse desdobramento em escolas propedêuticas e profissionais era bastante racional, seguindo a lógica da divisão social e técnica do trabalho: educação profissional para os trabalhadores, que vão desempenhar as funções instrumentais na hierarquia do trabalhador coletivo, e educação humanística para os dirigentes e intelectuais.

No entanto, Castro (1995) argumenta a favor do Decreto nº 2.208/97, no que ele chama de “bifurcação”. O autor se coloca a favor porque, para ele, o que se espera do ensino secundário, além de preparar o cidadão para a vida numa sociedade moderna, é formá-lo para a educação superior, dando-lhe condições para enfrentar o mercado de trabalho. Sendo estas duas últimas funções de vieses diferentes, elas irão competir pelo tempo do aluno, para a realização de um ou outro viés, por isso a oferta separada se justificaria, segundo ele.

Porém, Oliveira (2003) alerta que, se por um lado, sem a articulação do conhecimento acadêmico com as mudanças

tecnológicas, políticas e econômicas, a escola não acompanhará as mudanças da sociedade, por outro lado, ainda é um problema real conciliar as tarefas de preparar para a continuidade dos estudos em nível superior e para o trabalho. O autor considera a necessidade de uma escola que prepare para a cidadania e que continue acadêmica; no entanto, segundo ele, gotejar práticas profissionais no percurso acadêmico não levaria à preparação para o trabalho no sentido literal.

Sem as disciplinas acadêmicas, argumenta Castro (1995) a favor da separação das modalidades, os cursos teriam currículos mais focados. Porém, para Kuenzer (2007), isso não se justifica no momento social e econômico em que vivemos. Segundo ele, representa um desafio para o ensino médio a integração do trabalho com a ciência e a articulação de formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica para superar a ruptura entre a escola do saber fazer, onde estariam as disciplinas específicas do curso técnico, e a escola do pensar, por meio do conhecimento dado pela formação geral proporcionado por conteúdos como matemática, química, física e biologia.

Castro (2008) é a favor da separação ocorrida no Decreto nº 2.208/97 porque vê o ensino técnico separado do ensino médio. Para ele, essa era uma tentativa de dar acesso a todos ao ensino, que era procurado e ocupado por uma elite interessada na qualidade do ensino médio para o vestibular. A essa elite não interessava o ensino profissionalizante, mas as classes mais baixas não conseguiam competir nos processos seletivos, ficando as vagas com a elite preparada para dar seguimento aos estudos. Assim, para Castro (1995), um dos problemas na oferta do ensino integrado são os alunos da elite que querem fazer o vestibular e buscam a qualidade propiciada na rede federal. O autor argumenta não ser bom uso do dinheiro público ofertar cursos técnicos de cara estrutura àqueles

que não têm a prática profissional como objetivo; por isso, defende a forma de educação profissionalizante regulamentada pelo Decreto nº 2.208/97.

O Decreto nº 5.154/04: reorganização do ensino profissionalizante

A edição do Decreto nº 2.208/97 deixou uma lacuna entre formação geral e profissionalização. Para Kuenzer (2007, p. 37), “à medida que o desenvolvimento contemporâneo não permite mais separar a função intelectual da função técnica, será necessária uma formação que unifique ciência e trabalho, trabalho intelectual e instrumental”. Sob essa premissa contemporânea, veio a nova regulamentação para o ensino profissionalizante, o Decreto Federal nº 5.154/2004, que revoga o Decreto nº 2.208/97 e reorganiza o modelo de educação profissional no Brasil.

Uma leitura das principais inovações do Decreto nº 5.154/04 aponta para a redefinição dos níveis da educação profissional, que passa a se dividir em formação inicial e continuada através de cursos e programas específicos: ensino técnico de nível médio e ensino tecnológico em níveis de graduação e pós-graduação. Outra e mais marcante divergência em relação ao Decreto nº 2.208/97 é a articulação e não mais a dualidade do ensino profissionalizante com o ensino médio, que passa a acontecer via modalidades de curso integrado, sendo mantida a possibilidade da concomitância e da subsequencialidade.

De acordo com o Decreto Federal nº 5.154/04, a modalidade de ensino técnico integrado deve ser ofertada somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental. A oferta integrada tem como pressuposto que a matrícula seja única, ou seja, o discente frequenta

de forma articulada e integrada um único curso na mesma instituição de ensino, que o habilita como técnico e também o certifica com o ensino médio, condição legal para dar prosseguimento aos estudos. Além disso, o Decreto nº 5.154/04 amplia as possibilidades de oferta do ensino profissionalizante quando dispõe sobre a articulação entre educação profissional técnica de nível médio e ensino médio, que poderão dar-se pela forma integrada para os concluintes do ensino fundamental, mas mantém a oferta das modalidades concomitante e subsequente, uma oportunidade para aqueles que já estejam cursando o ensino médio em outras instituições de ensino ou que já o tenham concluído.

O documento-base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007) aborda, como um dos fatores para a integração, a questão urgente de dar sentido ao ensino médio ofertado no Brasil. A premissa do documento é a de que o aluno, independente da classe socioeconômica a que pertence, possa, ao final do curso, ter duas opções: ingresso direto no mundo do trabalho ou continuação dos estudos em níveis superiores.

O Decreto nº 5.154/04 retoma a integração como prioridade, mas não por meio da exclusão de outras formas e modalidades de ensino profissionalizante. Kuenzer (2007, p. 35) coloca-se a favor dos ordenamentos do novo decreto, afirmando que os avanços científicos e tecnológicos estão simplificando o trabalho:

[...] Quanto mais avança, mais introduz uma contradição na relação entre educação do trabalhador e processo produtivo: quanto mais se simplificam as atividades práticas no fazer, mais complexas se tornam no gerenciamento e na manutenção, em decorrência do desenvolvimento científico, ao que a articulação e integração da ciência com o trabalho faz-se necessária.

A propósito, a Lei nº 11.892/08, que trata dos objetivos dos Institutos Federais, em seu artigo 7º, inciso I, reza a oferta da

educação profissional técnica de nível médio dando prioridade ao modelo integrado. Complementa esse dispositivo o artigo 8º, que assegura o percentual de 50% das vagas ofertadas para contemplar cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2008b). Manter as modalidades de oferta de cursos técnicos concomitantes e subsequentes quando da constituição dos Institutos Federais, ainda que priorizando a modalidade integrada, também foi uma forma de, conforme o inciso V do artigo 7º da Lei nº 11.892/08, “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional”.

Mudanças relevantes entre os decretos federais nº 2.208/97 e nº 5.154/04

Como síntese das abordagens dos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04, é importante retomar alguns pontos relevantes nas mudanças impostas por ambos, pelo fato de alterarem as diretrizes educacionais tanto no âmbito do ensino médio quanto no do ensino profissionalizante.

Conforme visto anteriormente, o marco de discussão sobre as mudanças do Decreto nº 2.208/97 foi o artigo 5º, relativo à ênfase na separação entre a formação profissional independente da formação geral do ensino médio. Essa separação trouxe a dualidade do ensino das ciências para os acadêmicos e do ensino profissionalizante para os trabalhadores. Além disso, a educação profissional passou a ser organizada por programas e cursos compreendidos em formação inicial e continuada: técnicos de nível médio, e tecnólogos para níveis de graduação e pós-graduação. A organização por áreas profissionais e a articulação dos esforços das áreas de educação, trabalho, emprego, ciência e tecnologia como princípio também

merecem destaque entre as orientações do decreto. As mudanças relevantes para o ensino técnico vieram mesmo com o Decreto nº 5.154/04, com a retomada do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio, o que veio dar sentido ao ensino médio. Ponto positivo também foi a continuidade da oferta de ensino nas modalidades concomitante e subsequente.

Para Ramos (2010), manter as demais modalidades além da modalidade integrada atendeu a um consenso com outros segmentos ofertantes de educação profissional, como os próprios estados. Além disso, segundo a autora, essa medida reconhece as necessidades da população jovem e adulta não mais atendida pelo ensino integrado ao médio. Já Kuenzer (2007, p. 36) alerta que “se, por um lado, a crítica à dualidade estrutural mostra seu caráter perverso, por outro simplesmente estabelecer um modelo único não resolve a questão posto que submeter os desiguais a igual tratamento só faz aumentar a desigualdade”. Há que se permitir diferentes caminhos para diferentes necessidades. Sendo assim, manter distintas modalidades de organização do ensino, inclusive possibilitando habilitação profissional, atende necessidades que podem tornar “iguais os desiguais”.

Como reflexo das mudanças introduzidas no Decreto 5.154/04, houve a necessidade de mudança no Título V, dedicado às modalidades e aos níveis de educação e ensino. A LDB conferiu a educação profissional ao Capítulo III, rezando o artigo 39 que “a educação profissional [...] integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Tal redação, dada pela Lei nº 11.741/08, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 2008a).

O artigo 36-B da Lei nº 9.394/96, incluído pela Lei nº 11.741/08, prevê a educação profissional técnica de nível

médio tanto articulada ao ensino médio como subsequente a este. O artigo 36-C, também incluído na LDB pela referida lei, organiza a articulação da educação profissionalizante tanto na forma integrada de um currículo único que integre disciplinas profissionalizantes às da base nacional comum, com matrícula única, quanto na forma concomitante, em que o currículo é visto separadamente.

Da legislação à prática: a adaptação no Campus Rio Pomba

Com o intuito de conhecer os impactos da aplicação da legislação no cotidiano das instituições de ensino profissionalizante, no tocante à oferta de cursos técnicos, foi realizada pesquisa no *Campus* Rio Pomba, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Minas Gerais (IF Sudeste MG, antigo Cefet Rio Pomba).

Rio Pomba é uma cidade situada na mesorregião da Zona da Mata de Minas Gerais. Possui uma área de 252km² e tem 17.359 habitantes. No *Campus* Rio Pomba, a oferta do ensino médio integrado, conforme ordenamentos do Decreto nº 5.154/04, concretizou-se no ano de 2008, devido aos ajustes necessários à mesma e à extinção gradativa da oferta do ensino médio e de outras modalidades concomitantes e subsequentes que haviam sido criadas quando da entrada em vigor do extinto Decreto nº 2.208/97. O *Campus* Rio Pomba manteve ativa, como permite o Decreto nº 5.154/04, a oferta dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes. Em todas as modalidades, são ofertadas em média 45 vagas por turma/ano, preenchidas via processo seletivo público através de prova escrita.

Foram levantados, para conhecimento das implicações dos decretos na oferta, dados dos anos:

- 1997 – Ano de publicação do Decreto nº 2.208/97. Os dados desse ano demonstram a situação de oferta do ensino médio no *campus*, no mês de abril, momento em que o Decreto nº 2.208/97 entrou em vigor, com o ano letivo em curso.
- 1998 – Ano seguinte ao Decreto nº 2.208/97.
- 2000 – Terceiro ano de vigência do Decreto nº 2.208/97.
- 2003 – Sexto ano de vigência do Decreto nº 2.208/97.
- 2004 – Ano de publicação do Decreto nº 5.154/04. Os dados desse ano demonstram a situação de oferta do ensino médio no *campus*, no mês de julho, momento em que foi baixado o Decreto nº 5.154/04, com o ano letivo em curso.
- 2005 – Ano seguinte ao Decreto nº 5.154/04.
- 2006 – Segundo ano após o Decreto nº 5.154/04.
- 2008 – Ano em que o *Campus* Rio Pomba implantou efetivamente os ordenamentos do Decreto nº 5.154/04.
- 2010 – Ano de referência da pesquisa.

A Tabela 1, a seguir, mostra percentuais, em relação à oferta total de cada ano, das vagas para cursos técnicos nas diversas modalidades no *Campus* Rio Pomba. Pela evolução da representatividade de cada modalidade sobre o total da oferta, pode-se perceber uma adaptação quantitativa nos anos iniciais, mas,

ao mesmo tempo, apesar da queda no quantitativo geral da oferta de cursos técnicos, uma evolução qualitativa que acena positivamente para a aceitação e o incentivo à modalidade integrada, que o Decreto nº 5.154/04 retomou.

Tabela 1 - Participação em percentual, por modalidade, no total de ofertas de cursos técnicos no Campus Rio Pomba nos anos de 1997, 1998, 2000, 2003, 2004, 2005, 2006, 2008 e 2010

Modalidade	1997	1998	2000	2003	2004	2005	2006	2008	2010
Concomitante	-	100%	100%	100%	100%	100%	100%	60%	38%
*Equivalente	18%	-	-	-	-	-	-	-	-
Integrada	-	-	-	-	-	-	-	32%	54%
Subsequente	82%	-	-	-	-	-	-	8%	8%
Quantitativo de vagas em cursos técnicos	220	160	225	405	465	450	430	550	485

*A modalidade equivalente permitia que os ensinos técnico e médio fossem ofertados separada e simultaneamente a um mesmo aluno, na mesma instituição, com matrículas distintas.

Observamos então que, durante a vigência do Decreto nº 2.208/97 até o ano de 2004, o comportamento da oferta adaptou-se à proposta desse decreto, destinando-se, ao final do período citado, 100% das vagas para cursos técnicos não vinculados ao ensino médio.

O comportamento da oferta no ano de 1998, já sob a égide do Decreto nº 2.208/97, foi de queda. As 220 vagas ofertadas em 1997 passaram a 160 em 1998, o que representou uma redução de 27% no total ofertado. Dada a extinção da modalidade equivalente, que se articulava com o ensino médio, por instrução do mesmo decreto, e dado o incentivo para a oferta de cursos na modalidade concomitante, a alteração foi quantitativa, mas também qualitativa. A oferta unicamente da modalidade concomitante, no ano de 1998, demonstra que a adequação ao previsto no Decreto nº 2.208/97 foi realizada imediatamente.

A partir de 2000, a oferta continuou atendendo o Decreto nº 2.208/97 quanto à modalidade e recuperou-se em termos quantitativos, voltando aos patamares de 1997, o que demonstra uma retomada após um período de adaptação. Já entre 2000 e 2003, houve um crescimento significativo, de 84%, na oferta de vagas. Há que se observar que, além das implicações trazidas pelo Decreto nº 2.208/97, a partir de 1998, outro fator contribuiu para o aumento mais significativo na oferta de cursos exclusivamente técnicos: a assinatura do contrato internacional com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para viabilizar o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), que vinha sendo negociado desde a vigência do decreto. O Proep priorizou na rede federal as escolas que separassem imediatamente o ensino médio do ensino técnico. Para as demais, haveria um período de desestímulo da integração ao longo dos anos. A partir do Proep, que financiava escolas somente se apresentassem projetos de expansão do ensino técnico, o governo também limitou a ampliação da rede a parcerias com os estados e criou as escolas comunitárias, que passaram a receber recursos federais. Os recursos do contrato de US\$ 500 milhões com o BID previam uma contrapartida de US\$ 250 milhões do governo brasileiro utilizados para construção, reforma, aquisição de equipamentos e capacitação.

Durante o período da vigência do Decreto nº 2.208/97 até o ano de 2006, inclusive, a oferta evoluiu apenas para as modalidades concomitantes, extinguindo-se a equivalente, que compreendia o ensino médio. Também foi extinta a modalidade exclusivamente subsequente, pois, segundo dados da Secretaria de Registros Acadêmicos, os cursos concomitantes eram considerados subsequentes — contemplavam a entrada tanto de alunos que estivessem cursando a partir do 2º ano do ensino médio quanto daqueles que já haviam concluído o ensino médio.

Em julho de 2004, veio o Decreto nº 5.154, que o *Campus* Rio Pomba fez cumprir na íntegra a partir de 2008. De um total de 550 vagas ofertadas em 2008 para cursos técnicos, 32% foram contemplados pela modalidade integrada. Retornou, naquele momento, a modalidade subsequente, correspondendo a 8% do total, e permaneceu a modalidade concomitante, correspondendo a 60% da oferta. O comparativo entre 2004, ano da publicação do Decreto nº 5.154/04, e 2008, quando os ordenamentos do decreto estavam completamente implantados no *campus*, demonstra um período de mudanças quantitativas, mas principalmente qualitativas, devido ao ajuste da oferta existente para novas modalidades.

Embora tenha havido redução do número total de ofertas para cursos técnicos, de 550 em 2008 para 485 em 2010, ou seja, queda de 11,8%, esse fato pode representar também uma acomodação ao Decreto nº 5.154/04, no tocante ao incentivo à oferta de cursos técnicos integrados. Em 2008, o somatório de cursos técnicos concomitantes e subsequentes representava 68% da oferta diante de 32% de cursos técnicos integrados. No ano de 2010, esse quadro evoluiu para uma perspectiva de inversão, caindo o somatório de cursos técnicos concomitantes e subsequentes para 46% perante 54% de oferta integrada. No quantitativo total de ofertas, houve queda, que pode se justificar pelas adaptações necessárias à retomada da integração. Há que se verificar ainda que, com a possibilidade de manutenção da oferta das demais modalidades, manteve-se também a oportunidade de acesso para públicos distintos.

Entretanto, um fato novo passou a conviver com a reorganização da rede federal a partir da criação dos Institutos Federais, em 2008. A possibilidade de os institutos ofertarem cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas) e pós-graduação mudou o perfil dessas instituições.

Com base no total por ano desde o início da oferta de graduações, em 2003, foi realizado o somatório com as vagas de técnicos, obtendo o total geral de oferta de vagas. Embora a Tabela 1 demonstre um avanço qualitativo na oferta de cursos técnicos, dada a inserção gradativa de cursos integrados, conforme legisla o Decreto nº 5.154/04, e em detrimento dos cursos concomitantes e subsequentes, o que se percebeu em 2010, ano de referência da pesquisa, foi que a oferta de cursos técnicos em relação ao total de vagas vem diminuindo gradativamente.

Tabela 2 - Quantitativo de vagas ofertadas em cursos de graduação, pós-graduação e técnicos no Campus Rio Pomba (IF Sudeste MG) e representatividade percentual dos cursos técnicos sobre o total

Total por modalidade	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Graduação e pós-graduação	35	35	35	70	180	260	325	330
Técnicos	405	465	450	430	550	550	405	485
Total geral	440	500	485	500	730	810	730	815
Percentual de técnicos	92%	93%	93%	86%	75%	68%	55%	59%

Pelos dados desse quadro, demonstra-se que a criação dos Institutos Federais impulsionou a geração de outras possibilidades de oferta de cursos. Apesar da verticalização, os dados mostram que a grande expansão das matrículas se deu nos cursos superiores. Nesse particular, observa-se que, enquanto a oferta dos cursos técnicos dobrou no período analisado, os cursos de graduação multiplicaram-se por 10. Isso põe em questão a essência da reorganização da rede. Não há dúvidas do crescimento dos cursos técnicos, mas a importância que os cursos superiores assumiram coloca interrogações sobre a expansão proporcionada a partir do Decreto nº 5.154/04.

Considerações finais

Este capítulo buscou abordar as ofertas de cursos técnicos sob a regência do Decreto Federal nº 2.208/97 e após sua revogação pelo Decreto Federal nº 5.154/04, bem como identificar as mudanças ocorridas. Na análise dos decretos e do posicionamento dos autores, foi observado que todas as modalidades de oferta de cursos técnicos, mesmo os concomitantes e subseqüentes, embora apontados como permanência de uma dualidade histórica, atendem às necessidades de um público diversificado; portanto, cada uma tem a sua importância na formação para o trabalho.

Integrar o ensino médio ao técnico, ainda que por força de decreto ou imposição, tem implicações desde a valorização do ensino médio, dando sentido a esse tempo dedicado aos estudos, até a qualificação profissional do público mais jovem. Embora, como vimos, Castro (1995) considere que a preparação para o seguimento dos estudos e ao mesmo tempo para uma profissão carrega um “viés diferente”, o ensino integrado tem uma finalidade maior que proporcionar uma seqüência lógica de caminhada acadêmica. Ele visa fomentar o desejo de integração entre ciência e tecnologia, conhecimento e prática, construção autônoma e capacidade crítica, educação e trabalho.

Assim, podemos perceber que a maior mudança suscitada pelo Decreto nº 5.154/04 foi integrar o ensino médio ao técnico, sendo flexível a oferta de outras modalidades que também atendem a necessidades sociais. Houve, com o Decreto nº 5.154/04, uma reorganização no sistema educacional, que demandou uma revisão dos propósitos do curso integrado e daquilo que se poderia ofertar. Além disso, promoveu-se a flexibilidade entre conteúdos, ou seja, rompeu-se com o enrijecimento dos conteúdos voltados à prática operacional e abriu-se o diálogo entre ciências e tecnologias.

O Decreto nº 5.154/04 foi condizente com seu tempo quando não limitou as instituições, mas, ao contrário, deu novas diretrizes, que ampliaram as formas da educação profissional. A questão não se limita a integrar o ensino médio ao profissionalizante em uma única matrícula, sob a égide das determinações jurídicas, mas abrange centrar a atenção no projeto entendido como ideal para o modelo de educação que integra conhecimentos e saberes para a formação profissional a que se propõe.

Na prática, as oscilações qualitativas, relativas à diversidade de modalidades, e quantitativas, relacionadas ao volume da oferta, foram sentidas, demonstrando o esforço institucional para adaptar-se aos ordenamentos jurídicos. Porém, no tocante especificamente aos cursos técnicos, sua representatividade na instituição pesquisada perdeu espaço para a oferta de graduação no período.

Esse movimento poderá ser alvo de pesquisa em outros trabalhos, nas demais instituições que compõem a rede de ensino profissional tecnológica no Brasil. Caberia verificar se esse é um comportamento típico de instituições como a analisada ou se foram traços predominantes do processo de expansão da rede federal. Se sim, estaríamos assistindo a uma expansão vigorosa da rede federal, mas com reflexos importantes na oferta de cursos superiores e subsidiariamente nos cursos técnicos.

Referências

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*: documento-base. Brasília, 2007.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. *Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre*. Brasília: Plano, 2003.

CASTRO, Cláudio de Moura. *O secundário*: esquecido em um desvão do ensino. Brasília: Ministério da Educação, 1995.

CASTRO, Cláudio de Moura. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 16, n. 58, p. 113-124, 2008.

CHARLOT, Bernard. Educação e trabalho: problemáticas contemporâneas que convergem. In: NOZAKI, Izumi (Org.). *Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 77-92.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *PNAD 2009: rendimento e número de trabalhadores com carteira assinada sobem e desocupação aumenta*. 8 set. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708>. Acesso em: 9 mar. 2011.

KUENZER, Acácia Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Ramon de. *A (des)qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 101).

PACHECO, Eliezer Moreira. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

SANTOS, Eloisa Helena. Uma perspectiva de análise sobre os saberes no trabalho. In: NOZAKI, Izumi (Org.). *Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 147-160.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 96-119.

O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS: UMA ANÁLISE SOBRE OS FATORES DE PERMANÊNCIA DOS JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA

Josué Vidal Pereira

A implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, bem como a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, situam-se num contexto de significativas mudanças sociopolíticas (BRASIL, 2006, 2008b). Dessas mudanças emergem novos programas governamentais, que poderão resultar, a médio e longo prazos, em importantes contribuições para segmentos da população que sempre foram preteridos por parte das políticas públicas.

A configuração curricular do Proeja, tal como prescrita no seu documento-base (BRASIL, 2007), traz consigo uma revisão dos objetivos e princípios que historicamente demarcaram as políticas voltadas para a formação dos trabalhadores jovens e adultos. Trata-se de uma proposta que tem por finalidade a formação integral dos sujeitos a partir da oferta da educação básica articulada à educação profissional, algo inédito para a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil.

Não obstante as inovações verificadas na proposta do Proeja, há de se considerar que o *modus operandi* da sua materialização e, portanto, sua conformação nas diferentes realidades que formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica determinarão a que projeto de sociedade tais instituições estão subordinadas. Para citar as distintas realidades, destaque-se que a pesquisa que deu origem a este capítulo foi realizada no Instituto Federal de Goiás (IFG), onde o desenvolvimento do Proeja é objeto de pouco consenso e muita divergência: parte da instituição o percebe mais como obstáculo do que como política prioritária para os objetivos institucionais.¹

Tendo em vista que o sucesso de qualquer programa ou política educacional está condicionado à não evasão dos estudantes, a presente reflexão tem por finalidade analisar os fatores de permanência na escola pelos discentes do Proeja do IFG — *Campus Goiânia*. Para tanto, realizou-se um estudo de caso quali-quantitativo, por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevistas com 68 alunos e 8 docentes dos cursos de técnico integrado em serviço de alimentação e técnico integrado em cozinha.

O Proeja e a integração do currículo

As condições legais para a implementação do Proeja foram criadas a partir da vigência do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que, ao revogar o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, trouxe de volta a possibilidade de integração curricular entre o ensino básico e a educação profissional, conforme o disposto no parágrafo 1º, inciso I do artigo 4º:

¹ Este capítulo baseou-se na dissertação de mestrado defendida pelo autor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, em 2011, intitulada *O Proeja no Instituto Federal de Goiás — Campus Goiânia: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola*.

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I — integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2004).

O Decreto nº 5.154/04, no artigo 3º, parágrafo 2º, estabelece ainda que os cursos de formação inicial e continuada dos trabalhadores deverão se articular preferencialmente à educação de jovens e adultos, “[...] objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho” (BRASIL, 2004). Essa disposição em articular a EJA com a educação profissional foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394/96 —, no parágrafo 3º do artigo 37, por meio da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008a).

Antes disso, porém, em 24 de junho de 2005, foi assinado o Decreto nº 5.478, que instituiu o Proeja no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológicas (Cefets), das escolas técnicas federais, das escolas agrotécnicas federais e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais (BRASIL, 2005). Após polêmicos e acalorados debates envolvendo o Ministério da Educação, representantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e outros segmentos sociais, o governo resolveu editar o Decreto nº 5.840/06, que, entre outras alterações, ampliava o programa para outros sistemas de ensino (BRASIL, 2006). Com isso, ficava clara a determinação de implantar uma nova política para o campo da EJA.

Em meio ao processo de implementação do Proeja nas diversas instituições que formavam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, esta passou por amplo processo de

reestruturação, a partir do qual foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com unidades em todos os estados da Federação. De acordo com o artigo 7º, inciso 1º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou essa estrutura institucional, um dos objetivos dos Institutos Federais é a oferta de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de currículo integrado para a população da EJA (BRASIL, 2008b).

No documento-base do Proeja, argumenta-se que a articulação governamental para a implementação do programa demanda uma ruptura com um modelo social esgotado e excludente para então partir rumo à construção de uma sociedade fundamentada na igualdade social, política e radicalmente democrática (BRASIL, 2007). Isso só será possível em uma escola efetivamente vinculada ao mundo do trabalho. Além disso, a instituição dessa política aponta para o atendimento, pelo poder público, a uma expressiva massa de jovens e adultos que, mesmo não integrando o grande coletivo de analfabetos, ainda se encontra numa situação de marginalidade em relação aos direitos básicos de acesso à escola e a uma qualificação profissional e, portanto, impossibilitada de exercer sua cidadania.

Parte dessas mazelas vividas pelos trabalhadores é atribuída por Kuenzer (2007) à dualidade estrutural e histórica da educação nacional, que, sendo funcional ao sistema capitalista, resulta na separação da escola em duas vertentes: uma destinada ao treinamento da mão de obra — a escola profissional — e outra voltada para a formação dos quadros dirigentes da sociedade — a escola propedêutica, nos termos do que Gramsci (1982) identificou como educação de classes.

A superação desse modelo de oferta educacional é indicada no documento-base do Proeja (BRASIL, 2007) e vista como

possibilidade de resposta às demandas históricas dos trabalhadores. O documento ressalta a necessidade de o Estado assumir a sua responsabilidade perante o processo educacional, de modo a garantir os direitos da maioria no contexto de disputas que caracteriza a globalização da economia:

Igualmente, é fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base — uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2007, p. 33).

No campo de suas concepções, o texto ressalta que

[...] a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p. 35).

Com base na análise dos princípios norteadores desse programa, da formatação do seu currículo e de sua capilaridade nacional, representada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em pleno processo de expansão e interiorização, não seria exagero afirmar que, a despeito de suas limitações e dos desafios enfrentados em sua implementação, trata-se de uma das mais consistentes políticas públicas voltadas para o atendimento educacional dos trabalhadores na história da EJA no Brasil.

Fatores de permanência na escola

Tornou-se lugar-comum a afirmativa de que não basta criar condições de acesso à escola; igualmente necessário é garantir a permanência dos alunos nos sistemas de ensino. Embora as políticas implementadas nas últimas décadas tenham minimizado o problema do não acesso de praticamente todas as crianças brasileiras, o mesmo não aconteceu em relação à garantia da permanência e do sucesso escolar (BRASIL, 2007). Desse modo, o fracasso no ensino fundamental traz em seu bojo o aumento do número de jovens na EJA, tornando-os, também, potenciais evadidos dessa modalidade de ensino, como se verifica no cotidiano escolar.

Por considerar que, para além da orientação das políticas do Estado capitalista (MÉSZÁROS, 2008), a permanência na escola deriva de questões relacionadas à atuação de todos os segmentos da instituição escolar, problematizaremos esse fenômeno a partir das perspectivas dos alunos e professores dos cursos técnicos em cozinha e serviço de alimentação, ofertados pelo programa no *Campus Goiânia* do IFG. Para a presente análise, considera-se que fatores de permanência na escola são um conjunto de elementos relacionados aos mais diversos âmbitos da vida social, que convergem de forma positiva ou negativa para que o indivíduo matriculado em determinado curso nele permaneça até a sua conclusão, com vistas à satisfação das demandas individuais e sociais.

A permanência na escola sob o prisma dos discentes

A busca pelo desvelamento dos fatores que influenciam a permanência na escola, segundo os discentes, deu-se por meio de dois instrumentos — a entrevista e o questionário. Com isso, foi possível levantar uma razoável quantidade de informações, cuja organização

começou pelos dados quantitativos, embora não tenhamos a pretensão de estabelecer uma ordem hierárquica dos fatores. Dada a complexidade e a multiplicidade desses fatores, optamos por formular perguntas agrupadas em três ordens: fatores relacionados exclusivamente ao aluno; fatores relacionados ao processo de ensino e aprendizagem; e fatores relacionados à instituição.

Em relação à primeira questão — ou seja, os motivos relacionados ao plano individual dos discentes que os levam a permanecer no curso do Projeja —, 33% afirmaram acreditar que, após a conclusão do curso, iriam progredir no trabalho ou conseguir um emprego mais bem remunerado e em melhores condições; 47% atribuíram a permanência ao desejo de prestar o vestibular para cursar uma faculdade após a conclusão do curso; 15% prosseguiram no curso porque pretendiam prestar o vestibular e conseguir um emprego; e apenas 5% continuavam estudando apenas para concluir o ensino médio.

Quanto aos fatores ligados ao processo de ensino e aprendizagem, 39% dos discentes pesquisados afirmaram que permaneciam no curso porque, mesmo tendo dificuldades de aprendizagem de determinados conteúdos ou matérias, os professores conseguiam fazer com que houvesse interesse pelos temas trabalhados. Para 37%, os professores obtiveram sucesso em relacionar os conteúdos com suas experiências de vida e trabalho, tornando menos difícil a aprendizagem das matérias; outros 19% apontaram que permaneciam porque, mesmo com suas dificuldades de aprendizagem, os professores simplificavam as avaliações. Outros 5% atribuíram a permanência ao bom relacionamento pessoal com os professores, pois eles os incentivavam a não desistir do curso.

Quando questionados sobre os fatores relacionados ao âmbito institucional e ao curso, 31% afirmaram que permaneciam porque consideravam os professores bem preparados; 41% apontaram

o prestígio da instituição; 14% disseram que se sentiam bem acolhidos na escola; 5% declararam outros motivos; e nenhum indivíduo indicou o recebimento da bolsa de R\$ 100,00 como fator determinante de permanência.

De modo a verificar especificamente a influência da bolsa, perguntamos aos discentes se ela representava um fator de permanência na escola. Para 89%, era uma ajuda importante, mas não determinante para a permanência. Além disso, 9% dos pesquisados declararam que, sem esse auxílio, não continuariam frequentando o curso e 2% indicaram que, porque o valor era muito pouco, não fazia diferença. Paradoxalmente, quando perguntados sobre a forma de aplicação desse subsídio, 77% declararam que o utilizavam para o pagamento do transporte no trajeto casa-escola-casa, ao passo que 17% compravam alimentos. Os demais disseram usá-lo na aquisição de material didático.

Buscando ampliar a compreensão sobre os fatores de permanência, optamos também por identificar as razões que, na visão dos alunos, poderiam influenciar uma hipotética decisão de se evadirem do curso. Para 37%, a única hipótese seria a necessidade de trabalhar para priorizar o sustento da família; 14% apontaram a falta de acompanhamento do curso pela gestão da escola; 9% mencionaram a dificuldade em conseguir uma empresa para a realização do estágio supervisionado; 16% não consideraram a hipótese de desistir do curso; 6% indicaram dificuldades de aprendizagem; 5% citaram doença; 5% ponderaram discordância do cônjuge; e 8% indicaram outros motivos.

A análise das entrevistas permitiu a organização de duas grandes categorias: fatores que favorecem a permanência no Proeja e fatores que dificultam a permanência no Proeja. Cada categoria será fragmentada a partir da identificação dos fatores investigados, novamente sem estabelecer uma ordem hierárquica de importância.

Na categoria de fatores que favorecem a permanência dos discentes no curso, a primeira subcategoria identificada foi a do acolhimento, entendida como a forma pela qual determinado indivíduo ou grupo é recepcionado e tratado ao longo da permanência no ambiente educativo. Percebeu-se, na maioria dos depoimentos, que os discentes do Proeja se sentem bem acolhidos no *campus* pesquisado, o que se constitui como importante fator de permanência:

[...] Sempre eu fui bem atendido por todo mundo, pelos professores, pela direção, pelos coordenadores, pra mim eu não tenho nada que reclamar deles (Discente 1).

Sinto, sinto gente, a gente sente gente, é verdade! (Discente 4)

[...] Eu adoro, adoro quando as meninas me ligam me chamando pra participar dos eventos, eu venho, só não venho se não tiver jeito. Isso colabora muito pra que eu permaneça aqui (Discente 5).

Acho bom os colegas, né? Eu sinto falta, quando chega no final de semana eu sinto falta de aula. Acho, eu tenho certeza que é isso que faz a gente ir até o fim, né? (Discente 7)

Tal como percebido no estudo de Klinski (2009), o acolhimento dos jovens e adultos do Proeja do *campus* pesquisado foi fundamental para sua motivação. Ao discutir a situação existencial dos oprimidos, Freire (2005, p. 56) cita a autodesvalia, um comportamento de assimilação da ideia de inferioridade diante dos opressores: “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua incapacidade”.

Essa situação demanda da instituição escolar práticas pedagógicas e administrativas pelas quais os estudantes se sintam acolhidos e capazes de se perceberem como sujeitos ativos, de direito, de tal modo que, ao longo de sua permanência, “os oprimidos [...]

precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais” (FREIRE, 2005, p. 59). Pelas falas dos discentes, infere-se que a instituição pesquisada tem conseguido dar passos importantes para que muitos desses sujeitos se sintam “gente de verdade”, como relatou uma das discentes.

Verificou-se também que o retorno à escola através do Proeja favoreceu o entrosamento social dos discentes e destes com a comunidade escolar, bem como a elevação da autoestima e a quebra da rotina de estudantes donas de casa que se sentiam limitadas às tarefas domésticas e a atividades religiosas. A frequência no curso trouxe consequências profissionais positivas, como melhorias salariais e das condições de trabalho. A partir de tais constatações, elegemos a subcategoria mudança, que também se constitui em fator de permanência para a população pesquisada:

[...] Tava assim aquela pessoa assim que tava com dificuldade até de ter convivência com as outras pessoas, então quando eu entrei aqui no primeiro período eu tive até dificuldade de relacionamento com as colegas, assim em adaptar, aceitar em muitos sentidos, e agora não, eu sinto assim aquela melhora, meu pensamento é outro, minha mente é outra, né? A convivência minha com o pessoal, a autoestima. [...] Muda completamente, mas muda, sabe? Assim, a forma da gente elaborar os alimentos, a forma da gente conversar, a forma da gente... se alguém fala algum assunto, né? De história, de matemática, de português [...]. Esses dias eu fui num congresso em São Paulo e alguém tava falando lá num assunto e falou “layout”, eu lembrei — “eu sei o que que é, pode falar que eu sei!” [risos] A gente fica, isso é muito gratificante, é muito importante pra mim (Discente 7).

Acha que não tá mudando, mas muda, porque minha vida antes de eu voltar a estudar era uma coisa, hoje é outra coisa totalmente diferente. Porque no início que eu comecei a estudar meu salário era uma coisa e o meu salário agora dobrou. Já tá tendo um reflexo disso (Discente 1).

[...] Achei interessante porque um dia eu cheguei numa pizzaria e eu vi tanta coisa errada, desde a pessoa que atendia no caixa à pessoa

que servia na mesa, já fiquei com nojo da pizza e do lugar. Lá já virou motivo de confusão no meu serviço, porque a outra menina é meio porquinha. Você já fala mais difícil, fala termo técnico, já te valoriza (Discente 4).

Uma terceira subcategoria identificada foi a estrutura física da instituição. Percebe-se até certo deslumbramento dos pesquisados com a qualidade da estrutura, dos laboratórios, da biblioteca, dos consultórios etc. Nota-se entre os pesquisados uma prática recorrente de comparação com as escolas onde eles haviam estudado anteriormente à admissão no IFG:

[...] Eu continuo aqui mais pela biblioteca, sabe, aqui eu, a biblioteca é ela um dos fatores, é um instrumento que eu estou usando a meu favor com o tempo que eu estou aqui pra mim poder conseguir chegar onde eu quero (Discente 3).

A estrutura aqui da escola é ótima, pra mim uma das melhores escolas que tem é essa. Eu sempre peço pra minhas colegas pra colocar os filhos, tentar uma vaga aqui, melhor que a particular tudo (Discente 6).

Aí quando eu me vi aqui estudando eu falei, “gente, como que Deus é tremendo, né”, aí eu falei, “gente, né eu que estou aqui não!” [...] Assim eu fiquei, eu me emocionei de verdade, sabe? (Discente 7)

Outro motivo de permanência é o *status* da instituição, isto é, sua credibilidade diante da comunidade, pela qualidade do ensino socialmente reconhecida, conforme relata um dos discentes: “Eu ouvia falar que o instituto federal, ele tinha um nível mais elevado de pedagogia aqui, né? Eu precisava do ensino médio bom mesmo pra tentar compensar aqueles anos todos que eu fiquei fora da escola”. Outro entrevistado considera:

Porque uma escola grande, o instituto federal que é nível, né? Como se pode se falar, é federal, significa que é uma coisa bem evoluída. Isso aí é o que eu acho que cada um que tem vontade, fala, “nossa, você conseguiu lá?” Então você tem que ir atrás, é um nome famoso lá

fora, né? E o conhecimento de um diploma daqui do instituto é tudo que qualquer um queria ter, então isso faz com que eu permaneça aqui, muito mesmo (Discente 8).

Também foi possível identificar na qualidade do trabalho docente uma subcategoria fundamental para a permanência dos discentes na escola:

Como exemplo, português, eu, nossa, sou péssimo em português, mas estou me dando bem com a professora [...], a maneira como ela explica, a explicação dela é legal, então você consegue entender, você não consegue ficar sem entender, se você não conseguir entender aquela professora ali, você não vai entender nada na vida (Discente 2).

Uai, é a atenção dos professores, não é? No caso eu tive assim, um dia eu cheguei pra uma professora de química, falei, “nossa! Eu não dou conta, eu vou parar, porque eu não dou conta de química”. Ela falou: “Dá, a senhora não preocupa, porque nós vamos estudar”, então aquele apoio dos professores, isso é muito importante pra gente. A professora de matemática, teve uma matéria, eu fiz a prova passada, do tempo que ela dá a matéria agora que eu acertei o gráfico, eu saí tão feliz, pra mim foi a maior vitória que eu consegui (Discente 7).

Percebe-se que o sucesso no processo de ensino e aprendizagem é determinante para manter a motivação do aluno. Ao longo da pesquisa, constatamos não apenas nas falas, mas também nas expressões faciais desses sujeitos o orgulho pela superação das dificuldades de aprendizagem e a satisfação em conseguir realizar determinada tarefa, como relata uma das discentes:

Eu te juro que minha cabeça assim, eu gosto de falar assim, fazer coisa escrita assim, mas pra ficar raciocinando, lembrando eu tenho dificuldade e tal de matemática, química. Falava, “gente, não dou conta desse trem, não”. Tanto que eu fiz duas provas de matemática agora, assim, eu cheguei numa alegria tão grande, que eu consegui fazer as questões, [...] aí eu vibrei, cheguei lá em casa e falei, “gente, não estou acreditando”, chega me deu, como que fala, uma queda de pressão (Discente 4).

Pela nossa convivência no ambiente pesquisado, bem como pelos depoimentos dos discentes, é notável a realização, por parte expressiva dos professores, de um trabalho pedagógico adequado às condições de aprendizagem desse público. Essas condições passam pela compreensão da heterogeneidade como uma das características mais importantes dessas turmas, conforme ressalta Oliveira (2007, p. 87):

Considerando a singularidade das conexões que cada um estabelece, em função de suas experiências e saberes anteriores e, também, a multiplicidade de conexões possíveis, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem. Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tecituras anteriores e os novos.

Desse entendimento, segundo a pesquisadora, depende a implementação de propostas pedagógicas que possam dialogar com os conhecimentos, as experiências e os valores dos educandos. É preciso também compreender que a constituição dos sujeitos se dá por meio dos mais diversos aspectos da realidade vivenciada, tais como família, igreja, trabalho, mídias etc. Nesse sentido, a autora entende que

[...] restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui uma mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas/classes, mas dos próprios sujeitos, à medida que fragmenta suas existências em pequenas “unidades analíticas” operacionais incompatíveis com a complexidade humana (OLIVEIRA, 2007, p. 88).

Percebe-se, desse modo, que parte significativa dos problemas vivenciados nas salas de aula da EJA se relacionam a propostas curriculares e práticas pedagógicas que separam o indivíduo que aprende os conteúdos formais daquele que aprende na vida e no trabalho. Daí resulta a infantilização do ensino para jovens e adultos,

que, por não perceberem significado nos conteúdos fragmentados, acabam por abandonar a escola.

Outros fatores apontados pelos entrevistados como importantes para a continuidade dos estudos foram agrupados na subcategoria projetos de vida. Trata-se de todos os motivos relacionados aos interesses individuais dos alunos, sem dependência direta para com a instituição, tais como objetivo de concluir o ensino médio e necessidade de ter uma profissão, conseguir um emprego ou entrar para a faculdade:

Necessidade de estudar mesmo, de terminar o segundo grau e ter uma profissão (Discente 2).

Conclusão do ensino médio pra poder prestar o vestibular e acessar o curso superior (Discente 3).

Eu quero aprender, tipo assim, especializar numa área de carnes, a gente vai ter a oportunidade, assim, de eu ter uma linha pra mim trabalhar, se eu não fizer uma faculdade depois daqui, mas eu vou dominar um assunto, uma área que eu vou ser formada naquilo, entendeu? (Discente 4).

Eu quero concluir, ter uma profissão (Discente 5).

Eu queria ter o diploma, né? E a profissão (Discente 6).

Concluir o ensino médio e também é... sobre o curso técnico, que influencia muito também, a gente aprende muito (Discente 7).

Procuramos também identificar os fatores que se constituem em obstáculos à permanência dos discentes do Proeja na instituição pesquisada. Essa categoria de fatores foi organizada em duas subcategorias: fatores relacionados à instituição e fatores relacionados ao indivíduo. Consideramos como fatores institucionais todos aqueles que se relacionam com as práticas administrativas e pedagógicas da instituição, tais como trabalho docente, política de assistência ao estudante e comunicação:

[...] Tem uns professor que acho que eles num tá aqui, que aí é qualquer escola, que eles não tá pela profissão. Agora, tem uns professores que forma. Acho que pra você ter uma profissão você tem que gostar, não tanto pelo dinheiro. Tem uns professores que são muito bons, mas tem outros também... (Discente 1).

[...] Alguns professores têm disposição pra ajudar, outros parece que não preocupa muito, não querem nem saber se você tá bem ou não (Discente 8).

Eu penso assim, que poderia melhorar um pouquinho de assistência, assim, no sentido assim, do médico eu já fui bem recebida, no dentista também, mas faltou um pouquinho, né? Eu penso que faltou um pouquinho, igual a gente fazer, ter direito a academia, que a gente não tem, diz que não tem. Às vezes a gente vai procurar a vaga e diz que não tem (Discente 7).

[...] Às vezes você chega num certo departamento e pergunta: aonde que eu tenho que ir pra ver questão de faltas, num sabe te responder, muitas das vezes não sabe responder. Ou então você chega na coordenação, “ah, não, você tem que ir noutra lugar”. Igual no início das aulas, nós perdemos a aula toda, tá certo que era no início, né, sem saber sala, porque ninguém sabia informar, você perguntava, “ah, não, você sobe aqui, vai ali, vai ali noutra”, chegava, num achava a sala. Depois vem a questão da mudança de sala, nós não ficamos sabendo, nós ficamos sabendo quando chegamos pra entrar, não era lá mais. Então acho que isso deveria ser melhorado um pouquinho, né? Ter mais comunicação, eu acho, que tem um pouco (Discente 5).

Quanto aos fatores individuais que dificultam a permanência no curso, percebemos que se constituem numa multiplicidade de razões: desde o cansaço pela jornada de trabalho, passando pela não aceitação do cônjuge, até o longo percurso casa-escola-casa. Convém lembrar que a maioria dos entrevistados exerce ocupações de baixa qualificação e com alto nível de esforço físico. As respostas a seguir foram obtidas a partir do questionamento sobre os motivos que poderiam levá-los a abandonar o curso:

[...] Por cansaço. Que às vezes eu não tenho tempo nem assim, dedicar nem em casa aos estudos, sabe? A minha casa, mesmo, é só sábado e

domingo pra cuidar de casa, e sobra muito pouco tempo pra cuidar das minhas tarefas, sabe? Difícil. E às vezes quando eu vou deitar pra estudar eu apago em cima, eu durmo em cima do caderno, em cima do livro. [...] Mas é muito cansaço, igual hoje: saí de casa cinco horas, vim direto do serviço pra cá, eu chego em casa meia-noite, é um pouco complicado, dois ônibus, o ônibus demora, passa em dois terminal. No tempo normal leva uma hora e meia, igual agora, é quase duas horas, né? (Discente 6)

[...] Eu pensei em desistir por causa da dificuldade mesmo do aprendizado, sabe, que achei muito, superei... assim, é muito longe a casa também (Discente 8).

[...] Esses dias cheguei e deitei bem ali no chão, a professora: “Você tá com dor de cabeça?”, e eu disse “não, é só cansaço mesmo” (Discente 4).

A permanência dos alunos no Proeja na perspectiva dos docentes

Tal como na seção anterior, a análise das entrevistas com os docentes levou a duas categorias: fatores que favorecem e fatores que dificultam a permanência dos discentes no Proeja. A investigação da percepção dos professores foi de fundamental importância. Na nossa experiência de pouco menos de uma década como docente, parte significativa do trabalho se deu em turmas de jovens e adultos. Essa trajetória na EJA fez-nos perceber que o trabalho pedagógico com esse público exige do profissional mais que domínio de conteúdos, boa vontade e voluntarismo. Exige perceber que se trata de um público específico e que a relação professor-aluno deve ser construída a partir da consideração de tais especificidades.

Em se tratando especificamente do Proeja, outro ponto a considerar é a percepção da classe docente dos Institutos Federais em relação à presença do público jovem e adulto em seus quadros.

Observamos que parte expressiva dos professores dessa rede não consegue perceber os Institutos Federais como *locus* da realização de um direito por parte desses indivíduos e os vê com certa indiferença, quando não com preconceito.

Entretanto, os docentes entrevistados neste estudo possuem uma visão muito positiva em relação à presença desse público. Procuramos então verificar como eles percebem o trabalho pedagógico com jovens e adultos em comparação com as práticas adotadas com o público tradicionalmente atendido na instituição, que se convencionou chamar de ensino regular:

[...] Existe diferença na questão cognitiva, né? [...] O trato social que se faz com esse aluno também é completamente diferente, isso só pensando na idade, na faixa etária, né? Então quando você, quando você tem um aluno, você... Relacionamento com o professor-aluno, por exemplo, numa aula de 7, de 10, 12, 14 ou 17 anos, ele não é um relacionamento de igual pra igual, né? Você, eu tenho 52 anos, né? Agora, quando você pega um aluno adulto, jovem ou adulto, a coisa já funciona mais nesse igual pra igual, inclusive até no próprio olhar, você olha pro aluno e não vê uma criança ali, então você vê um adulto, isso já diferencia bastante (Docente 1).

Eu acho que existe muita diferença. Eu acho que é bastante útil essa experiência do jovem e adulto, em termos de experiência de vida, essa maturidade que ele já traz acrescenta bastante ao trabalho do professor. O professor tem que ter sensibilidade a isso, pra conduzir a aula em cima dessa maturidade. Não são todos os alunos que têm essa maturidade, porque é muito heterogêneo, tem alunos de 18 a 60, mas eu acho que é, vai da sensibilidade do professor (Docente 4).

Tem diferença, muita diferença, nesse sentido mesmo que eu tava falando, né? Ao passo que o aluno da educação regular, ele se satisfaz, digamos assim, com aquela educação às vezes até mais tradicional ou conteudista... é, às vezes ele quer muito mais isso, né? O aluno da EJA, apesar dele vir com a ideia esperando uma escola muito parecida com aquela que ele tinha, que quando ele, às vezes a evasão que ele teve foi há muitos anos atrás, e é o que em geral acontece, e ele tinha uma educação muito tradicional, apesar dele ficar esperando essa escola,

ao mesmo tempo ele não quer só absorver aquele conteúdo, e tanto é que por isso que a gente, os questionamentos são diferentes, então a forma de trabalhar isso também deve ser diferente (Docente 6).

[...] No Proeja, a ação docente, ela já tá lidando com pessoas adultas e pessoas constituídas que já trabalha e tal, então a ação docente precisa partir dessa consideração (Docente 8).

Percebeu-se que os docentes entrevistados destacaram as diferenças e as especificidades do público da EJA em relação aos do “ensino regular”, mostrando a necessidade de metodologias apropriadas para o trabalho pedagógico com esse público. Observamos que tais considerações vão ao encontro da fala dos discentes, quando elogiam de forma contundente o trabalho pedagógico da maioria dos professores do curso, o que em nossa visão é um dos principais fatores de permanência do aluno na escola.

Outro fator que foi levantado nas entrevistas, do qual, em nossa opinião, dependem totalmente as metodologias apropriadas e sua aplicação, é a capacitação do docente para o trabalho na EJA:

[...] Preparação que eu falo num é a preparação apenas técnica, acadêmica, pedagógica, é a preparação inclusive também psicológica pra atender esse aluno e ideológica pra atender esse aluno, porque, assim, apresenta dificuldades? Apresenta. Apresenta embates? Apresenta. E como eu disse antes o embate é de igual pra igual. Num tem jeito de você chegar pra um aluno desses e fazer, por exemplo, o que se faz com aluno, que num é o meu caso, que alguns professores a gente sabe que faz, que é a repressão pura e simples, né? Você numa turma de sete, oito anos, num determinado momento você perde a paciência e você vira pra turma e “cala a boca!” Isso é impossível no Proeja, isso é impossível, né? Se você fizer isso, você retrai as pessoas, a sensação que ela tem não é de repressão assim, no sentido apenas de que ela tá atrapalhando, então num sei o que, é no sentido mesmo de humilhar ela, e aí ela evade, ela sai, ela vai embora, né? A questão da nota, mesmo, a questão da avaliação, de como é feita a questão da avaliação, de como é levada a questão da avaliação, quer dizer, eu tento no meu caso pessoal que o aluno

compreenda que eu não reprovoo ninguém, eu não reprovoo, né? Então eles não dependem de mim pra passar de ano, eles dependem deles. E eu busco metodologicamente o melhor meio de se chegar.

A percepção dos professores tem algumas convergências, mas também divergências em relação à visão dos alunos. Para estes, a concessão da bolsa não tem o mesmo nível de importância atribuído pelos docentes. Convém notar que a opinião dos discentes foi verificada por dois instrumentos, e em nenhum deles o subsídio aparece como fator determinante para a continuidade na escola. Na nossa visão, essa constatação ajuda a superar o mito, muito corrente na comunidade escolar, de que os estudantes do Proeja só frequentam a escola por conta da bolsa. Se por um lado isso deve ser percebido como preconceito contra a presença de um grupo outrora excluído da escola, por outro, não desobriga a instituição de criar mecanismos de melhorias da assistência estudantil, demanda também perceptível na fala de alguns professores:

[...] Eu acho que assistência financeira auxilia muitos alunos a permanecerem aqui, porque, quer queira, quer não, pra muita gente é uma despesa a mais, e elas são responsáveis na sua maioria pela sua própria despesa, não tem papai e mamãe pra pagar, né, nada. Ela tem, então, esse auxílio financeiro, eu acho que ele devia ser um pouquinho maior, eu ainda acho que ele é pequeno (Docente 1).

Porque a partir do momento que o aluno tem uma bolsa realmente digna, digamos assim, porque essa bolsa de cem reais ajuda, só que no máximo no transporte, né? Mas já ajuda muito, porque eles colocam isso. Mas se a gente quer que o aluno tenha, por exemplo, mais disponibilidade de horários pra poder se dedicar mais aos estudos, essa bolsa não é suficiente, nem assim, nunca poderia, poderíamos colocar que o aluno poderia deixar de trabalhar às vezes meio período, pra poder dedicar-se mais aos estudos (Docente 6).

Outro fator de motivação do aluno lembrado pelos professores é a estrutura da instituição, cujos laboratórios possibilitam o desenvolvimento de atividades práticas que seriam inviáveis numa

sala de aula convencional, como ressalta uma docente: “Aqui na nossa área o fundamental pra gente foi essa, a reforma do nosso espaço, do nosso laboratório gastronômico [...]. E hoje a gente já consegue ter essas aulas práticas mais sistematizadas”. Para outra docente, “eles têm muito interesse na aula prática, porque seria a futura atuação profissional deles na prática realmente em serviço de alimentação”. Outros docentes também enfatizam a qualidade da estrutura existente: “Têm muita qualidade as coisas aqui no Cefet. O Cefet tem uma estrutura espetacular, o *Campus* Goiânia tem, oferece muita, muita estrutura”. Uma professora ressalta a empolgação dos alunos: “Eu percebo, eles colocam muito assim sobre a estrutura da escola, principalmente uma escola com uma estrutura muito boa, é... biblioteca de boa estrutura”.

Na categoria motivação, identificamos os motivos inerentes ao indivíduo que, segundo o discurso dos professores, os estimulariam a permanecer estudando: a conclusão do ensino médio, a necessidade de ter uma profissão, o diploma, a obtenção de um emprego mais qualificado etc. Nesse sentido, destaca uma professora, “eles querem de certa forma recuperar os anos em que eles não tiveram oportunidade de estudar, então eles têm o desejo de estudar. Faz parte da pessoa enquanto sujeito, ela procura, ela busca o instituto. Eu sinto neles o desejo de estudar, então parte da pessoa”. Essa mesma professora também testemunha o esforço de colegas docentes no trabalho de motivação do aluno:

São motivados, eu não conheço todos os professores, mas alguns com quem eu converso, eu vejo que eles motivam os alunos, eles tentam não exatamente facilitar, mas criar estratégias que possam contribuir pra que esse aluno tenha uma possibilidade, probabilidade maior de apreender o conteúdo que é ministrado aqui, e aí ele acaba permanecendo.

Em relação aos fatores que, na visão dos docentes, dificultam a permanência dos alunos na instituição, resolvemos identificá-los

a partir de duas subcategorias: fatores de orientação individual, ou seja, aqueles relacionados mais diretamente ao aluno, sobre os quais a instituição não poderá intervir, e fatores institucionais, que atuarão a favor da não permanência do discente independentemente do seu desejo e motivação de prosseguir estudando.

Como fator de ordem individual, o que aparece de forma contundente nas falas dos professores é o trabalho. Os entrevistados relatam que muitos alunos chegam à aula cansados, muitas vezes tendo vindo direto do trabalho em razão das dificuldades de locomoção e da distância entre trabalho, casa e escola. O fato de chegarem à sala de aula exaustos, famintos e até sonolentos compromete o processo de aprendizagem dos conteúdos:

Bom, acho que a luta mesmo diária das pessoas — às vezes não tem com quem deixar os filhos, às vezes é morar longe, a aula terminar tarde, depender de transporte, essa luta do dia a dia mesmo, o próprio trabalho, que às vezes eles não conseguem conciliar —, eu acho que é o fator mais.... (Docente 5).

É muito complicado pra eles, eu percebo, conciliar o estudo e a vida. São trabalhadores. Nessa turma que eu trabalho todos já têm, possuem um emprego. Muitos saem do emprego direto pro instituto, então às vezes nem tem como tomar um banho, jantar (Docente 7).

Outro complicador diz respeito à natureza das atividades desenvolvidas por esses trabalhadores, que, na visão dos entrevistados, podem provocar instabilidade na vida estudantil:

[...] Acho que essa questão do... como são trabalhadores, né? E são trabalhadores que não têm aquela estabilidade, então eles estão sujeitos a esses humores aí do mercado. Então mudam a regra, eu me lembro, eu tive alunos, por exemplo, que... é, trabalha em [...] essas coisas de confecção, aí chega, vai chegando o fim do ano, aumenta a produção, aí tem que ficar à noite, tem que fazer hora extra, ou fica ou sai. Ou faz hora extra ou sai, então aí a pessoa evade, porque ela fica aí dois meses fora e depois não se sente em condição de recuperar (Docente 8).

Essa é uma realidade bem conhecida não apenas pelos professores da EJA, mas por toda a sociedade. Embora a tenhamos classificado como fator relacionado ao indivíduo, por considerarmos que o trabalhador já chega à instituição nessa condição, temos claro que tal situação se relaciona diretamente com as opções de políticas macroeconômicas do Estado capitalista, bem como com as mudanças ocorridas nas últimas décadas que levaram à flexibilização e, conseqüentemente, à precarização das condições de trabalho (DELUIZ, 2001; GORENDER, 1997).

Outros fatores de ordem individual são as questões relacionadas à família: falta de apoio do cônjuge, que muitas vezes não aceita a rotina imposta pela escola, bem como o fato de as mães não terem com quem deixar os filhos, dada a impossibilidade financeira de contratar uma pessoa para cuidar dessa tarefa enquanto a mãe estuda.

[...] É associada também com a falta de... do parceiro, a maioria das vezes os esposos não estarem satisfeitos com a ausência da esposa nos lares quando ele chega do trabalho, que ele gostaria de estar com a família completa e a esposa até então, no momento que ele está chegando ela está saindo, e quando ela retorna ele já está dormindo e as crianças também. Então, um dos fatores que justifica a evasão deles, dito pelas próprias alunas, são esses fatores, o cansaço e a falta de apoio pelo companheiro (Docente 3).

Alguns professores buscam, até certo limite, tolerar a presença de filhos das alunas na sala de aula, como relata uma das entrevistadas:

Em sala de aula pra mim eu não vejo problema, as crianças ficam às vezes, mas dentro do laboratório a gente já não consegue autorizar, digamos assim, isso. Porque a gente já teria outros problemas de ordem mesmo de segurança, uma série de coisas. Aí tem os que são contra, os que são a favor, tem as normas da instituição, é... e a gente vai tentando contornar isso aí (Docente 5).

Ainda como fator de ordem individual, foi apontada a não identificação do aluno com o tipo de formação ofertada: “Às vezes, quando a pessoa entra achando que a área é uma coisa, e às vezes vê a... vou estar perdendo tempo aqui, não é o que eu quero” (Docente 5). Embora não haja outras opções de oferta, muitas vezes o aluno é “forçado” a permanecer, tendo em vista a necessidade de obtenção do diploma de ensino médio.

Passando aos fatores de não permanência de ordem institucional, ou seja, aqueles sobre os quais a instituição possui qualificação e atribuição para intervir de forma mais direta, tem-se o problema de autoestima, considerado por alguns dos educadores entrevistados como determinante para a evasão dos alunos: “Olha, eu acho que o principal fator mesmo é a questão da autoestima [...]. É o que eu vejo assim do próprio aluno, mas assim, é... não é do próprio aluno porque não existe nada isolado, né?” (Docente 1).

De fato, não é necessário grande esforço para detectar alunos com baixa autoestima. Acreditamos que esse problema, mesmo estando relacionado à vida pregressa do indivíduo, pode ser potencializado a partir da convivência com outros colegas. Supomos que a heterogeneidade das turmas tenha forte influência para sua ocorrência, pois numa mesma sala há alunos numa faixa etária muito favorável aos processos cognitivos, bem como outros com idade avançada, que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem, o que os leva a se sentirem inferiorizados.

Diante desse quadro, consideramos que cabe à instituição realizar um trabalho contínuo de assistência ao estudante, por meio de um eficiente acompanhamento psicopedagógico, envolvendo docentes, psicólogos e assistentes sociais. Entretanto, pelo que se verifica nas entrevistas, o calcanhar de aquiles da permanência do aluno talvez esteja na qualidade do trabalho docente com esse

público, não apenas nas práticas de ensino-aprendizagem, mas também na relação professor-aluno:

[...] Eu acho que é muito importante também, é realmente, aí entra a relação professor-aluno, e aí nessa relação ela é intermediada pelo conteúdo que ele ministra, pela disciplina que ele ministra, né? É o mediador entre essas duas pessoas, e esse diálogo tem que ser travado de uma forma muito mais tranquila no sentido de que tem que ser um papo, não pode ter um doutrinamento. É, eu tenho visto assim, pelo relato de experiência das pessoas, os mais bem-sucedidos são assim, são... é o diálogo (Docente 1).

[...] Eu acredito que, às vezes, a desqualificação de alguns professores, a desmotivação pra trabalhar com o Proeja, pode sim e muito colaborar com a evasão. Às vezes esses professores que não querem estar ali e trabalham de forma inadequada, não procuram essas necessidades desses alunos, porque tá me chegando muito assim, nossa, tenho que melhorar aqui, tenho que melhorar ali, porque eles realmente são alunos assim questionadores, então muitas das vezes se o professor não saber lidar com essas situações, eu acho que ele pode colaborar e muito pra evasão (Docente 6).

Os depoimentos dos docentes remetem a um ponto crucial quando se pensa a relação educador-educando na educação de jovens e adultos — o diálogo. De acordo com Freire (2005), o reconhecimento da necessidade de uma relação dialógica é determinante para diferir práticas educativas emancipadoras de práticas autoritárias e opressoras. Nesse sentido, ressalta, “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2005, p. 100). Em sua *Pedagogia do oprimido*, ao vislumbrar a educação como prática de liberdade em oposição à prática de dominação, Freire (2005, p. 81) pondera que ela “[...] implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

Essa relação professor-aluno na EJA requer, pois, reconhecer a importância das experiências vivenciadas por esses sujeitos e com elas dialogar, com vistas à superação do senso comum e à construção do conhecimento, sem que haja uma imposição daquilo que o educador acredita ser o ideal. Tal atitude implica, por sua vez, a superação de uma relação pela qual os educandos são vistos como meros depositários do saber absoluto do “professor-bancário”.

Considerações finais

Ao atribuir à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a condição de *locus* privilegiado para a implementação do Proeja, o Estado reconhece tanto o acúmulo qualitativo dessas instituições em relação à formação profissional quanto a ausência, em seu interior, dos sujeitos com perfil próprio da educação de jovens e adultos. De fato, pela convivência como servidor-docente no interior de algumas dessas instituições, constatamos que o reconhecimento social da qualidade do ensino ministrado constitui-se em importante atrativo para uma parcela da população que não necessariamente procura os Institutos Federais em busca de formação profissional, mas de preparo para a aprovação em vestibulares.

Contraditoriamente, os estratos mais pauperizados da população, por conta da baixa qualidade do ensino fundamental da escola pública, encontram nos processos seletivos dos Institutos Federais um importante mecanismo de sua exclusão, o que leva a uma situação de relativa elitização dessas instituições.² Nesse sentido, o Proeja se constitui numa possibilidade para que essas

² Ressalta-se que, atualmente, o IFG reserva 50% das vagas dos cursos técnico-integrados para alunos oriundos de escolas públicas.

escolas acolham parte de um público que há muito tempo estava ausente desses espaços formativos.

Os estudos realizados sobre a construção do currículo do Proeja, tais como os de Rodrigues (2009), Nascimento (2009), Barbosa (2010) e Campos (2010), mostraram que em diferentes instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, localizadas nas diversas regiões do país, há um enorme fosso separando as concepções e os princípios norteadores do programa da realidade concreta de sua implementação. As assimetrias verificadas entre o idealizado e o praticado apresentam alguns pontos em comum: a) a falta de clareza a respeito de o que vem a ser a integração curricular; b) a não compreensão do trabalho como princípio educativo; c) a resistência institucional à admissão de um público estranho ao perfil historicamente atendido; e d) o baixo nível político-pedagógico de seus quadros para a atuação com o público específico da EJA.

Neste capítulo, buscamos identificar, através do olhar dos discentes e docentes do Proeja, os elementos que podem contribuir para o sucesso ou fracasso dessa política no *Campus* Goiânia do IFG. Consideramos que o conjunto dos dados analisados ajudou a clarear a nossa visão em relação à realidade pesquisada, de modo que achamos pertinente relacionar alguns elementos a título de proposição, que poderão contribuir para o aumento dos índices de permanência dos jovens e adultos e, portanto, para a consolidação do Proeja naquele instituto federal:

- Ampliar e democratizar os debates internos em relação à implementação do Proeja;
- Intensificar a participação no Fórum Goiano de EJA;
- Incentivar a pesquisa em Proeja;
- Estender o programa a todas as áreas acadêmicas do *campus*, ampliando a oferta de cursos;

- Tornar o processo seletivo mais inclusivo, reduzindo a relevância do sorteio;
- Aperfeiçoar o sistema de assistência estudantil;
- Viabilizar creche para os filhos das alunas;
- Desenvolver uma política de formação continuada do quadro docente do Proeja;
- Viabilizar a oferta de lanche ou merenda escolar para os discentes do Proeja;
- Articular as atividades programáticas às ferramentas de educação a distância;
- Estabelecer como um dos critérios nos editais de concursos públicos de docentes e contratos de trabalho da instituição a docência no Proeja;
- Viabilizar adequadamente o desenvolvimento do estágio supervisionado, conforme a previsão legal;
- Acompanhar individualmente os casos de abandono dos cursos;
- Acompanhar sistematicamente a situação acadêmico-profissional dos egressos;
- Articular politicamente para o aumento do valor da bolsa garantida aos alunos;
- Criar uma política voltada para a produção de material didático para o Proeja.

Por fim, cabe ressaltar que, a despeito dos problemas constatados ao longo de quatro anos da implementação do curso no *Campus* Goiânia do IFG, bem como dos desafios postos para a sua consolidação, é inquestionável o seu significado positivo para a instituição, por tudo o que ele representa em termos de inclusão social e de acúmulo de experiências pedagógicas. É também inegável o benefício para a vida de inúmeros estudantes e egressos que conseguiram visualizar nesse instituto federal novos horizontes acadêmicos, sociais e profissionais, percebendo-se como sujeitos da própria história.

Referências

BARBOSA, Rosselino Quintão. *Uma análise sobre a implantação do Proeja: um estudo de caso no Ifet Sudeste de Minas Gerais — Campus Rio Pomba (2006-2008)*. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

_____. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos — Proeja. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 4 set. 2012.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos — Proeja, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jul. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 4 set. 2012.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008b. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/Lei-11892.html>>. Acesso em: 16 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: documento-base*. Brasília, 2007.

CAMPOS, Camila Aparecida de. *Os desafios da implementação do currículo integrado no Proeja em Rio Verde-GO*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 27, n. 3, p. 13-25, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GORENDER, Jacob. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. *Estudos Avançados*, v. 11, n. 29, p. 311-361, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141997000100017&script=sci_arttext>. Acesso em: 4 set. 2012.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KLINSKI, Cláudia dos Santos. *Ingresso e permanência de alunos com ensino médio concluído no Proeja do IFE Sul-Rio-Grandense/Campus Charqueadas*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100>>. Acesso em: 4 set. 2012.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, Martha de Cássia. *Práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na implementação do Proeja na EFAJIT: discurso e realidade*. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, n. 29, p. 83-100, 2007.

RODRIGUES, Manoel Antonio Quaresma. *O Proeja no Cefet-PA: o currículo prescrito, concebido e percebido na perspectiva da integração*. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

A FORMAÇÃO TÉCNICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS E O DESAFIO DA INSERÇÃO LOCAL E REGIONAL NO NORTE DE MINAS GERAIS

Crislene Leal da Silva Vieira

As mudanças no mundo do trabalho advindas do novo padrão de produção, associado à globalização, constituem um desafio à sociedade e principalmente às instituições de ensino. O mercado de trabalho necessita cada vez mais de profissionais qualificados, polivalentes e proativos. Esse padrão, demandado pelas organizações, exige que as escolas atuem formando cidadãos com autonomia intelectual e pensamento crítico, capazes de responder aos anseios e às necessidades das localidades onde estão inseridos.

A educação profissional assume uma função estratégica nesse sentido. Ela deve estar sempre atrelada às políticas governamentais que visem à diminuição das desigualdades sociais e ao desenvolvimento local e regional. As instituições de ensino devem ter consciência desse papel, buscando adequar o perfil formativo de seus cursos às necessidades dos setores produtivos. Todavia, mais importante que isso é oferecer uma formação geral sólida que prepare o discente para enfrentar os desafios sociais, econômicos e culturais, contribuindo para a maior inserção pessoal e profissional do seu egresso.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia atuam em diversos níveis de ensino: desde a formação inicial e continuada até o ensino técnico de nível médio, o ensino superior e a pós-graduação. Conforme orientação do Ministério da Educação, essas instituições devem estar em sintonia com as necessidades da população atendida e precisam, ao ofertar seus cursos, considerar os arranjos produtivos locais (APLs) para que possam, efetivamente, suprir as demandas regionais. Isso implica uma atuação permanentemente articulada e contextualizada com a sua região de abrangência.

Ao mesmo tempo, essas instituições necessitam de informações da sociedade sobre a sua atuação, para que possam aprimorar constantemente seus currículos, seus métodos e suas tecnologias. Uma das fontes de informação mais importantes é a pesquisa com egressos. Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo analisar a formação técnica ofertada nos Institutos Federais e o desafio de sua articulação local e regional, a partir dos resultados obtidos em um estudo realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) — *Campus Januária*.

O IFNMG, antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Januária, está localizado na mesorregião norte-mineira e atua ofertando cursos de educação profissional e tecnológica em diversas áreas. O curso de maior tradição do instituto é o técnico em agropecuária, que é oferecido desde 1974, principalmente para os filhos de produtores rurais da região, e constitui-se no foco do presente estudo.

Está presente nos objetivos, finalidades e princípios do IFNMG a formação voltada para a inserção em APLs. Como destaque na região norte de Minas Gerais, o APL de fruticultura teve sua origem em investimentos em perímetros irrigados na década de

1970 e fortaleceu-se como região produtora de frutas e hortaliças. O curso técnico em agropecuária ofertado na instituição tem como um dos seus objetivos qualificar profissionais para atuarem nesse APL, como agentes de desenvolvimento regional. Há um módulo do curso dedicado especificamente à fruticultura.

O APL de fruticultura do Norte de Minas possui expressiva participação na produção agrícola dessa mesorregião e, segundo dados do IBGE (2010), representou 25% do valor total em 2009. A fruticultura irrigada dessa região, de acordo com dados do Instituto de Desenvolvimento Integrado de Minas Gerais (INDI, 2008), destaca-se no cenário mineiro por sua produção de banana (44,87% do total), limão (58,50%), mamão (67,62%), marmelo (45,55%) e uva (73,32%). O APL de fruticultura é atualmente a atividade de maior dinamismo da economia dessa região, com cerca de 20.000 hectares plantados, gerando 60 mil empregos diretos e indiretos. Dessa forma, esse APL constitui-se numa importante área de atuação para os técnicos em agropecuária formados no IFNMG — *Campus* Januária.

Este capítulo aborda, com base numa pesquisa realizada com os egressos, empregadores e gestores, a situação atual dos ex-alunos do IFNMG, dimensionando sua atuação profissional em relação a sua formação.¹ Além disso, apresenta a visão dos empregadores desses egressos sobre a formação técnica e sua atuação no APL, bem como a visão dos gestores do IFNMG — *Campus* Januária com relação à inserção local e regional e à política de acompanhamento dos egressos do curso de agropecuária.

Os sujeitos dessa investigação foram: a) os alunos egressos do IFNMG — *Campus* Januária, do curso técnico em agropecuária,

¹ Este capítulo deriva da dissertação de mestrado da autora, defendida em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, intitulada *Os egressos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais — Campus Januária e sua inserção no arranjo produtivo local de fruticultura.*

formados entre 2004 e 2007; b) os dirigentes de empresas, associações, cooperativas ou órgãos públicos que atuam em diversos segmentos do APL de fruticultura do Norte de Minas Gerais; c) os gestores do IFNMG — *Campus* Januária: diretor-geral, coordenador de curso e coordenador de Extensão e Integração Instituto-Empresa.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa foram um questionário e uma entrevista. Os dados para contato com os egressos foram obtidos na Coordenadoria de Registros Escolares da instituição. O número de egressos que concluíram o curso técnico em agropecuária concomitante ao ensino médio no período de 2004 a 2007 foi de 181. Desse total, 51 egressos (28,2%) responderam ao questionário e, destes, 9 foram selecionados para entrevista.

A coleta de dados foi realizada em diversas etapas e compreendeu a aplicação do questionário aos egressos e a realização das entrevistas com nove egressos inseridos no APL, quatro dirigentes de empreendimentos do APL e três gestores do IFNMG — *Campus* Januária. O questionário foi disponibilizado na internet, para melhor acesso dos egressos. Foi utilizado um aplicativo denominado Limesurvey, um *software* livre para questionários on-line.² O *link* com o questionário foi encaminhado através de correio eletrônico e postado em sites de relacionamento.

Alguns aspectos apontados na literatura

Ao se discutir sobre educação profissional no Brasil, não se deve ignorar sua trajetória e as principais concepções que a nortearam ao longo de mais de cem anos. O ensino profissionalizante iniciou-se com característica assistencialista, baseada no auxílio aos

² Site: www.limesurvey.org.

desamparados, que viam nesse tipo de ensino uma forma rápida de adquirir uma profissão e um trabalho. Segundo Kuenzer (1991), preocupava-se na época com um ensino prático, com o saber-fazer, deixando de lado a formação teórica.

A partir de 1930, o ensino técnico profissionalizante tornou-se estratégico para o país no atendimento à qualificação de mão de obra para a indústria emergente. Segundo Carvalho (2003, p. 80), “o ensino denominado técnico-profissional começa a integrar o debate nacional por ser considerado elemento importante na defesa da indústria do país, na formalização das relações de trabalho e de atividades sindicais”.

No campo do ensino agrícola, Feitosa (2007) pontua que as políticas de desenvolvimento agrícola e as políticas educacionais de formação profissional se complementavam, inseridas no amplo projeto de industrialização da agricultura. Segundo o autor, o processo de industrialização da agricultura ocorrido a partir da década de 1960, conhecido como Revolução Verde, introduziu “[...] no processo de produção agropecuária novas exigências de aumento da produtividade, calcada na incorporação de insumos industrializados” (FEITOSA, 2007, p. 3).

Nesse contexto, foi criada, em 1973, a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (Coagri), cujo objetivo era “proporcionar, nos termos do Decreto nº 72.434, assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola” do Ministério da Educação (MEC) (SOBRAL, 2005, p. 31). Segundo esse autor, verificou-se uma real modernização da estrutura produtiva da agricultura brasileira, e o ensino agrícola, em especial o técnico profissionalizante, passou a se expandir pelo país. Recursos financeiros foram destinados para as escolas de educação agrícola, com o intuito de reformularem os currículos e as metodologias. A Coagri foi o órgão central responsável por

controlar e estabelecer novos parâmetros de formação de técnicos habilitados para essas novas demandas.

Na visão de Feitosa (2007), a lógica do mercado fundamentou o direcionamento escolar, o que exigiu uma articulação do sistema educativo com o sistema produtivo, onde o primeiro devia responder às demandas do segundo. O autor afirma que esse enfoque tecnicista influenciou a reforma educacional implementada pela Lei nº 5.692/71, que, voltada para atender às necessidades do crescimento econômico daquele período, trouxe a profissionalização compulsória em nível de segundo grau.

Para atender ao modelo desenvolvimentista com a inserção das tecnologias preconizadas pela Revolução Verde, os colégios agrícolas passaram a adotar a metodologia do Sistema Escola-Fazenda, cuja filosofia baseia-se no princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”. A visão de Marconatto (2009) é de que essa metodologia estava diretamente relacionada à consolidação da Revolução Verde, com a proposição de modernização da agricultura, por meio da alta demanda por insumos e elevação de produtividade como medida de eficiência.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e do Decreto nº 2.208/97, novos rumos foram assumidos pela educação profissional. Particularmente, o referido decreto trouxe em evidência a separação entre ensino propedêutico e ensino técnico, tema que se julgava superado a partir da Constituição Federal de 1988. Na visão de Ramos (2010), a separação do ensino médio do ensino técnico trouxe mudanças de ordem estrutural e conceitual, sendo suas formulações sintonizadas com as orientações das agências internacionais. Em relação às consequências para o ensino agrícola, Sobral (2005, p. 49) destaca que a proposta de formação profissional do Decreto nº 2.208/97 “[...] aponta uma formação menos generalista e mais especialista,

nesse sentido, uma nova proposta curricular é apresentada à formação do técnico em agropecuária [...]”.

Ramos (2010) destaca que, na reforma educacional, a noção de competência tomou centralidade nas orientações curriculares. Conforme coloca Garcia (2009), a pedagogia das competências definiu a elaboração das políticas e dos parâmetros curriculares nacionais de todos os níveis e modalidades da educação.

Houve uma mobilização, por parte dos setores educacionais relacionados ao campo da educação profissional, que gerou uma série de debates, culminando com a promulgação do Decreto nº 5.154/04 (MOURA, 2010). Esse decreto manteve a possibilidade de oferta de cursos concomitantes e subsequentes, porém, propiciou o retorno da educação profissional integrada ao ensino médio.

A partir de 2005, o governo ampliou a oferta da educação profissional pública através da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Como marco dessa expansão, em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 reordenou a rede federal, com a criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da junção, em sua maioria, de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e de Escolas Agrotécnicas Federais (BRASIL, 2008).

Essa expansão da educação profissional através dos Institutos Federais remete-nos a questionar qual será a identidade assumida por essas instituições e suas implicações para o ensino profissionalizante. Pacheco (2010) entende que a concepção de educação profissional e tecnológica que norteia as diretrizes para os Institutos Federais orienta para ações de ensino, pesquisa e extensão, integrando ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana para a formação autônoma.

A Lei nº 11.892/08, em seu artigo 6º, apresenta como finalidades e características dos Institutos Federais “[...] 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”. Em seu artigo 7º, define como objetivos “realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade”, além de “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008).

Como pode ser observado, o texto oficial propõe um desafio muito grande a essas instituições, que deverão pensar suas ações visando ao desenvolvimento local e regional e ao atendimento dos APLs. Nas últimas décadas, os estudos sobre arranjos produtivos ganharam impulso em virtude de experiências bem-sucedidas, em vários países, com efeitos positivos no desenvolvimento econômico e social. Segundo Suzigan (2006), foram desenvolvidas em todo o Brasil diversas iniciativas de suporte a atividades produtivas e inovadoras de empresas aglomeradas, por diversas instâncias do poder público bem como por agências não governamentais.

Lastres (2007) salienta que a abordagem de APLs foi incorporada nas políticas públicas no Brasil de forma concreta a partir de 1999 no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e, nos anos seguintes, com ações nos planos plurianuais de governo. O tema tem sido discutido principalmente pela Rede de Pesquisa em Sistemas Produtivos e Inovativos Locais (Redesist), que define os APLs como aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais, com foco em um conjunto específico de atividades econômicas que apresentam vínculos mesmo que incipientes.

Cassiolato e Lastres (2002) enfatizam a importância das instituições de formação de recursos humanos para os APLs ao salientar que os vínculos de um arranjo geralmente envolvem agentes localizados no mesmo território. As interações se referem não apenas a empresas, mas a diversas instituições voltadas à formação e ao treinamento de recursos humanos, à pesquisa, ao desenvolvimento e à engenharia, à consultoria, à promoção e ao financiamento.

Quando a abordagem é referente aos APLs do setor agrícola, os Institutos Federais necessitam estar atentos também às novas configurações do meio rural. Graziano da Silva e Del Grossi (2000) apontam que, a partir de meados dos anos 1980, ocorreu uma nova conformação do meio rural brasileiro, com a emergência cada vez maior das dinâmicas geradoras de atividades rurais não agrícolas e da pluriatividade no interior das famílias rurais.

Balem e Donazzolo (2007) chamam a atenção para um novo modelo de desenvolvimento agrícola, que busca também a promoção do desenvolvimento sustentável, seguindo os princípios da agroecologia. Segundo esses autores, no campo educacional, há necessidade de criar uma nova base técnico-metodológica, que requer um profissional com capacidade e habilidade muito além de apenas vender pacotes, como o profissional formado na época da Revolução Verde.

A formação técnica do IFNMG — Campus Januária e a inserção dos egressos no Norte de Minas Gerais

Ao identificar a situação atual dos egressos, verificou-se que a maioria são homens com idade inferior a 25 anos. Isso revela a intrínseca vinculação da formação técnica em agropecuária com o sexo masculino. Essa predominância se deve à própria característica

do curso escolhido. É comum, nessa profissão, a participação feminina reduzida. Dados da Relação Anual de Informações Sociais, do Ministério do Trabalho e Emprego, indicam que, em 2003, apenas 1,79% dos técnicos em agropecuária empregados no Norte de Minas eram mulheres e, em 2009, esse percentual aumentou para 2,16%.

Entre os 51 egressos que participaram da pesquisa, 57% estão empregados, entretanto, só 37% estão trabalhando como técnicos em agropecuária. Há que se questionar esse baixo percentual de egressos inseridos no APL de fruticultura, tendo em vista a participação e representatividade que esse APL possui para o Estado, o que o torna um atrativo para a inserção dos técnicos. Esses resultados são inferiores aos obtidos em uma pesquisa realizada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica em 2009, segundo a qual 72% dos egressos dos cursos técnicos da rede federal de educação profissional e tecnológica no Brasil formados entre 2003 e 2007 estão inseridos no mercado de trabalho e, destes, 65% atuam em sua área de formação ou em área correlata. Entre os egressos que estão empregados, 72% estão inseridos no Norte de Minas, sendo 24% na cidade de Januária, 48% em outros municípios da mesorregião norte-mineira, 14% em outro município de Minas e outros 14% em outros estados.

A partir da análise dos questionários e das entrevistas, percebeu-se que os egressos se sentem orgulhosos de terem estudado no IFNMG — *Campus* Januária, e elogiam a infraestrutura e o ótimo nível de formação dos professores da instituição. Demonstram um alto grau de satisfação com a sua formação e atuação como profissionais, e consideram que contribuem para o desenvolvimento do APL. Entretanto, afirmam que nem sempre os conteúdos estudados durante o curso atenderam às necessidades das empresas onde trabalham. Eles oferecem várias sugestões para a melhoria do curso, dando ênfase ao aumento das aulas práticas e visitas técnicas.

Os egressos sugerem o aumento do número de atividades práticas, contextualizando-as com os APLs. Segundo alguns deles, os alunos precisam ter responsabilidade, compromisso e criatividade, que podem ser adquiridos por meio de aulas práticas bem planejadas e conduzidas. Além disso, os egressos solicitam que se permita aos alunos o gerenciamento em desenvolvimento de projetos em setores de produção, de maneira a avaliar a aptidão deles no aspecto técnico-administrativo.

Para os egressos, é de fundamental importância a integração dos alunos à comunidade rural, criando situações que promovam a interação direta deles com o campo. Uma das sugestões é a realização de dias de campo e viagens técnicas em cidades próximas ao instituto, como forma também de divulgar o curso e fornecer técnicas agropecuárias ao produtor rural. Os egressos relataram dificuldades em encontrar um bom estágio e solicitam o estabelecimento de mais parcerias e convênios com empresas, visando oferecer maiores oportunidades de estágio no setor agropecuário, principalmente com remuneração.

Ao investigar como se deu o processo de inserção dos egressos no APL, verificou-se que muitos destes, antes de procurarem emprego, resolveram fazer um curso superior. Ao término ou antes deste, conseguiram empregar-se como técnicos em agropecuária, através principalmente de sua rede de contatos, do estágio realizado após o curso ou da aprovação em concurso público na área.

Já os egressos que não estão inseridos no mercado de trabalho apontam como principal motivo para o fato de estarem desempregados a busca pela formação continuada, por meio do prosseguimento dos estudos superiores. Tanto os egressos inseridos como os não inseridos foram motivados a ingressarem na faculdade, em um curso superior relacionado à área agropecuária.

A falta de vocação para trabalhar na área de agropecuária foi a justificativa apresentada pela maioria dos egressos que estão atuando em área não agrícola. Esse fato comprova a presença de muitos jovens no IFNMG — *Campus* Januária, não pelo interesse na profissão, mas pela busca de uma formação propedêutica de qualidade ofertada pelos Institutos Federais — tais alunos objetivam, na maioria das vezes, o ingresso em um curso superior. Esses resultados vão ao encontro do que coloca Soares (2003) como um dos motivos apontados pela então Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do MEC, para a promulgação do Decreto nº 2.208/97, que levou à separação entre o ensino médio e o ensino técnico. Segundo a autora,

[...] indicavam a necessidade de ampliação do ensino médio (face ao aumento da demanda por esse nível de ensino), para o qual deveriam ser canalizados os recursos financeiros, em detrimento do ensino profissional. Este último teria perdido sua função precípua de qualificação para o trabalho e se “desviado” para uma função propedêutica, principalmente porque o bom nível de formação oferecido pelas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais impelia seus egressos à continuidade dos estudos em nível superior, desviando-se do mercado de trabalho (SOARES, 2003, p. 111).

É interessante relatar aqui que o IFNMG — *Campus* Januária, com a publicação do Decreto nº 2.208/97, separou o ensino médio do curso técnico e passou a ofertar o curso técnico em agropecuária na modalidade concomitante, no período de 1998 a 2007. Apesar de os alunos efetuarem duas matrículas para atenderem ao definido no decreto, o processo seletivo era único, e aqueles que pleiteavam os regimes de internato e semi-internato podiam realizar somente a concomitância interna, cursando o ensino médio na instituição.³

³ No regime de internato, o aluno faz todas as refeições e dorme na instituição. No semi-internato, o aluno pode fazer as refeições na instituição, porém, vai para sua residência ao final do dia. No caso do externato, os alunos assistem às aulas e retornam para suas residências.

Somente os alunos que concorriam ao regime de externato podiam optar pela concomitância externa.

Considerando o período de ingresso de alunos entre 2002 e 2006, e por consequência a conclusão do curso entre 2004 e 2007, verifica-se um total de 784 alunos ingressantes e de 181 egressos — ou seja, há um percentual de apenas 23,09% de conclusão. Conforme informações da Coordenadoria de Registros Escolares, os índices de conclusão do ensino médio no período não seguiram o mesmo padrão do curso técnico em agropecuária, estando sempre acima de 70%.

A análise desses dados leva à conclusão de que muitos alunos se matriculavam nos dois cursos, mas visavam somente ao ensino médio. Percebe-se também o decréscimo do percentual de concluintes, e a oferta de diferentes quantitativos de vagas a cada ano. Acredita-se que essa “evasão” no curso tenha sido diagnosticada pelo IFNMG — *Campus* Januária, porém, não foram identificados esforços para melhorar esses índices, que reforçam problemas estruturais de organização do curso na modalidade de concomitância.

Os egressos que trabalham na sua área de formação atuam em setores bem diversos do APL de fruticultura, como produção agrícola familiar, agricultura empresarial, revenda de produtos agropecuários e empresas de crédito rural. Constatou-se a participação de egressos atuando com assistência técnica e extensão rural a agricultores familiares, além de trabalhos envolvendo a agroecologia, visando ao desenvolvimento sustentável.

Foi identificada a necessidade de o IFNMG — *Campus* Januária investir numa formação voltada para o empreendedorismo, uma vez que, na pesquisa, foram localizados apenas três egressos trabalhando em negócio próprio, dois dos quais conciliavam

a atividade de produtor com a de técnico em uma empresa. Esse fator não deixa de ser um ponto negativo, pois o ensino do empreendedorismo no curso técnico em agropecuária do IFNMG — *Campus* Januária iniciou-se em 2001, quando houve uma reestruturação do currículo do curso. Entretanto, conforme salienta Neves (2010) em seu trabalho sobre educação e empreendedorismo no mesmo curso e instituição, a abordagem desse tema se dá de forma superficial, em um momento específico e demarcado do curso, sem diálogo ou conexão com outras áreas das ciências.

A principal dificuldade enfrentada pelos egressos é a falta de experiência profissional. A maioria dos técnicos relatam que, ao ingressarem nas empresas, a falta de conhecimento de algumas atividades práticas gera insegurança e dificulta o desenvolvimento como profissional. Esse fator pode estar associado à desestruturação do Sistema Escola-Fazenda, que ocasionou uma sensível diminuição das aulas práticas de campo.

Há que se destacar, entretanto, que o Sistema Escola-Fazenda se configura de modo a atender a lógica do mercado, em um modelo cujo objetivo é desenvolver as competências necessárias para que o egresso mantenha sua empregabilidade e aumente a produtividade. Esse modelo pode formar profissionais acríticos, ou mais focados na técnica do que no contexto, ao priorizar a prática e o trabalho manual, negligenciando-se a teoria. Apesar dessa vantagem de oferecer maior prática do campo, é necessário observar que a profissão de técnico não se resume às atividades manuais, envolvendo atividades administrativas e de gerenciamento de equipe, por exemplo.

Os egressos e os dirigentes salientaram a demanda por técnicos cada vez mais capacitados para atuarem no APL, com uma formação que forneça condições para a atuação em diferentes setores da agropecuária. Os Institutos Federais deverão levar esse contexto

em consideração e discutir uma ressignificação para o ensino agrícola. Existe uma demanda por um novo tipo de formação, de um profissional com uma visão pluralista. Nesse contexto de uma agricultura multissetorializada, a valorização dos conhecimentos empíricos e da cultura local é de fundamental importância, em contraposição à formação proposta pelo Sistema Escola-Fazenda na época da Revolução Verde. Conforme pontuam Dalbianco, Mengel e Neumann (2008), a diversidade de fatores em que os agricultores estão inseridos exige um profissional com uma formação muito além das especificidades técnicas.

Os egressos afirmam que muitas empresas não valorizam o trabalho do técnico, e às vezes contratam pessoas sem o curso para desempenharem a função do técnico em agropecuária na empresa, pagando salários menores. Evidencia-se, neste ponto, a necessidade de o IFNMG — *Campus* Januária refletir sobre o porquê de as empresas não estarem valorizando o técnico em agropecuária. A contratação de um técnico para o agricultor familiar pode ser pouco viável, mas se torna possível para resultados em ação coletiva de associações e cooperativas, que têm condições de contratar os egressos.

As opiniões dos egressos sobre a contribuição do IFNMG — *Campus* Januária para o desenvolvimento do APL apresentaram-se um pouco divergentes. Alguns egressos consideram muito valiosa a contribuição dada através, principalmente, da formação de técnicos para atuarem no APL. Destacam o desenvolvimento de pesquisas e a divulgação de tecnologias e das melhores formas de cultivar e trabalhar com as culturas. Contudo, percebe-se na visão de alguns egressos que o IFNMG — *Campus* Januária tem deixado a desejar nos quesitos divulgação da instituição e relacionamento com a comunidade externa. Esses egressos acreditam que apenas a formação de profissionais não é suficiente e que, pelo porte da instituição, por tratar-se de um órgão federal e pelas necessidades inerentes à

região, seria possível contribuir de uma forma mais efetiva para o desenvolvimento do Norte de Minas e para o APL de fruticultura.

Quando questionados se conheciam o IFNMG — *Campus* Januária e se já haviam visitado o *campus* e conhecido a infraestrutura existente, os dirigentes de empreendimentos localizados no APL de fruticultura responderam que sim, com exceção do representante da Associação Central dos Fruticultores do Norte de Minas (Abanorte).⁴

Verificou-se que somente uma das empresas já recebeu algum apoio da instituição. O dirigente dessa empresa expressa orgulho em falar da parceria, destacando que sua empresa realiza trabalhos de capacitação de agricultores e utiliza o espaço e até funcionários do IFNMG — *Campus* Januária. Ele ressalta que a parceria é estável e que espera que a mesma permaneça por muitos anos, porque, segundo ele, “quem leva vantagem, quem ganha com isso, trata-se do nosso público-alvo, que é o agricultor familiar”. Os demais dirigentes afirmam que não tiveram a oportunidade ainda de, por exemplo, firmar algum convênio com a instituição ou participar de algum evento promovido por ela.

Foi questionado à Abanorte, entidade de governança do APL, quais eram as instituições de ensino mais atuantes no arranjo. O respondente destacou a participação de algumas universidades federais, como a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal de Lavras e a Universidade Federal de Viçosa, e deu ênfase à participação da Universidade Estadual de Montes Claros, que tem um *campus* na cidade de Janaúba. Não foi citada a participação do IFNMG — *Campus* Januária ou nenhuma outra instituição de ensino profissionalizante.

⁴ Atualmente, a Abanorte congrega 25 entidades e empresas ligadas ao agronegócio, que representam cerca de 3.500 produtores de frutas.

Constatou-se, nas entrevistas com os dirigentes de empreendimentos do APL, que o perfil profissional do egresso atende satisfatoriamente as necessidades do mercado de trabalho de forma geral, mas tem carências referentes à comunicação e ao conhecimento prático. Os empregadores acreditam que, embora o IFNMG — *Campus* Januária participe do desenvolvimento da região através da formação técnica, alguns aspectos deveriam ser mais bem trabalhados. De acordo com a visão dos dirigentes, a instituição vem deixando a desejar no que diz respeito à relação com as empresas da região. Verifica-se, nesse sentido, que o IFNMG — *Campus* Januária não interage com os atores do APL, não opera como uma instituição inserida no APL e, dessa forma, não tem meios de atuar visando ao desenvolvimento local e regional.

Compartilha-se aqui da opinião de Pereira (2003, p. 110) quando coloca que, para se constituírem em fundamentais espaços na construção dos caminhos do desenvolvimento local, as instituições federais de educação profissional devem “ultrapassar seus muros, ultrapassar a compreensão da educação tecnológica ou profissional como apenas instrumentalizadora de indivíduos para o trabalho determinado por um mercado que impõe os seus objetivos”. Consideramos que a instituição poderia oferecer mais atividades de extensão, através de ações voltadas para o setor agropecuário, como dias de campo e cursos básicos de qualificação. Uma aproximação com essas empresas e, principalmente, com os agricultores familiares permitiria um entendimento maior da realidade onde está inserida a instituição.

De acordo com os relatos, a formação teórica oferecida aos alunos do IFNMG — *Campus* Januária está adequada à realidade das empresas, mas os dirigentes identificam a necessidade de uma maior ênfase na formação prática. Essa opinião é compartilhada pelos egressos, e pode-se considerar que esse é um fator negativo da formação do técnico em agropecuária. Há a necessidade,

nesse sentido, de uma maior atenção da equipe pedagógica e dos professores, objetivando um trabalho de reestruturação do curso de forma a aumentar a quantidade e a qualidade das aulas práticas. Entretanto, não há evidências concretas que possam afirmar que a formação do técnico em agropecuária deve ser mais prática, devido aos próprios resultados dessa pesquisa, que apontam a baixa inserção dos egressos e a não interação com os atores do APL.

A pesquisa permitiu ainda observar que a inserção do IFNMG — *Campus* Januária no desenvolvimento do APL se dá, quase exclusivamente, através do ensino, por meio da oferta do curso técnico em agropecuária. Quanto às ações de pesquisa e extensão, constatou-se, através da fala dos dirigentes de empresas, da Abanorte e do Sindicato Rural, que poucas são as contribuições oferecidas à comunidade local e regional.

Com base nos depoimentos dos gestores, foi possível verificar que a visão do IFNMG — *Campus* Januária a respeito da inserção dos egressos é que esta se dá exclusivamente por meio dos estágios realizados, ao concluírem as disciplinas do curso, e através da mediação realizada pela Coordenação de Extensão e Integração Instituto-Empresa. Entretanto, conforme depoimentos dos egressos, as redes de contato são instrumentos muito importantes para a inserção destes no mercado.

A necessidade de revisão do currículo do curso é evidente, sendo constatada mais efetivamente quando se observa que os gestores não têm plena certeza da adequação do perfil do egresso às demandas regionais, devido à não absorção efetiva do mercado. O acompanhamento dos egressos pela instituição deixa a desejar, uma vez que só foi iniciado recentemente através da criação de um programa disponibilizado no site institucional para acesso e cadastro dos egressos.

A necessidade de qualificação de produtores rurais familiares foi destacada pelos egressos e pelos dirigentes entrevistados. Pereira (2003) enfatiza que é preciso inserir, no espaço de formação, além dos cursos regulares, programas especiais que alcancem o trabalhador e/ou a população jovem e adulta com vista à elevação de sua escolaridade e/ou (re)qualificação profissional.

O papel atribuído aos Institutos Federais é bem amplo. Conforme indica Pereira (2010), eles deverão ter a agilidade para conhecer a região onde estão inseridos, dialogar com outras esferas públicas na perspectiva de desenhar um novo traçado para a região e responder mais efetivamente aos anseios dessa sociedade. Contudo, deverão também ter temperança durante a definição de suas políticas para que seja “verdadeiramente alavancadora de desenvolvimento tornando-se co-gestoras do destino da população local e regional em que a humanização do progresso esteja no cerne de todo o processo” (PEREIRA, 2010, p. 241).

Considerações finais

Os principais resultados do estudo que originou este capítulo evidenciaram a baixa inserção de egressos no APL e a limitada atuação do IFNMG — *Campus* Januária junto às empresas e à comunidade local e regional. Foi verificado que não há articulação entre essa instituição de ensino e os atores do APL, fator que contribui negativamente para a empregabilidade dos egressos do curso na região.

Através da visão dos egressos e dos empregadores, foi verificado que o IFNMG — *Campus* Januária contribui com o desenvolvimento local e regional ao formar profissionais para o mundo do trabalho. É necessário, entretanto, que o instituto reflita

sobre sua atuação regional, buscando ampliá-la para que, de forma mais efetiva, dialogue com as empresas, os produtores rurais e a sociedade em geral, mantendo uma relação colaborativa e articulada com os diversos agentes socioeconômicos para o atendimento das necessidades regionais.

Embora esse estudo tenha se constituído num estudo de caso, que limita maiores generalizações, pode-se afirmar que parece existir uma dificuldade real de inserção dessas instituições federais. O discurso é o de que elas são agentes do desenvolvimento local e regional, como está posto no texto da Lei nº 711.892/08, que criou os Institutos Federais, e o que se verifica ainda são casos de falta de interação com os APLs.

Percebe-se que essas instituições ainda se dirigem mais para o ensino; elas buscam desenvolver ações de pesquisa e extensão, porém ainda de forma incipiente, ou muitas vezes voltada para os interesses individuais. É preciso despertar nos Institutos Federais a consciência de que a pesquisa a ser desenvolvida tem enfoque diferenciado da realizada nas universidades, pois deve ser originada de problemas locais e regionais. Além disso, os Institutos Federais deverão pensar a oferta de cursos de educação formal e não formal que visem à consolidação e ao fortalecimento dos arranjos produtivos (sociais e culturais) locais, a partir das demandas encontradas no seu âmbito de atuação.

Para que os Institutos Federais consigam cumprir o desafio proposto nos ordenamentos legais, será necessário conhecer, primeiramente, a realidade local. Em seguida, será preciso identificar as ações a serem executadas para que a instituição atue articulando o ensino, a pesquisa e a extensão às demandas da sua região de abrangência.

Referências

BALEM, Tatiana Aparecida; DONAZZOLO, Joel. Formação profissional nas ciências agrárias: um desafio para o desenvolvimento sustentável. *Revista Brasileira de Agroecologia*, v. 2, n. 1, p. 322-325, 2007. Disponível em: <<http://www.aba-agroecologia.org.br/ojs2/index.php/rbagroecologia/article/view/6302>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 15 jan. 2010.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. *Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre*. Brasília: Plano, 2003.

CASSIOLATO, José Eduardo; LASTRES, Helena Maria Martins. O enfoque em sistemas produtivos e inovação local. In: FISCHER, Tânia (Org.). *Gestão do desenvolvimento e poderes locais: marcos teóricos e avaliação*. Salvador: Casa da Qualidade, 2002. p. 61-76.

DALBIANCO, Vinicius P.; MENGEL, Alex A.; NEUMANN, Pedro Silvino. As mudanças na política de extensão rural no Brasil: a necessidade de uma nova formação e ação extensionista. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA RED SIAL, 4, 2008, Mar del Plata. *Anais eletrônicos...* Balcarce: Inta, 2008. Em CD-ROM.

FEITOSA, André Elias Fidelis. As mudanças estruturais do capitalismo rural e suas implicações na formação de técnicos em agropecuária: a extinção da Coagri/MEC. *Trabalho necessário*, ano 5, n. 5, 2007. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN05%20FEITOSA,%20A.E.F.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. *A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios*. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GRAZIANO DA SILVA, José; DEL GROSSI, Mauro Eduardo. *O novo rural brasileiro*. Oficina de Atualização Temática, 2000. Disponível em: <www.iapar.br/arquivos/File/zip_pdf/novo_rural_br.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2010.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Sidra — Sistema IBGE de Recuperação Automática*. 2010. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

INDI (Instituto de Desenvolvimento Integrado de Minas Gerais). *Ações promocionais para adensar a cadeia produtiva da fruticultura no norte de Minas*. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://www.indi.mg.gov.br/img/estudos/83CadeiafruticulturaNorteMinas.pdf>> Acesso em: 5 nov. 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: Inep, 1991.

LASTRES, Helena Maria Martins. *Avaliação das políticas de promoção de arranjos produtivos locais no Brasil e proposição de ações*. Rio de Janeiro: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2007. Disponível em: <www.cgee.org.br/atividades/redirect.php?idProduto=3975>. Acesso em: 12 fev. 2010.

MARCONATTO, Lauri João. *A evasão escolar no curso de técnico agrícola na modalidade de EJA da EAF Rio do Sul*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline (Org.) *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

NEVES, Edson Oliveira. *Educação e empreendedorismo: um estudo sobre a formação empreendedora no curso técnico em agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2010.

PACHECO, Eliezer M. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

PEREIRA, Luiz Augusto C. *A rede federal de educação tecnológica e o desenvolvimento local*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes, 2003.

PEREIRA, Paulo César. O Concefet frente ao atual momento da educação profissional e tecnológica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 230-243.

RAMOS, Marise N. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

SOARES, Ana Maria Dantas. *Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?* Tese (Doutorado) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SOBRAL, Francisco José Montório. *A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do Oeste Catarinense*. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SUZIGAN, Wilson. *Identificação, mapeamento e caracterização estrutural de arranjos produtivos locais no Brasil*. [S.l.]: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2006. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/estudospesq/apls/Relat_final_IPEA28fev07.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2010.

OS DESAFIOS DE PENSAR O TERRITÓRIO NO EXTREMO SUL CATARINENSE A PARTIR DO PAPEL DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

Fernando Dilmar Bitencourt

A dinâmica do processo da globalização, que se caracteriza, sobretudo, pela velocidade nas mudanças das relações econômicas, impôs à economia brasileira e, por conseguinte, às relações sociais transformações profundas na última década. Esse dinamismo constitui-se em um desafio permanente para as instituições de ensino, que precisam dar respostas rápidas às exigências e necessidades de uma sociedade cada vez mais complexa, no sentido de formar profissionais com perfil adequado ao mercado de trabalho e com visão empreendedora. Incentivar e promover a pesquisa, conhecer as novas tecnologias, comandar processos e produzir bens e serviços com qualidade são, igualmente, um desafio importante quando se trata da formação profissional de jovens e adultos a fim de que eles se tornem protagonistas do desenvolvimento social e econômico.

Uma nação não alcança a prosperidade unicamente pela educação, mas por meio de um conjunto de políticas que se organizam e se articulam ao longo de um processo. Por outro lado, a educação tem função estratégica — é certo que desempenhou papel fundamental nos países ricos ou de economias emergentes —,

embora se reconheça que, por si só, não gera crescimento, trabalho e renda. Nesse cenário, a contribuição do ensino profissional se faz imprescindível para o salto socioeconômico de um país, estado ou região, principalmente se considerarmos o atraso tecnológico de diversos setores da economia e de muitas regiões brasileiras, bem como a necessidade premente de diminuição das desigualdades sociais e inclusão de jovens e adultos no mundo do trabalho.

Na década de 1990, o governo federal deu continuidade à ampliação da rede federal iniciada em 1909, com a criação de dezenove escolas de aprendizes artífices. Santa Catarina, por exemplo, mais precisamente a microrregião do extremo sul catarinense, conhecida como Vale do Araranguá, foi contemplada, em 1993, com a Escola Agrotécnica Federal de Sombrio (Eafs), hoje denominada de *Campus Sombrio* do Instituto Federal Catarinense.¹ Suas atividades iniciaram-se efetivamente em 1994, com o curso de técnico agrícola, com habilitação em agropecuária. Localizada no município de Santa Rosa do Sul, a Eafs foi criada com o propósito de contribuir diretamente com as ações do Projeto Sombrio, promovido pela extinta Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (Sudesul). Além disso, visava qualificar os filhos dos produtores rurais, objetivando o aumento da produtividade no setor agropecuário, que é a base da economia da região, e assim levá-los a permanecer em suas propriedades. Essa região é considerada uma das mais pobres do Estado.

¹ O presente capítulo derivou da pesquisa realizada no âmbito da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília em 2009, e intitulada *A educação profissional técnica de nível médio e o desenvolvimento local/ regional: um estudo sobre a inserção da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio na microrregião do Extremo Sul Catarinense*.

O desafio de pensar o desenvolvimento local e regional

Pensar na temática do desenvolvimento local e regional numa época de globalização, com todas as transformações que ela provoca, onde tudo é instantâneo e simultâneo nos quatro cantos do planeta, poderia nos fazer crer que estamos indo na contramão dos rumos da sociedade contemporânea. No entanto, variada literatura tem defendido esse caminho. Para Vilela (2002, p. 91), na atual situação, a relação local-global deixa de ser vista a partir de uma dicotomia e passa a ser considerada

[...] uma relação dialética, portadora de um conjunto de imbricações, que a põem em uma situação de quase completa indissociabilidade. Simultaneamente, fenômenos globais não teriam significância sem sua concreta expressão material em âmbito local [...]. Significa dizer que o fator global não pode existir sem o local, mas, também, que o local se caracteriza por relações moldadas por relações sociais globais.

Segundo Froehlich (1998), a vasta produção literária elaborada na tentativa de superar os conceitos dominantes sobre desenvolvimento proliferou a adjetivação referente a ele: integrado, endógeno, sustentável, local, regional, rural etc. Nesse processo, o espaço parece sobrepor-se às preocupações até então calcadas na dimensão do tempo, verdadeira obsessão da modernidade, que se traduz na ânsia pelo futuro e pelo progresso. Hoje se volta a pensar mais no espaço, concretamente, como território: o local, o regional etc., onde um determinado grupo social, partindo de suas características, trata de enfrentar a contemporaneidade. No próprio desdobrar da globalização estaria originando-se, resultado de uma nova estrutura de oportunidades, um movimento de localismo que, na opinião de diversos autores, deveria receber mais atenção. De acordo com Cocco e Galvão (2001 apud VITTE, 2007, p. 2), essa temática vem sendo debatida com diversos argumentos sobre suas possibilidades e dificuldades:

O local parece estar se constituindo na tônica geral de definição dos novos rumos das políticas públicas ativas de desenvolvimento econômico e social no Brasil nesta virada de século. Do Rio Grande do Sul ao Rio de Janeiro, do ABC paulista ao Ceará, do BNDES à Caixa Econômica Federal, passando pela Finep, do Sebrae ao Senac, há uma multiplicação generalizada de instituições, projetos, seminários e experiências que visam o “desenvolvimento local”.

Nesse cenário, “[...] cada região ou município deve procurar espaços de competitividade de acordo com suas condições e potencialidades, especialmente no seu entorno imediato e nos setores de maior capacidade e vantagem locacional, concentrando esforços naquelas áreas em que podem vir a ser mais competitivos [...]” (BUARQUE, 2002, p. 17). Dessa forma, a capacidade das regiões em tirar proveito dessas vantagens advindas com as novas abordagens sobre o desenvolvimento estaria na preparação do capital humano e, nesse aspecto, a população educada e preparada profissionalmente contribuiria para elevar a atratividade de tais investimentos.

Na visão de Guerrero (1996 apud FROEHLICH, 1998), busca-se passar do paradigma funcionalista para o paradigma territorial, com o qual a localidade se transforma em suporte de uma sociedade composta por atores que interagem e buscam meios para construir o próprio desenvolvimento. Nesse sentido,

não é mais possível se considerar nem residual nem secundário o conjunto de variáveis endógenas sociais do sistema local porque o desenvolvimento é, em grande medida, o fruto de uma complexa construção social da economia, saída de sociedades locais com estruturas e histórias determinadas. Por isso, já se aceita hoje em dia certo consenso que o desenvolvimento local é possível e que se trata de um processo dinâmico e global de colocação em marcha e sinergia dos atores locais para valorizar os recursos humanos e materiais de um território dado e em relação negociada com os centros de decisão do conjunto econômico social e político em que se inserem (GUERRERO, 1996 apud FROEHLICH, 1998, p. 88).

Esse modelo alternativo, para muitas correntes de pensamento, é definido como endógeno, construído “de baixo para cima”, das potencialidades socioeconômicas originais do local — ao contrário do anterior, “de cima para baixo”, do planejamento e da intervenção guiados pelo Estado nacional (MONTIBELLER FILHO, 2001).

Essa ideia se apresenta perfeitamente possível e concretizável. Tomemos por exemplo o modelo italiano, denominado Terceira Itália, onde empresas de pequeno porte tiveram êxito e aprimoraram suas bases industriais a partir das condições socioeconômicas locais, originando vários distritos industriais. Nos últimos cinquenta anos, essa região transformou-se numa das mais prósperas da Europa. Segundo Cocco, Galvão e Silva (2002, p. 16), “[...] pensar no modelo italiano significa pensar alternativas concretas que possam subsidiar a intervenção dos poderes públicos locais que contemplem as comunidades de baixa renda circunscritas em seus territórios”. Porém, como bem nos lembram os autores, a possibilidade de efetivação de políticas públicas baseadas nessa experiência encontraria grandes obstáculos na realidade brasileira. De todo modo, o que fica claro é que existem possibilidades para a proposição de políticas públicas de desenvolvimento socioeconômico de enfoque local e regional. Isso nos lembra um dizer de Ignacy Sachs: “A história nunca fornece modelos; ela sempre oferece antimodelos para serem superados”. Cocco, Galvão e Silva (2002) destacam ainda um ensinamento importante da ação italiana para os brasileiros. O princípio desse desempenho alicerçou-se numa ampla reforma agrária após a Segunda Guerra Mundial e um ousado programa educacional.

Para Montibeller Filho (2001), uma estratégia fundamentando-se nos novos paradigmas tem por objetivo prover um determinado local ou região de fatores locais sistêmicos capazes de criar um polo dinâmico de crescimento, com variados efeitos multiplicadores, os quais se autorreforçam e se multiplicam de maneira cumulativa.

De acordo com Buarque (2002, p. 25), “o desenvolvimento local pode ser conceituado como um processo endógeno de mudança, que leva ao dinamismo econômico e à melhoria da qualidade de vida da população em pequenas unidades territoriais”. O autor afirma que isso resulta da interação e sinergia entre a qualidade de vida da população local (redução da pobreza, geração de riqueza e distribuição de ativos), a eficiência econômica e a gestão pública eficiente. Conseqüentemente, os três pilares são: organização da sociedade através da formação do capital social local (entendido como capacidade de organização e cooperação da sociedade local); agregação de valor na cadeia produtiva, com articulação e aumento da competitividade das atividades econômicas locais; e reestruturação e modernização do setor público local.

Para Oliveira e Lima (2003, p. 29), precisa-se, “[...] antes de qualquer coisa, pensar na participação da sociedade local no planejamento permanente da ocupação do espaço e na distribuição dos frutos do processo de crescimento”. É ver a região ou o local não apenas como um fator geográfico, mas como um ator social, como um elemento vivo do processo do planejamento.

Esse novo paradigma oportuniza também o emergir do espaço rural, que nos anos recentes, segundo Navarro (2001), vem ressurgindo nos debates de estudiosos do tema. Nesse processo, seus significados vão sendo redimensionados, deixando para trás sua identificação agrícola exclusiva. Isso após ter ficado obscuro na década de 1980, em virtude da ação política neoliberal, que, na época, enfraqueceu drasticamente o papel do Estado, que agora volta a ser discutido. No Brasil, esse novo paradigma vem sendo observado desde 2003, quando o governo federal se empenhou em expandir a rede federal de educação tecnológica em todas as regiões do país. O objetivo era munir esses espaços (local e regional) do conhecimento técnico científico necessário para, a partir de suas características e potencialidades, alavancar o seu desenvolvimento.

Educação profissional como fator para o desenvolvimento local e regional

Na década de 1960, Prebisch (1962, p. 70) já afirmava, com muita propriedade, que o “[...] desenvolvimento econômico é basicamente um processo de capacitação e aperfeiçoamento de qualidades nacionais no que toca às técnicas e à produção”. Hoje, mais do que nunca, essa fórmula está em voga.

Ao longo dos anos, o ensino profissional vem se tornando estratégico para o país, principalmente se considerarmos o atraso tecnológico de diversos setores da economia, a necessidade de diminuição das desigualdades regionais e a elevação do nível de escolaridade e da capacitação tecnológica da população. Além disso, há relevância em adotarem-se medidas que contribuam efetivamente para a elevação de vários setores, entre eles o agropecuário.

Historicamente, o ensino profissional sempre esteve incumbido de capacitar pessoas nas mais diversas áreas, mesmo que para isso não levasse em consideração a formação integral do trabalhador. Na verdade, ele era associado unicamente à formação de mão de obra e ao esforço manual e físico, que, desde o princípio, haviam sido reservados às classes menos favorecidas da sociedade, herança escravista da época colonial. Aos poucos essa realidade foi sendo transformada, e mudaram-se os rumos.

Da década de 1980 em diante, com as novas formas de organização e de gestão, modificou-se estruturalmente o mundo do trabalho. Mudou o panorama econômico e produtivo e estabeleceram-se complexas tecnologias agregadas à produção e à prestação de serviços e à progressiva internacionalização das relações econômicas. Consequentemente, a educação profissional passou a necessitar de uma sólida formação geral para atender às novas exigências.

Segundo Manfredi (2002, p. 33), “[...] o trabalho constitui uma das bases fundadoras da economia de qualquer sociedade, uma força social de produção de bens e serviços”. Nesse contexto, a educação profissional vem se consolidando nos últimos anos como uma política pública primordial, pois qualifica o trabalhador para as novas exigências do mercado. Ela é responsável pela promoção do desenvolvimento econômico, pela distribuição de renda e pela melhoria da qualidade de vida nas esferas nacional, regional e local. Corroborando essa afirmação, Segnini (2000) diz que essa formação escolar aparece hoje como questão central, pois lhe são conferidas funções essencialmente importantes para o momento, capaz de possibilitar a competitividade, intensificar a concorrência e preparar trabalhadores para as mudanças técnicas, minimizando, assim, os efeitos do desemprego. Na época da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (Senete), já havia essa preocupação “[...] com o futuro, no qual o conhecimento vem se transformando no principal recurso gerador de riquezas, seu verdadeiro capital e exigindo, por sua vez, uma renovação da escola, para que se assuma seu papel de transformadora da realidade econômica e social do país” (MEC, 1992, p. 57).

Essa busca pelo conhecimento leva-nos a um ensino que proporcione a esse novo cidadão uma formação integral para a inserção na vida social e o preparo para o mundo do trabalho, a fim de contribuir com o desenvolvimento econômico e social. Porém, como bem coloca Oliveira (2003), devemos vislumbrar sempre no processo da educação profissional a formação do homem em múltiplas dimensões que não só o trabalho.

Conforme o Capítulo III, artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 11.741/08, “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” (BRASIL, 1996, 2008). Segundo a LDB, esse tipo de educação não substitui nem concorre com a básica, tendo em vista que a melhoria de uma pressupõe a qualidade da outra. Esse capítulo da LDB reflete a importância que o assunto merece, respaldado nas profundas mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho.

Carneiro (1998, p. 116-117) atesta a urgência de uma formação profissional renovada ao observar que, em nosso país, as diretrizes normativas nesse campo “[...] estiveram quase sempre divorciadas das políticas de desenvolvimento econômico e tecnológico do País, das políticas sociais voltadas para o trabalho produtivo e para a geração de renda e de estratégias fecundadoras de parcerias e de integração”.

Atualmente, o que se busca na relação da educação profissional com o ensino médio é propiciar ao cidadão o domínio dos fundamentos científicos das técnicas diversificadas e utilizadas na produção, que contemple a formação integral e não o simples adestramento em técnicas produtivas. Portanto, são feitas mudanças a fim de proporcionar novos espaços a um novo indivíduo. No entendimento de Grabowski (2006, p. 85),

[...] o Ensino Médio integrado à Educação Profissional é uma proposta que, por excelência, viabiliza o exercício da cidadania, municia os cidadãos de recursos para inserir-se e para progredir no trabalho, contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, principalmente ao enfatizar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Além desta dimensão formativa de pessoas na condição de cidadãos e de trabalhadores inseridos socialmente, o Ensino Médio integrado é, sem dúvida, uma estratégia nacional e de Estado, diretamente relacionada com o desenvolvimento das forças produtivas, da diminuição da vulnerabilidade científica e tecnológica e, primordialmente, com a retomada do desenvolvimento econômico, social, cultural, político e educacional.

Portanto, o ensino médio integrado caracteriza-se pelo comprometimento com a redução das desigualdades sociais, manifestada claramente na distribuição de renda, de bens e serviços e na consolidação da soberania do país, colaborando para a construção de um projeto justo, igualitário e sustentável (MEC, 2004).

A nova concepção impõe uma grande responsabilidade ao ensino. Zarifian (2003) destaca a competência como uma forma de qualificação ainda emergente que vem introduzir os pressupostos de uma formação integral, capaz de unir a técnica e o conhecimento científico. No entanto, Kuenzer (2008) alerta que ela não pode ser a mesma utilizada no modelo taylorista-fordista, fundamentado no conhecimento produzido pela experiência tácita e de natureza psicofísica, que privilegiava a competência no fragmento e não na totalidade. A nova dimensão é recente e não atende apenas aos anseios do capital. Surgiu a partir da substituição da base eletromecânica pela microeletrônica, que passa a exigir

o desenvolvimento de competências cognitivas complexas e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridade, avaliar, lidar com diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante (KUENZER, 2008, p. 21-22).

Para Carvalho (2003, p. 16),

com o advento da microeletrônica, torna possível o pressuposto de que as novas opções tecnológicas e organizacionais (novo paradigma técnico-econômico) portam possibilidades de valorização da qualificação dos trabalhadores e a educação profissional pode jogar um papel decisivo neste processo.

De acordo com Frigotto (2001, p. 81-82), “[...] no interior da pedagogia da competitividade, centrada nos conceitos de competências, opera-se uma mudança profunda no papel econômico atribuído à escola e ao processo de formação técnico-profissional”. O autor afirma que necessitamos de uma educação profissional emancipadora, “[...] formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento sustentável”.

A educação, como bem público, assim como a escola, como *locus* de conhecimento, socialização e cultura, não só possui função social como também se localiza num determinado espaço com a finalidade de promover o desenvolvimento do educando, preparando-o para a vida. Assim, uma instituição de ensino, sempre atenta aos desafios da realidade, deve buscar refletir a realidade histórico-geográfica nos seus níveis social, educacional, tecnológico e cultural, desde o município onde está inserida até as esferas mais remotas (GRABOWSKI, 2006).

Portanto, uma escola profissional só tem sentido se atender aos interesses da região onde está inserida. Ela deve construir, de forma democrática e participativa, uma proposta pedagógica capaz de formar um cidadão autônomo, com competência técnica para a sua inserção no mundo do trabalho e consciente do seu papel na promoção do desenvolvimento sustentável local e regional. Nesse sentido, Baracho et al. (2006, p. 72) sustentam que

cada instituição precisa buscar e definir sua identidade, movendo-se nesse contexto complexo e mutante. Para isso é fundamental conhecer-se e conhecer o entorno onde está localizada, ou seja, inserir-se em um diálogo social, a fim de que possa construir ofertas educacionais coerentes com as reais necessidades da população à qual atende e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento local.

A educação profissional depende, portanto, da estruturação e organização de formas, arranjos, redes, sistemas e parcerias, nos quais a escola é um centro importante de produção do conhecimento. A instituição deve buscar participar da formação de modelos de desenvolvimento que contribuam para a inclusão social e para o crescimento econômico na perspectiva da melhoria de qualidade de vida da sociedade da qual faz parte.

A região em questão: o contexto socioeconômico do extremo sul catarinense

Santa Catarina é dividida em seis mesorregiões e vinte microrregiões. Entre elas encontra-se a microrregião do extremo sul catarinense, também conhecida como Vale do Araranguá, que em 1979 fundou a Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (Amesc). A Amesc inicialmente contava com nove municípios filiados, que pertenciam à Associação dos Municípios do Sul do Estado de Santa Catarina. Sua finalidade era fortalecer a estrutura técnica e administrativa dos municípios da região do extremo sul catarinense e atuar em caráter reivindicatório. Atualmente, a associação exerce atividades de prestação de serviços e de planejamento regional, sendo responsável pela coordenação do movimento econômico, que define o índice de participação dos municípios na distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) arrecadado.

Apesar de todo o esforço da associação, a região do extremo sul catarinense ainda se encontra, em muitos aspectos, em estágio diferenciado do de outras regiões de Santa Catarina. Nessa região habitam 160.169 pessoas, ou seja, 3% da população catarinense, distribuídas em quinze municípios (Araranguá, Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Ermo, Jacinto Machado, Maracajá,

Meleiro, Morro Grande, Passos de Torres, Praia Grande, Santa Rosa do Sul, São João do Sul, Sombrio, Timbé do Sul e Turvo), que ocupam uma área de 2.975km², equivalente a 3,1% do território de Santa Catarina. A população é oriunda de colonizadores, índios (Xokleng, Bugres e Carijós), negros, nativos caboclos e imigrantes de origem açoriana, italiana, alemã e polonesa.

A Amesc tem sua economia em grande parte baseada na agricultura, desenvolvida em pequenas propriedades. Metade dos municípios têm a população concentrada no meio rural. As produções agrícolas que mais se destacam na região da Amesc são as de arroz, fumo, milho, feijão, mandioca e banana. São exploradas, também, a bovinocultura, a avicultura e a suinocultura. Todavia, a produção de arroz tem o maior destaque, pois a Amesc é a região que mais cultiva e produz no estado. De acordo com dados da Secretaria de Estado da Fazenda, predominou, no movimento econômico dos municípios da região da Amesc (ano-base 2010), o setor agropecuário. Isso demonstra a importância desse setor para o extremo sul catarinense e a necessidade de aprimorá-lo.

A gênese do Instituto Federal Catarinense — Campus Sombrio

A Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (Sudesul) realizou, no início da década de 1970, com a cooperação da Organização dos Estados Americanos (OEA), um diagnóstico socioeconômico dos três estados da Região Sul, com o objetivo de melhor fundamentar os seus planos de ação. Entre as áreas economicamente fracas, destacava-se a do litoral sul de Santa Catarina, o que provocou a necessidade de criar o Projeto Litoral Sul de Santa Catarina (PLSSC).

Além disso, havia o Projeto de Desenvolvimento Hortifrutigranjeiro, intitulado Projeto Sombrio, por estar localizado em torno do Banhado do Sombrio. Este contava com uma área de 15.200 hectares, dos quais 8.100 hectares irrigáveis que contemplavam quatro setores: Plano de Assentamento de Populações (PAP); Projeto Piloto de Drenagem e Irrigação (PPDI); Área de Pecuária Intensiva (API); e Irrigação da Costa do Canoas (ICC). O Projeto Sombrio tinha como objetivo promover o desenvolvimento socioeconômico dessa área-piloto por meio de obras de controle de cheias, drenagem, irrigação e infraestrutura viária, permitindo um sensível aumento de produtividade e a incorporação de novas áreas agrícolas voltadas à produção de alimentos de consumo interno. A implantação das obras deveria beneficiar 750 pequenas propriedades com uma população estimada em 6.500 pessoas. Previa a criação de 1.100 empregos.

Nesse período, o então prefeito do município de Sombrio, Arlindo Cunha, solicitou ao ministro da Educação da época, Jorge Bornhausen, a implantação de uma escola agrotécnica, conforme nos relatou:

Eu sabia da implantação de escolas desta natureza em várias partes do Brasil, e justifiquei a ele a necessidade dessa escola aqui na nossa região, porque ia contribuir diretamente com a execução das ações do PAP, e a necessidade de qualificar os filhos dos agricultores de nossa região, para aumento de produtividade no setor agropecuário, que é a base da economia da região, e assim levá-los a permanecer em suas propriedades.

Para tanto, foi solicitada pelo Ministério da Educação a doação ao município de Sombrio de uma área de 200 hectares como contrapartida para a implantação dessa unidade de ensino. Não foi possível encontrar terras com localização próxima à cidade e de fácil acesso, por isso o local cedido pelo município para construção da escola ficou junto às terras do Projeto Sombrio,

no distrito de Santa Rosa. Apesar de ser úmida e de requerer desmatamentos e grande investimento em infraestrutura, devido ao tipo de solo predominante (turfa), a escola foi aprovada, atendendo os anseios da região. Em 1988, iniciaram-se as obras, concluídas em 1991, tendo a escola ficado inativa até 1993. Cabe lembrar que nessa época Santa Rosa já se emancipara de Sombrio e passava a denominar-se Santa Rosa do Sul.

Em 1990, com a extinção da Sudesul, ocorreu a paralisação de todas as obras em andamento do Projeto Sombrio. Mesmo com a extinção da Sudesul, a Escola Agrotécnica Federal de Sombrio (Eafs) foi inaugurada, em 5 de abril de 1993. Posteriormente, houve várias tentativas de reativar o Projeto Sombrio perante os governos federais e estaduais, porém não exitosas.

O papel do Instituto Federal Catarinense — Campus Sombrio no contexto regional

Em 28 de março de 1994, a Escola Agrotécnica Federal de Sombrio iniciou suas atividades na região da Amesc, oferecendo o curso técnico integrado ao ensino médio em agricultura, com habilitação em agropecuária. A escola, pela sua origem e pela necessidade regional, faz do curso técnico em agropecuária a sua grande contribuição para a região do extremo sul catarinense, atendendo a demanda por técnicos agrícolas. Além disso, visa formar os filhos de agricultores, proporcionando assim profissionais qualificados para promoverem o desenvolvimento do setor agropecuário, que atualmente ainda desponta como a base da economia da região.

Mesmo diante da criação de novos cursos profissionais, em virtude da demanda posteriormente surgida, o curso técnico

em agropecuária sempre foi o carro-chefe da instituição, conferindo-lhe uma identidade regional. Até a instalação da Eafs, os técnicos agrícolas que atuavam na Amesc eram em número reduzido e provinham, na sua maioria, do colégio agrícola de Lages, vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), e de colégios agrícolas de Camboriú e Araquari, pertencentes na época à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Com o passar do tempo e o surgimento de novas demandas, a Eafs passou a oferecer também os seguintes cursos: curso técnico em turismo e hospitalidade, com ênfase em turismo rural, que foi o pioneiro na rede federal; curso técnico em informática; e, recentemente, cursos superiores nas áreas de matemática, informática e agronomia. A escola também já ofereceu, em outro momento, para uma demanda específica, os cursos de técnico em agroindústria e apicultura.

A inserção da Eafs no desenvolvimento da região do extremo sul catarinense

Para que pudéssemos compreender melhor a inserção da Eafs na microrregião do extremo sul catarinense, fez-se necessário ouvir os dirigentes das quatro maiores empresas do setor agropecuário (privadas e governamentais) da região da Amesc, egressos que trabalham nessas empresas e egressos que, após concluírem o curso, retornaram às suas propriedades para trabalharem como produtores rurais. Também realizamos um estudo do projeto político-pedagógico da instituição, que é fruto da visão da comunidade interna (servidores, pais e alunos).

Verificou-se nas manifestações de ambos os segmentos pesquisados a importante colaboração da Eafs para o ramo agropecuário e, conseqüentemente, para o desenvolvimento rural

do extremo sul catarinense. É consenso que a atividade profissional do técnico em agropecuária tem papel fundamental no crescimento e desenvolvimento do setor agrícola local e regional. As ações desenvolvidas por esse técnico, como a divulgação de tecnologias permitindo, entre outros aspectos, o aumento da produtividade com baixo custo, bem como os serviços de assistência técnica desenvolvidos, têm importância estratégica no desenvolvimento dessa atividade. Constatou-se que a maioria dos técnicos agrícolas atuando nas empresas do ramo na região são oriundos da instituição. Esse papel de formação que vem sendo desempenhado pela Eafs vai ao encontro da visão de Segnini (2000) e Buarque (2002), que consideram o ensino profissional primordial nos dias atuais pelas atribuições que lhe são conferidas, qualificando as pessoas para enfrentarem as necessidades vigentes.

A pesquisa que originou este capítulo evidenciou também a carência de uma estrutura de apoio aos pequenos agricultores. Esse fato remete à visão defendida pelo MDA (2003), no documento Referências para o Desenvolvimento Territorial Sustentável, de que até o momento as políticas públicas foram insuficientes ou inadequadas para suprir as carências desse segmento. O documento enfatiza ainda a necessidade de mudanças nessa política para melhor contemplar essa realidade, uma vez que os pequenos agricultores continuam enfrentando os velhos problemas do passado.

Nos últimos anos, houve uma sensível melhora nesse quadro pela oferta de recursos financeiros, destacadamente do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), que, considerado um dos relevantes programas de política pública, proporciona ao pequeno produtor rural melhorias e adequações necessárias na propriedade e, conseqüentemente, a possibilidade de reforçar a sua renda. Contudo, a carência da assistência técnica ao pequeno produtor ainda é um dos obstáculos para o desenvolvimento da região da Amesc.

Ficou evidente que a Eafs necessita direcionar mais efetivamente a atuação dos egressos em favor da agricultura familiar. A insignificante procura, por parte dos alunos, por estágios em pequenas propriedades rurais em detrimento das grandes empresas do setor contribui para que a instituição perca o contato com os pequenos produtores e deixe de vivenciar as reais necessidades desse importante segmento da região. Assim, a escola perde um precioso espaço de discussão e reflexão que emerge da convivência direta dos alunos com o dia a dia da pequena propriedade rural. Dessa forma, para que a instituição possa ir ao encontro da tendência atual, que é de valorização da agricultura familiar como promotora do desenvolvimento do espaço rural, o que muitos autores colocam como um processo endógeno de desenvolvimento, ela não pode prescindir do compromisso com esse segmento, a fim de propiciar uma formação mais adequada à realidade local e regional.

Atualmente, as discussões no país sobre um novo modelo de desenvolvimento rural sustentável, baseado na pluriatividade do pequeno produtor familiar, vêm se firmando como uma alternativa para o desenvolvimento de regiões com perfil semelhante ao da Amesc. Nesse novo rural sustentável, o consórcio de culturas e de outras atividades é uma opção que permite otimizar o espaço nas pequenas propriedades, aumentando a geração de renda, melhorando a qualidade de vida dos agricultores e contribuindo para sua permanência no campo.

A instituição, tendo em vista o seu grande potencial, deverá envolver-se mais no desenvolvimento da região, assumindo um maior protagonismo e ofertando atividades de pesquisa e extensão voltadas ao setor agropecuário. Quanto a isso, Almeida (2008) afirma que o momento atual requer uma nova postura da pesquisa, da extensão e do ensino dos novos profissionais que vão atuar no setor agropecuário.

Quando nos referimos aos entraves que dificultam o desenvolvimento da região, vários pontos foram colocados pelos segmentos pesquisados. Porém, três fatores têm relação direta com a Eafs e, especificamente, com a formação do técnico em agropecuária: diversificar a atividade no campo, isto é, ir para além da monocultura, o que Moreira (2005, p. 38) chama de “reconversão produtiva”; trabalhar o escoamento da produção; e promover educação de qualidade da população para desempenhar bem as modificações que o campo requer.

Constata-se também que o perfil profissional do técnico em agropecuária requerido pelas empresas privadas pesquisadas assemelha-se aos moldes dos profissionais que atuavam durante a implantação da Revolução Verde. Esse fato é detectado quando os dirigentes ressaltam a grande necessidade de conhecimento por parte dos técnicos no que diz respeito a defensivos, equipamentos e variedades de sementes, aspectos muito em voga na época da implementação das políticas de “modernização no campo”. Nesse período, houve uma enorme demanda de mão de obra especializada (técnicos agrícolas), a qual conseguiu criar em determinada parcela da população uma cultura de produção agroindustrial (SOBRAL, 2008). Esse modelo de desenvolvimento agrícola e econômico foi responsável pela degradação ambiental, pelo êxodo rural e, conseqüentemente, pelo crescimento exagerado dos centros urbanos. E, curiosamente, foi nesse contexto que surgiram as antigas escolas agrotécnicas federais.

Assim, observa-se que a formação profissional agrícola atendeu e ainda hoje atende ao padrão tecnológico da agricultura comercial. Porém, esse modelo de formação vem perdendo vigor nos últimos anos. A agricultura moderna, industrializada e altamente dependente do petróleo, seja como fonte de energia, seja como fonte de insumos químicos, defronta-se com uma nova necessidade de produção. Essa produtividade tem que estar associada à preservação dos recursos

naturais e à adoção de novas técnicas e tecnologias que promovam a produção orgânica. Nesse cenário, a pequena propriedade que desenvolve uma agricultura dita familiar vem ganhando espaço. Sobre esse aspecto, Soares (2003) chama a atenção para o desafio que representa formar técnicos em agropecuária para um novo mundo rural a partir de currículos concebidos ainda numa visão formativa do “agente de produção” que impera desde 1966, época da introdução do modelo escola-fazenda da Revolução Verde.

Analisando o projeto político-pedagógico da escola, pode-se observar que o diagnóstico realizado pela comunidade interna aponta para a necessidade de mudanças no tripé ensino, pesquisa e extensão. Essas mudanças são consideradas importantes pela comunidade escolar para que a escola possa melhor atender a sua região de abrangência. Para tal, novas diretrizes foram elaboradas.

Ficou evidente a contribuição da escola para o desenvolvimento da região da Amesc, bem como a necessidade e a importância das novas diretrizes propostas para a escola e traçadas no projeto político-pedagógico. Buscar uma formação profissional que promova a indissociabilidade entre teoria e prática, conforme prevista no projeto político-pedagógico da escola, atende perfeitamente aos anseios dos segmentos pesquisados. As novas diretrizes pedagógicas, que preconizam uma metodologia de ensino capaz de incluir, além de atividades práticas, as atividades de pesquisa e extensão, também podem contribuir de forma importante para a formação de profissionais mais criativos e autônomos. Apesar de estar expresso no projeto político-pedagógico da escola que a formação do técnico em agropecuária deverá ser eclética para atender as diferentes realidades regionais e permitir uma maior inserção no mercado de trabalho, a ênfase no empreendedorismo também se revela uma diretriz importante nesse documento e permite promover uma formação profissional mais comprometida com o desenvolvimento da agricultura familiar, tão presente e importante para a região.

Considerações finais

Buscando compreender como o ensino profissional técnico de nível médio é inserido no desenvolvimento local e regional, este capítulo apresentou algumas discussões acerca da dinâmica do desenvolvimento da microrregião do extremo sul catarinense, através da oferta do curso técnico agrícola com habilitação em agropecuária. As discussões que se estabeleceram ao longo do texto tiveram o intuito de facilitar o entendimento de como se dá a relação entre a formação escolar e o desenvolvimento da comunidade regional.

Pode-se dizer que, até o final dos anos de 1970, eram suficientes os conhecimentos adquiridos na família para exercer a profissão de agricultor. Atualmente, a agricultura é uma atividade que se transforma rapidamente, e novas oportunidades de renda surgem no meio rural. Exemplos dessas oportunidades são a produção de base agroecológica e os produtos da agroindústria familiar com caráter artesanal, que agregam valor à produção, requerem um conhecimento mais especializado e exigem uma formação profissional que oportunize e fortaleça as estratégias emergentes a fim de possibilitar ao produtor sua permanência no campo.

Nesse contexto, o Instituto Federal Catarinense — *Campus Sombrio* opera um importante papel diante das necessidades e possibilidades de inclusão do pequeno produtor rural. Ele proporciona o conhecimento necessário para que o pequeno produtor seja o protagonista de seu desenvolvimento e conseqüentemente da região, o que muitos autores descrevem como um processo endógeno de desenvolvimento.

É necessário que se busquem alternativas para que a formação profissional técnica seja realmente dotada de um compromisso com o desenvolvimento local. Alicerçados em teorias e práticas capazes de atender as diferentes realidades regionais, os projetos político-

pedagógicos dos cursos podem permitir uma maior inserção dos estudantes formados no mercado de trabalho, tornando-os importantes agentes transformadores do espaço local e regional e possibilitando, com isso, a permanência do pequeno agricultor no meio rural.

Referências

ALMEIDA, Jalcione. O ensino universitário e a formação de extensionistas. In: SEMANA DA AGRONOMIA — DALC/UFRGS, Rio Grande do Sul, out. 2008. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/pgdr/arquivos/574.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2008.

BARACHO, Maria das Graças et al. *Ensino médio integrado à educação profissional*: políticas públicas de formação de professores e de financiamento. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância; TV Escola, maio/jun. 2006. (Boletim Salto para o Futuro, n. 7, programa 4). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

BUARQUE, Sérgio C. *Construindo o desenvolvimento local sustentável*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. *Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre*. Brasília: Plano, 2003.

COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander; SILVA, Mirela de Carvalho Pereira da. Desenvolvimento local e espaço público na Terceira Itália: questões para a realidade brasileira. In: COCCO, Giuseppe; URANI, André; GALVÃO, Alexander Patez (Org.). *Empresários e empregos nos novos territórios produtivos: o caso da Terceira Itália*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-31.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Perspectiva*, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.

FROEHLICH, José Marcos. O “local” na atribuição de sentido ao desenvolvimento. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, n. 94, p. 87-96, 1998. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/94/jose_marcos.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2007.

GRABOWSKI, Gabriel. *Ensino médio integrado à educação profissional: articulação da educação profissional com o projeto de desenvolvimento local, regional e nacional*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância; TV Escola, maio/jun. 2006. (Boletim Salto para o Futuro, n. 7, programa 5). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: 28 set. 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: *FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA*, 26-28 set. 2006, Brasília. Brasília: Inep, 2008. p. 19-40. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8).

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Brasília, 2004.

_____. Secretaria Nacional de Educação Tecnológica. *Retrospectiva histórica da Escola Agrotécnica Federal de Alegre – SE*. Brasília, 1992.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MDA). *Referências para o desenvolvimento territorial sustentável*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável; Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento, 2003. (Textos para Discussão, n. 4).

MONTIBELLER FILHO, Gilberto. *O mito do desenvolvimento sustentável: meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias*. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MOREIRA, Robert José (Org.) *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NAVARRO, Zander. Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. *Estudos Avançados*. v. 15, n. 43, p. 83-100, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a09.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2007.

OLIVEIRA, Gilson Batista de; LIMA, José Edmilson. Elementos endógenos do desenvolvimento regional: considerações sobre o papel da sociedade local no processo do desenvolvimento sustentável. *Revista da FAE*, v. 6, n. 2, p. 29-37, 2003.

PREBISCH, Raul. Aspectos econômicos da aliança para o progresso. In: DREIER, John C. (Coord.). *A aliança para o progresso*. São Paulo: Fundação da Cultura, 1962. p. 55-102.

SEGNINI, Liliana R. P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, p. 72-81, 2000.

SOARES, Ana Maria Dantas. *Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?* Tese (Doutorado) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SOBRAL, Francisco José. Novos desafios para a educação no campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO PRONERA-INCRA, Luziânia, 4 jun. 2008. Disponível em: <<http://comunidades.mda.gov.br/o/886987>>. Acesso em: 15 dez. 2008.

VILELA, Sergio Luiz Oliveira. Uma nova espacialidade para o desenvolvimento rural: a territorialidade das novas atividades agrícolas. In: SABOURIN, Eric; TEIXEIRA, Olívio Alberto (Org.). *Planejamento e desenvolvimento dos territórios rurais: conceitos, controvérsias e experiências*. Brasília: Embrapa, 2002. p. 91-112.

VITTE, Claudete de Castro. Experiências de políticas de desenvolvimento econômico local nos municípios da região metropolitana de Campinas-SP e os impactos no território. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, IX., Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/9porto/clavitte.htm>>. Acesso em: 8 dez. 2007.

ZARIFIAN, Philippe. *O modelo da competência: trajetórias históricas, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Senac, 2003.

SOBRE OS AUTORES

CARLA PATRICIA GARCIA

Mestra em Educação pela Universidade de Brasília e graduada em Administração de Empresas pela Universidade Presidente Antônio Carlos. É professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, no *Campus* Rio Pomba. Atuou como diretora de Desenvolvimento Educacional no *Campus* Muriaé.

cpatricia71@yahoo.com.br

CRISLENE LEAL DA SILVA VIEIRA

Mestra em Educação pela Universidade de Brasília e bacharela em Gestão do Agronegócio pela Universidade Federal de Viçosa. Atualmente é servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano — *Campus* Guanambi, atuando como assistente em administração.

crisleneleal@yahoo.com.br

DENISE DEL PRÁ NETTO MACHADO

Doutora em Administração pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Graduada em Administração pela UFSC. É professora titular da Universidade Regional de Blumenau, atuando no Programa de Pós-Graduação em Administração e Ciências Contábeis. Foi coordenadora do programa durante o triênio 2005–2007 e editora da *Revista de Negócios* no período de 2008 a 2011. Atualmente, faz pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Brasília.

profadenisedelpra@gmail.com

EDA CASTRO LUCAS DE SOUZA

Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília e pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Graduada em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É professora associada da Universidade de Brasília, atuando no Programa de Pós-Graduação em Administração. Foi professora da Faculdade de Educação. É bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq e realizou estágios pós-doutorais na Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na École des Hautes Études Commerciales (HEC), na Universidade de Montreal e na Universidade Paul Cézanne, em Aix-en-Provence – Marseille III.

edalucas@gmail.com

FERNANDO DILMAR BITENCOURT

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília e graduado em Educação Física. É professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense — *Campus* Sombrio. Atualmente, é pró-reitor de Administração do Instituto Federal Catarinense.

fernando.bitencourt@ifc.edu.br

JOSUÉ VIDAL PEREIRA

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília e licenciado em História pela Fundação Universidade do Tocantins. É professor de ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal de Goiás — *Campus* Goiânia, atuando nas licenciaturas de História e Matemática, com a disciplina Educação de Jovens e Adultos, e no Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

josuenaweb@hotmail.com

MARIA GILDIVANE SOARES DA SILVA

Mestra em Educação pela Universidade de Brasília, licenciada em Letras pela Universidade de Pernambuco e especialista em Gestão de Instituições Públicas de Ensino pelo Cefet/Bahia. Ocupa o cargo de assistente administrativo no Departamento Acadêmico de Tecnologia Mecânica e Materiais do Instituto Federal da Bahia — *Campus* Salvador.

gildivane50@yahoo.com.br

REMI CASTIONI

Doutor em Educação pela Unicamp e graduado em Economia pela Universidade de Caxias do Sul. É professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília desde 2006 e pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (Nepet). Foi gestor do Plano de Qualificação Profissional da Secretaria do Emprego e Relações de Trabalho do estado de São Paulo e consultor do Sebrae e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Entre 2004 e 2005, atuou no Ministério da Educação na reorganização do Proep.

rcastioni@globo.com

RICARDO FEITOSA DE CARVALHO

Mestre em educação pela Universidade de Brasília, graduado em direito pela União das Escolas Superiores Campomaiorenses e licenciado em geografia pela Universidade Federal do Piauí. É professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, além de professor e coordenador do Instituto Dom Barreto.

ricardounb2009@hotmail.com

TATIANA FÁTIMA STÜRMER DA ROSA

Mestra em Educação pela Universidade de Brasília e graduada em Administração pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Foi servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Atualmente, é técnica administrativa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando em atividades relativas ao Programa de Desenvolvimento dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação na

Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Tem experiência na área de administração, com ênfase em gestão de pessoas.

tatiana.sturmer@gmail.com

Este livro foi composto em Adobe Garamond Pro 12
no formato 155x220mm e impresso no sistema OFF-SET sobre
papel offset 75g/m2, com capa em papel Cartão Supremo 250g/m2



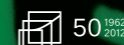
Eda Castro Lucas de Souza

Doutora em sociologia pela Universidade de Brasília e Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. É professora associada da Universidade de Brasília, atuando no Programa de Pós-Graduação em Administração. Foi professora da Faculdade de Educação. Bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq. edalucas@gmail.com



Remi Castioni

Doutor em educação pela Unicamp. É professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho - NEPET. Pesquisador associado do Centro de Pesquisas de Opinião Pública **DATAUnB**. rcastioni@globo.com



Eda Castro Lucas de Souza
Remi Castioni (organizadores)

Institutos Federais: os desafios da institucionalização

Institutos Federais: os desafios da institucionalização

Eda Castro Lucas de Souza
Remi Castioni
(organizadores)

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, reorganizada em 2008 (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), agrupou em 38 unidades centrais os chamados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, uma variedade de instituições espalhadas e vinculadas a centros federais, a universidades, a escolas isoladas. Os Institutos Federais surgem para responder a demandas imediatas da sociedade brasileira por acesso ao conhecimento e condições para enfrentar o mundo do trabalho, bem como desempenhar um papel importante na construção de um projeto de desenvolvimento que articule educação superior, básica e profissional, de forma pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica.

Essa nova estrutura organizacional se impôs vários desafios: a ampliação do acesso à educação profissional de nível técnico; a graduação tecnológica, por meio de cursos superiores de tecnologia; os bacharelados; as licenciaturas; e a pós-graduação, além da pesquisa e da extensão tecnológica.



Institutos Federais: os desafios da institucionalização

Eda Castro Lucas de Souza
Remi Castioni
(organizadores)

Institutos Federais: os desafios da institucionalização

Institutos Federais

Os desafios da institucionalização

Eda Castro Lucas de Souza
Remi Castioni
(Org.)



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA

Reitor

Ivan Marques de Toledo Camargo

Vice-Reitora

Sônia Nair Bão

EDITORA



UnB

Diretora

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Conselho Editorial

Angélica Madeira

Deborah Silva Santos

Denise Imbroisi

José Carlos Córdova Coutinho

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – *Pres.*

Neide Aparecida Gomes

Roberto Armando Ramos de Aguiar

Institutos Federais

Os desafios da institucionalização

Eda Castro Lucas de Souza
Remi Castioni
(Org.)



Universidade de Brasília



50 ¹⁹⁶²₂₀₁₂

© 2012 Editora Universidade de Brasília.
Todos os direitos reservados.

Tiragem: 1ª edição – 2012 – 500 exemplares

Este livro obedece às normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa promulgado pelo Decreto n. 6.583, de 29 de setembro de 2008.

Coordenação Editorial

Fabiana Paranhos

Revisão de Língua Portuguesa

Ana Terra Mejia Munhoz

Estagiário

João Gabriell Moraes de Sousa dos Santos

Arte da Capa

Marcelo da Silva Castro

Capa

Eloísa de Moura Alves

Editoração Eletrônica e Layout

João Neves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I59 Institutos Federais : os desafios da institucionalização / Eda Castro Lucas de Souza, Remi Castioni (Orgs.). - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2012.
224 p. ; 2 cm.

ISBN 978-85-230-1065-2

1. Educação profissional. 2. Institutos Federais. 3. Capital social. 4. Desenvolvimento regional.
5. Ensino Médio. I. Souza, Eda Castro Lucas de (org.). II. Castioni, Remi (org.).

CDU 377(81)

Todos os direitos reservados à Editora Universidade de Brasília
SCS, Quadra 02, Ed. OK, Bloco C, n. 78 – CEP 70.302-907 – Brasília-DF
Fone: 55 (61) 3035.4211
www.editora.unb.br

Impresso no Brasil.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
INTRODUÇÃO	13
CAPITAL SOCIAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS PARA OS INSTITUTOS FEDERAIS	17
<i>Remi Castioni</i>	
<i>Ricardo Feitosa de Carvalho</i>	
O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL	45
<i>Remi Castioni</i>	
INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE: PRÁTICAS SOCIAIS COMO MANIFESTAÇÕES CULTURAIS — UM ESTUDO DO CAMPUS SAPUCAIA DO SUL	57
<i>Tatiana Fátima Stürmer da Rosa</i>	
<i>Eda Castro Lucas de Souza</i>	
<i>Denise Del Prá Netto Machado</i>	
INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA: MUDANÇAS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS	87
<i>Maria Gildivane Soares da Silva</i>	
<i>Eda Castro Lucas de Souza</i>	
<i>Denise Del Prá Netto Machado</i>	

MUDANÇAS NA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEUS IMPACTOS NA OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS: UM OLHAR A PARTIR DO INSTITUTO FEDERAL SUDESTE – CAMPUS RIO POMBA	113
<i>Carla Patricia Garcia</i>	
O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS: UMA ANÁLISE SOBRE OS FATORES DE PERMANÊNCIA DOS JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA	137
<i>Josué Vidal Pereira</i>	
A FORMAÇÃO TÉCNICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS E O DESAFIO DA INSERÇÃO LOCAL E REGIONAL NO NORTE DE MINAS GERAIS	167
<i>Crislene Leal da Silva Vieira</i>	
OS DESAFIOS DE PENSAR O TERRITÓRIO NO EXTREMO SUL CATARINENSE A PARTIR DO PAPEL DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE	191
<i>Fernando Dilmar Bitencourt</i>	
SOBRE OS AUTORES	217

PREFÁCIO

Institutos Federais: um futuro em aberto

As instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são originárias, grande parte, das dezenove escolas de aprendizes artífices instituídas por um decreto presidencial de 1909, assinado por Nilo Peçanha. Essas escolas, inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, passam, em 1930, para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Sete anos depois, são transformadas nos *liceus industriais*. Um ano após o ensino profissional ser considerado de nível médio, em 1942, os liceus passam a se chamar *escolas industriais e técnicas* e, em 1959, *escolas técnicas federais*, configuradas como autarquias. Ao longo desse tempo, vai se constituindo uma rede de escolas agrícolas — Escolas Agrotécnicas Federais —, com base no modelo escola-fazenda, vinculadas ao Ministério da Agricultura. Em 1967, essas escolas-fazendas passam para o então Ministério da Educação e Cultura, tornando-se *escolas agrícolas*. Em 1978, três escolas federais, do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná, são transformadas em *centros federais de educação tecnológica* (Cefets), equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários.

Durante a década de 1990, várias outras escolas técnicas e agrotécnicas federais transformam-se em Cefets, formando a base

do *sistema nacional de educação tecnológica*, instituído em 1994. Em 1998, o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais. Ao mesmo tempo, uma série de atos normativos direciona essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e, contraditoriamente, ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada. Apesar da resistência dessas instituições, a separação da educação superior acentua as segmentações existentes. Grande parte do esforço pedagógico passa a ser direcionado ao acompanhamento dos cursos de ensino médio com o objetivo de preparar candidatos de excelência para o ensino superior. De outro lado, a oferta no nível superior oscila entre a proposta com viés mais acadêmico, em especial nas engenharias, e cursos superiores de tecnologia cada vez mais fragmentados. Após sete anos de embate, em 2004, inicia-se a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, primeiro com a retomada da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio, e em seguida, em 2005, com a alteração na lei que vedava a expansão da rede federal.

Em 2005, antes do início da expansão programada, a rede federal contava com 144 unidades distribuídas entre centros de educação tecnológica e suas unidades de ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus *campi*, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. O processo de expansão da rede federal — que deve alcançar mais de 500 unidades em 2014, quando estiver concluída — colocou em evidência a necessidade de discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país.

Como resultado desses debates, a Lei nº 11.892, publicada em 29 de dezembro de 2008, cria no âmbito do Ministério da Educação um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturados a partir do potencial instalado nos Cefets,

nas escolas técnicas e agrotécnicas federais e nas escolas vinculadas às universidades federais, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro.

A missão dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e de novas tecnologias. Dessas instituições, portanto, é esperado que respondam às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e por suporte aos arranjos produtivos locais.

Os Institutos Federais podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão articulando, de forma inovadora, os princípios fundamentais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): visão sistêmica da educação; enlace da educação com o ordenamento e o desenvolvimento territorial; e aprofundamento do regime de cooperação entre os entes federados em busca da qualidade e da equidade. Em especial, esse arranjo educacional abre perspectivas para o ensino médio-técnico, por meio de uma combinação do ensino de ciências, humanidades, educação profissional e tecnológica.

Na construção de seus projetos pedagógicos, visando ao cumprimento da missão para que foram criados, os Institutos Federais possuem como diretriz a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. Nesse sentido, a educação é pensada segundo as exigências do mundo atual, impactando positivamente a realidade brasileira, principalmente ao possibilitar aos trabalhadores formação ao longo da vida, reforçando competências profissionais e

saberes adquiridos informalmente em suas vivências, e conjugando estes com aqueles obtidos nos currículos formais.

Por outro lado, os conhecimentos produzidos por meio de pesquisas serão socializados pelos institutos, no intuito de contribuir para o desenvolvimento local de seus contextos. É por essa via que segmentos e setores tradicionalmente excluídos das atividades desenvolvidas nessas instituições terão acesso ao conhecimento científico e tecnológico. Com isso, serão criadas nos contextos locais condições favoráveis à geração de trabalho e renda e ao exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que, nos institutos, a formação, os trabalhos de extensão e a pesquisa serão enriquecidos pelo conhecimento construído pela sociedade. Assim, os Institutos Federais tornam-se espaço privilegiado para a democratização do conhecimento científico e tecnológico e a valorização do conhecimento popular.

Com os Institutos Federais, o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação (MEC), criou uma estrutura organizacional para ser inovadora, capaz de revolucionar a educação profissional e tecnológica brasileira. Entretanto, o futuro dos institutos está em aberto, dependendo de competência e do compromisso político voltado para esse ousado projeto educacional.

A partir de 2007, com a finalidade de apoiar o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) passou a incentivar iniciativas de formação de docentes e de gestores. Entre essas ações, destaca-se o Projeto Gestor, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, com o objetivo de promover a formação continuada dos novos servidores dos institutos.

A coletânea de textos aqui apresentada e as reflexões dela advindas são fruto de estudos e pesquisas desenvolvidas nesse Projeto Gestor, principalmente no que diz respeito aos desafios provenientes da implantação e expansão da rede formada pelos Institutos Federais, a qual em oito anos — a partir de 2008 — quadruplicou de tamanho em relação ao número de escolas construídas ao longo do século XX. Os capítulos desta obra não só refletem esses desafios como levam a pensar sobre a criação da identidade e da estrutura organizacional dos Institutos Federais, que, mesmo possuindo um modelo legal, enfrentarão forças culturais e políticas em sua caminhada diária.

A criação de uma nova estrutura organizacional para a rede federal de educação profissional e tecnológica significa colocar os Institutos Federais em contato direto com as demandas locais, sejam elas de ordem econômica ou social. A afirmação dessa rede nos espaços territoriais permitirá que o conhecimento nela desenvolvido se volte às reais necessidades que emergem desses contextos, contribuindo, particularmente, para a construção de um projeto de desenvolvimento nacional cada vez mais preocupado com a melhora de vida da população brasileira.

Eliezer Pacheco¹

Brasília, setembro de 2012

¹ É secretário de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social (Secis), do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Foi secretário de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), do Ministério da Educação, no período de outubro de 2005 a fevereiro de 2012.

INTRODUÇÃO

O século XXI caracteriza-se por demandas, sem precedentes, por educação e pela conscientização de sua importância para o desenvolvimento do país. Nesse contexto, a educação técnica profissional vive um verdadeiro turbilhão ao enfrentar os desafios advindos de sua expansão e das rápidas inovações provocadas pelas tecnologias de informação e comunicação. O processo de expansão que vem acontecendo desde 2007, iniciado pela Rede Federal, mas que também está impulsionando outras instituições atuantes na educação profissional, é substancial e irreversível. Enquanto, em cem anos, 140 escolas foram construídas, a meta atual é de, em menos de uma década, chegar a mais de 500, devendo atingir um total de 562 escolas para mais de 600 mil alunos. Trata-se de uma expansão significativa para uma rede que nunca atendera, em sua trajetória, mais do que uma centena de milhar de alunos. Assim, essas organizações estão se constituindo em alavancas para o desenvolvimento local e regional.

Em 2006, a primeira fase desse processo de expansão implantou escolas federais de formação profissional e tecnológica em vários estados, com o intuito de fornecer cursos articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho. Em 2007, uma

nova fase de expansão veio com a meta de implantar 150 unidades, abrindo 180 mil vagas para a educação profissional e tecnológica.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, reorganizada em 2008 (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), agrupou em 38 unidades centrais os chamados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, uma variedade de instituições espalhadas e vinculadas a centros federais, a universidades, a escolas isoladas. Os Institutos Federais surgem para responder a demandas imediatas da sociedade brasileira por acesso ao conhecimento e condições para enfrentar o mundo do trabalho, bem como desempenhar um papel importante na construção de um projeto de desenvolvimento que articule educação superior, básica e profissional, de forma pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica.

Essa nova estrutura institucional se impôs vários desafios: a ampliação do acesso à educação profissional de nível técnico; a graduação tecnológica, por meio de cursos superiores de tecnologia; os bacharelados; as licenciaturas; e a pós-graduação, além da pesquisa e da extensão tecnológica.

A importância que essa nova estrutura institucional da educação profissional assumiu na agenda da sociedade brasileira pode ser dimensionada pelo orçamento no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Com a criação dos Institutos Federais, a função programática Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, que era da ordem de R\$ 1,2 bilhão, em 2003, passou para R\$ 2,3 bilhões, em 2009, e atingiu, na Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2012, a marca de R\$ 5,040 bilhões. A participação da educação profissional no orçamento do MEC em 2012 aproxima-se dos 8% do total do ministério. Em 2003, essa participação era de 6%, representando um crescimento de 30%. A reorganização em torno dos 38 institutos contou com recursos significativos e foi

expandida para o interior do país com amplo apoio do Congresso Nacional e com determinação do MEC.

A grandiosidade de todo esse movimento em torno dos diferentes níveis de ensino técnico e tecnológico justifica este livro, que deriva de pesquisas conduzidas nos últimos anos no bojo do Projeto Gestor, desenvolvido pelo MEC em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE–UnB). Com o Projeto Gestor, criado com a missão de enfrentar os desafios oriundos da estruturação dos Institutos Federais, foram ofertados cursos de formação continuada, inicialmente para oitenta de seus gestores, com o decisivo apoio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC. Essa ação permitiu trazer para a academia um olhar mais aprofundado sobre a contribuição da educação profissional.

O livro se divide em três partes complementares. A primeira apresenta uma das dimensões a serem enfrentadas pelos Institutos Federais, ou seja, a formação do capital social nos territórios. Essa parte vai além do que é definido pela cartografia, passando pela construção de relações de reciprocidade e interpessoais, que suplantam as divisões municipais. Em muitos dos territórios onde essas instituições estão se estabelecendo, as relações sociais definem a dinâmica ou determinam os entraves para o desenvolvimento econômico, o que se constitui em desafios para a atuação dos Institutos Federais.

A segunda parte privilegia a análise da cultura dos Institutos Federais de diferentes regiões brasileiras, em uma perspectiva histórica e comparativa, principalmente no que diz respeito à continuidade das práticas organizacionais originárias das Escolas Técnicas e às mudanças dessas práticas vindas com o novo modelo organizacional. A reflexão proposta apoia-se na percepção de atores

sociais, que possibilitam identificar as manifestações culturais do processo de gestão dessas organizações.

Na última parte, quatro capítulos discutem mudanças da legislação na educação profissional e o desenvolvimento dos cursos. Além de apresentarem as bases em que essas mudanças ocorreram, as relações do ensino médio com o técnico mostram como os Institutos Federais lidam com novos públicos, como a população de EJA (educação de jovens e adultos). Os dois textos finais abordam como a formação de técnicos para o meio rural está se processando no interior dos Institutos Federais e o desafio de pensar uma nova formação para o meio rural, para onde boa parte dessas instituições está se direcionando.

O livro apresenta as mudanças e agitações que aconteceram ao longo da trajetória das Escolas Técnicas. Os capítulos constituem a contribuição de seus autores para a reflexão sobre o tema do ensino profissional técnico e tecnológico, propondo um quadro de referências para a análise da transição entre o sistema tradicional e o novo modelo de gestão imposto pelos Institutos Federais.

Os organizadores deste livro pretenderam reunir material significativo para uma ampla reflexão em torno de um tema que não pode mais ser deixado em segundo plano, pela sua importância para o desenvolvimento econômico e social do Brasil: a educação profissional técnica e tecnológica.

Boa leitura!

Os organizadores

CAPITAL SOCIAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS PARA OS INSTITUTOS FEDERAIS

Remi Castioni

Ricardo Feitosa de Carvalho

A partir do momento em que se tratam em comum os assuntos comuns, cada homem percebe que não é tão independente dos seus semelhantes quanto imaginava no princípio e, para obter o seu apoio, muitas vezes é necessário emprestar-lhe o seu concurso.

(Tocqueville, 1805-1859)

Este capítulo objetiva discutir as abordagens teóricas do conceito de capital social e da relação entre trabalho e educação na perspectiva da educação profissional e tecnológica no Brasil, sobretudo no meio rural.¹ Essa discussão é seguida de uma reflexão sobre a dificuldade de operacionalizar a noção de capital social, visto ser esse um tema altamente controvertido. A noção de capital social envolve diferentes interpretações oriundas da economia e de outras ciências sociais (sobretudo a ciência política, a sociologia e a antropologia), bem como diversos procedimentos teórico-

¹ Este capítulo baseou-se na reflexão teórica que subsidiou a dissertação de mestrado de Ricardo Feitosa de Carvalho, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, em 2011, denominada *A formação de capital social entre os agentes de desenvolvimento regional sustentável: o papel das ações de educação profissional e tecnológica nas cooperativas filiadas à Casa Apis, localizadas no Território de Desenvolvimento Vale do Guaribas-PI*.

metodológicos utilizados para mensurar os níveis de capital social, o que dificulta a funcionalidade do conceito e sua aplicação prática em uma determinada realidade.

No momento em que a reorganização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se expande para dentro do continente, com o objetivo de atingir cidades médias e sedes de polos regionais de desenvolvimento, é mister ter presente o papel que ela pode desempenhar nessas comunidades. Nessa perspectiva, o presente texto visa também identificar em que medida a expansão da educação profissional, entendendo-se aqui não somente os prédios que estão sendo construídos, mas tudo o que estiver à disposição de contingente significativo da população (que esteve privada do acesso à educação pública de referência), pode liderar um novo processo de mudança no meio rural brasileiro.

Uma aproximação à temática

A tendência mundial, nas duas últimas décadas do século XX, foi a de reduzir a importância do Estado não só como planejador, mas também como regulador da economia. A crise capitalista do final da década de 1970 e dos anos 1980 e o esgotamento do keynesianismo provocaram um rearranjo e o surgimento de uma nova forma de organização do capitalismo, a globalização de cunho neoliberal.

Diante da atual ordem econômica internacional, o caráter ideológico da “nova” globalização centrou-se, cada vez mais, na exigência da liberdade dos mercados como o único fator determinante do atual processo produtivo. Ou seja, os teóricos passaram a defender a ideia de que o desenvolvimento socioeconômico deve ser estruturado em função da lógica do mercado e da integração

econômica mundial, no interesse do capital e das corporações transnacionais, em detrimento do desenvolvimento e do poder local, do interesse social e estatal e das relações sociais. Nessa direção, nas últimas décadas, o ideário neoliberal tem sido identificado com o debate sobre a emergência dessa “nova” globalização, marcada pela reestruturação da produção capitalista, imposta pela nova divisão internacional do trabalho, e pela padronização das manifestações socioculturais e das formas de trabalho, ante uma realidade homogeneizadora do capitalismo.

No Brasil, a partir da década de 1990, como parte da inserção do país na propalada globalização, houve a difusão de preceitos neoliberais e o Estado passou a promover a abertura da economia nacional ao processo de globalização. Nesse processo, o Estado adotou um conjunto de medidas em atendimento às determinações da política econômica internacional neoliberal, emanadas do Consenso de Washington e vistas como um receituário para acelerar o desenvolvimento dos países, principalmente na América Latina.

Desse modo, para garantir a sua participação na governança global, o Brasil passou a cumprir as normas e recomendações do Consenso de Washington, mediante a adoção de uma agenda neoliberal voltada para a redução do papel do Estado como planejador e regulador da economia. Isso envolveu a adoção e implementação de medidas como: abertura comercial e financeira (redução das barreiras alfandegárias, facilitando a entrada de mercadorias, capitais e serviços externos), ajuste fiscal e “enxugamento” da máquina administrativa do Estado, mediante a privatização de empresas estatais, redução dos gastos públicos e alterações nas leis trabalhistas e previdenciárias, a fim de produzir consistente superávit primário para honrar compromissos com os credores internacionais.

Nessa perspectiva, a diminuição do papel do Estado fez emergirem novas formas de participação da sociedade civil, ampliando o debate sobre a importância do capital social. No entanto, é oportuno destacar que a noção de capital social não é nova, apesar de hoje se apresentar em um sentido de extrema contemporaneidade. Destarte, as discussões acerca do capital social e sua aplicação empírica ou operacionalidade não apenas se revelaram nos meios acadêmicos, através das pesquisas em várias áreas de conhecimento (sociologia, economia, educação, ciência política, direito e saúde, entre outras), mas também despertaram o interesse de instituições internacionais, partidos políticos, governos nacionais e organizações do denominado terceiro setor, por conta da execução de projetos de desenvolvimento a partir da dimensão do capital social.

Portanto, nos últimos anos, vêm sendo organizados no Brasil, principalmente nas áreas rurais, vários empreendimentos econômicos solidários. Tais empreendimentos são definidos como projetos de desenvolvimento implementados na perspectiva da dimensão do capital social dos territórios, uma vez que se apresentam como experiências inovadoras de construção social dos mercados. A dimensão de desenvolvimento dessas experiências ancora-se em elementos de territorialidade estruturados a partir de redes de relações sociais baseadas na confiança, reciprocidade e cooperação, o que facilita as ações coordenadas e traz vantagens sociais com a integração de pequenos produtores rurais e a geração de emprego e renda.

Cabe ressaltar que, diante dessa realidade ancorada em experiências inovadoras de construção social dos mercados, a educação profissional e tecnológica emerge e adquire maior importância no processo de desenvolvimento rural e territorial. Ademais, pela educação profissional e tecnológica, a organização das atividades em torno do propósito de construção social dos mercados

pode e deve converter-se na base para a formação de novos laços de confiança, reciprocidade e cooperação entre os atores sociais. O resultado é o fortalecimento do capital social, a diversificação da produção e o aumento do valor agregado dos produtos, consolidando a governança dos projetos de desenvolvimento.

Capital social: base de reflexão da sociologia econômica

Nos fins do século XIX e início do século XX, a origem da sociologia econômica clássica encontra-se identificada, principalmente no pensamento de Max Weber, considerado um autor clássico da sociologia. Weber defendia a complementaridade entre economia e sociologia econômica, uma vez que esta oferece condições para que a história seja considerada. Na segunda parte de sua obra *Economia e sociedade*, no capítulo intitulado *Relações econômicas das comunidades*, Weber (2000, p. 230) mostra sua visão a respeito do fato econômico como um fato social:

As relações da ação social com a economia podem ser de natureza muito diversa. A relação social pode orientar-se, de acordo com o sentido de algum modo subjetivamente concebido pelos participantes, por resultados puramente econômicos: satisfação de necessidades ou lucro. Constitui, no caso, o fundamento de uma comunidade econômica. Ou pode servir-se da gestão econômica própria como meio de obter outros resultados pelos quais se orienta: comunidade de gestão econômica. Ou, na orientação de uma ação social, combinam-se resultados econômicos e extra-econômicos.

Para Swedberg (2003 apud STEINER, 2006), a sociologia econômica estuda os fatos econômicos considerando-os como fatos sociais. Ela se dirige aos economistas e sociólogos, aconselhando-os a estudar esses fatos levando em conta sua dimensão de relação social, sem esquecer, no entanto, a dimensão do comportamento egoísta, questão central nessa problemática. O economista e

sociólogo Steiner (2006) complementa a discussão afirmando que, ao contrário do movimento que leva as ciências sociais a decompor o trabalho intelectual, a particularizar as pesquisas, a sociologia econômica sugere que é preciso e vantajoso fazer com que as teorias econômicas e sociológicas se aproximem de modo a fornecer melhores explicações para os fatos econômicos. De acordo com esse autor, o objetivo mais específico da sociologia econômica é analisar a construção social das relações de mercado (concebido de maneira ampla) e a origem (histórica) dos fenômenos econômicos.

Swedberg (2005), no livro *Max Weber e a ideia de sociologia econômica*, em sua análise sobre a visão weberiana e a sociologia econômica atual, sinaliza que o pensamento de Weber era no sentido de que a sociologia econômica deve cooperar com a teoria econômica, com a história econômica e com outras abordagens num quadro de um tipo abrangente de teoria econômica (ciência socioeconômica). Ou seja, o pensamento weberiano é o de que os fenômenos econômicos precisam ser analisados por meio de várias abordagens, cada uma delas com um papel próprio a desempenhar nos estudos da economia (principalmente a teoria econômica, a história econômica e a sociologia econômica).

Nessa mesma linha de raciocínio acerca da sociologia econômica, Abramovay (2007) observa que o fenômeno mais importante das ciências sociais contemporâneas reside na aproximação de suas duas disciplinas básicas, a economia e a sociologia, que passaram a maior parte do século XX — desde a morte de Weber até o início dos anos 1980 — de costas uma para a outra. Portanto, mesmo diante da contribuição de Weber e de outros cientistas sociais para a sociologia econômica clássica, até as décadas de 1970 e 1980, o debate em torno da combinação entre a economia e a sociologia não teve seguimento nos meios acadêmicos. Somente em meados dos anos 1970 emergiram interações entre

essas duas áreas do conhecimento, configurando a denominada nova sociologia econômica, termo cunhado por Granovetter.

Contextualizando a nova sociologia econômica, Wilkinson (2002) diz que ela é identificada com os trabalhos de Granovetter a partir dos anos 70 do século passado e que a novidade dessa abordagem é o seu projeto de explicar o funcionamento a partir de uma abordagem de redes sociais. A esse respeito, Wilkinson (2002) destaca o artigo *Instituições econômicas como construções sociais*, de 1991, escrito em uma das formulações de Granovetter sobre os principais conceitos da nova sociologia econômica e suas implicações para a análise da vida econômica. Nesse artigo, o autor desenvolve o enfoque de redes sociais, situando-as na tradição sociológica mais ampla de construtivismo social.

Granovetter, considerado uma das maiores referências teóricas da nova sociologia econômica, buscou uma explicação para o funcionamento dos mercados a partir de uma abordagem de redes sociais, ou seja, deslocou o enfoque de seu trabalho para a noção de construção social, onde o tipo de rede social é correlacionado com a forma de funcionamento do mercado. Seu ponto de partida são duas ideias básicas: a) a ação econômica é socialmente situada e não pode ser explicada apenas por motivos individuais; b) as instituições econômicas são socialmente construídas (GRANOVETTER, 1990 apud STEINER, 2006).

Como já foi dito, a nova sociologia econômica é identificada com os trabalhos de Granovetter a partir dos anos 1970, com os estudos sobre a dinâmica dos mercados, vistos como extrapolações de redes sociais. Wilkinson (2002), em sua análise de como as redes sociais influenciam a organização dos mercados e o comportamento econômico, faz alusão ao pensamento de Granovetter, afirmando que, para esse autor, as redes mais propícias à promoção de iniciativas empresariais são as que se caracterizam por uma solidariedade forte

e que, ao mesmo tempo, têm limites estreitos e bem definidos. Portanto, na visão de Wilkinson (2002), os estudos de Granovetter avançaram na constatação da mediação da vida econômica por redes sociais para uma operacionalização que permite identificar algumas pré-condições sociais para a atividade econômica.

Castro (2004) afirma que Granovetter estudou também a natureza dos laços entre os indivíduos, que se estabelecem dentro das redes: “[...] Os laços fortes pressupõem muito tempo dedicado à relação, envolvimento emocional, confiança e reciprocidade”. Já os laços fracos pressupõem “relações pontuais entre os agentes”. Assim, no dizer de Steiner, Granovetter caracteriza sua sociologia econômica por meio dos seguintes traços:

Minha abordagem da sociologia econômica apóia-se em duas proposições sociológicas fundamentais: em primeiro lugar, a ação é sempre socialmente localizada e não pode ser explicada, fazendo-se referência, apenas, aos motivos individuais que possam tê-la ensejado; em segundo lugar, as instituições sociais não brotam automaticamente, tomando uma forma incontornável; elas são construídas socialmente (GRANOVETTER, 1990, p. 95-96 apud STEINER, 2006, p. 28).

Portanto, as reflexões oriundas da sociologia econômica do início do século XX, como as defendidas por Weber, aliadas às definições decorrentes da nova sociologia econômica, como a proposta por Granovetter, mostram claramente que os conceitos de ação e instituição continuam fundamentais para entender o processo de desenvolvimento da sociologia econômica.

Para finalizar, convém salientar que, na contemporaneidade, a sociologia econômica busca seu caminho unindo análises sociológicas e econômicas de maneira a obter uma explicação melhor que a da teoria econômica para os fatos socioeconômicos. Dessa forma, a sociologia econômica vem se consolidando como o campo do conhecimento que pretende investigar como as relações

econômicas são indissociáveis da realidade social, observando a construção social dos mercados (financeiros, agrícolas, de trabalho, etc.) e o papel das redes sociais no funcionamento da vida econômica, ou seja, analisando os fenômenos econômicos por meio de instrumentos e abordagens da sociologia.

Finalmente, prosseguindo com a ideia de sociologia econômica, em suas abordagens clássica ou nova, pode-se afirmar que o conceito de capital social está na base de reflexão da sociologia econômica. Senão vejamos o que diz Steiner (2006), quando Weber, em 1905, apontava que o pertencimento a uma comunidade (no sentido de grupo que seleciona os indivíduos) religiosa constituía uma vantagem nas carreiras comerciais dos Estados Unidos no começo do século XX — esta constituía, também, uma forma de capital social.

Capital social: abordagens teóricas

Considerando a importância do conceito de capital social e sua aplicação por diversos ramos do conhecimento (educação, sociologia, economia, política, direito e geografia, entre outros) e dada a problemática suscitada nesta parte do texto, bem como a relação entre educação e capital social, a seguir faremos uma breve reflexão sobre as diferentes visões acadêmicas a respeito desse conceito.

A denominação “capital social” foi utilizada pela primeira vez há cerca de um século, quando Lyda Judson Hanifan recorreu ao conceito para descrever centros comunitários de escolas rurais, nos quais detectava que a pobreza crescente se fazia acompanhar pelo decréscimo da sociabilidade das relações de vizinhança entre a população local. Contudo, ao longo do século XX,

a noção de capital social foi sendo redefinida por vários autores ou cientistas sociais, tornando-se um conceito bastante discutido nos meios acadêmicos, principalmente no tocante às ideias de empoderamento, cooperação, educação, descentralização, participação e governança local.

Nessa perspectiva, Baquero (2003, p. 30), por meio da observação de dois componentes que agem de forma integrada na compreensão do conceito de capital social, busca enfatizar o caráter polissêmico desse conceito, afirmando o seguinte:

O componente estrutural diz respeito à composição e às práticas das instituições locais, tanto formais quanto informais, que viabilizam o desenvolvimento local. A estrutura é construída por redes horizontais que geram um processo de tomada de decisões por parte da coletividade, onde a confiança mútua é fundamental. [...] O componente cognitivo diz respeito a valores, crenças, atitudes, normas sociais e comportamentos que se observam dentro das comunidades, tais como confiança interpessoal, solidariedade e reciprocidade.

Nesse sentido, porque a ideia de capital social é um tema bastante polêmico no âmbito acadêmico, em nossa análise serão definidas as concepções de apenas alguns autores. Assim, o capital social será analisado a partir das dimensões conceituais defendidas por autores como Pierre Bourdieu, James Coleman, Robert Putnam, John Durston e Ricardo Abramovay. Este último, sociólogo brasileiro, professor da disciplina Sociologia Econômica do curso de economia da Universidade de São Paulo, é autor de vários trabalhos sobre os mercados como construções sociais e sobre o capital social e o desenvolvimento territorial rural no Brasil.

Foi com Bourdieu, no início da década de 1980, que o conceito de capital social entrou definitivamente na agenda acadêmica internacional. Esse autor definiu capital social como o conjunto de recursos atuais ou potenciais ligados à posse de uma rede durável

de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo (BOURDIEU, 1980 apud CATANI; NOGUEIRA, 2010).

Assim, para Bourdieu, o volume de capital social que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado.

Sobre o conceito de capital social, o sociólogo americano James Coleman, no final da década de 80 do século XX, afirmou que:

O capital social não é uma entidade singular, mas uma variedade de diferentes entidades que possuem duas características em comum: consistem em algum aspecto de uma estrutura social e facilitam algumas ações dos indivíduos que estão no interior desta estrutura (COLEMAN, 1990, p. 302 apud ABRAMOVAY, 2000, p. 382).

Na direção do pensamento de Coleman (1999 apud SILVA JÚNIOR, 2007), a confiança e a reciprocidade são dois pilares fundamentais na formação do capital social. Dessa forma,

[...] o capital social deve ser entendido como um recurso para as pessoas e, sendo assim, ele é produzido a partir das mudanças das relações interpessoais que facilitam determinadas ações; dessa forma, o capital social depende da ação individual para a produção de um bem coletivo e é sustentado por dois pilares, a confiança e a reciprocidade. O mais interessante nesta perspectiva é que aqueles que geram capital social beneficiam-se apenas de uma pequena parte do todo que foi produzido (COLEMAN, 1999, p. 39 apud SILVA JÚNIOR, 2007).

No tocante às definições de capital social no contexto educacional, formuladas por Bourdieu (1980 apud CATANI; NOGUEIRA, 2010) e Coleman (1990 apud SILVA JÚNIOR, 2007), temos que, para aquele, o capital social pode ser visto como

um agregado de recursos reais ou potenciais vinculados a um grupo ou a um conjunto de agentes não somente dotados de propriedades comuns, mas também unidos por ligações permanentes e úteis; já para este, o capital social deve ser encarado como um conjunto de recursos intrínsecos na organização social comunitária, considerados úteis para o desenvolvimento cognitivo ou social.

Mesmo diante das valiosas contribuições teóricas de Bourdieu e Coleman em torno do conceito de capital social, podemos afirmar que foi a partir da publicação do livro de Robert Putnam (2006) *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*, em 1993, que a ideia de capital social ganhou notoriedade, principalmente nos meios acadêmicos. O objetivo da obra de Putnam (2006) foi avaliar o impacto da descentralização na diminuição das desigualdades regionais na Itália. Nesse sentido, o autor afirmava que, se o governo local era, em tese, mais eficiente, seria de se esperar que resultasse em benefícios expressivos para as áreas mais atrasadas e carentes e que, com isso, as desigualdades no país diminuíssem. Desse modo, as variáveis utilizadas pelo autor apresentam uma aproximação muito intensa com a ideia de confiança, considerada básica na formação e acumulação do capital social.

A conclusão da pesquisa realizada por Putnam (2006) foi de que o capital social está definido por três fatores inter-relacionados: confiança; normas e cadeias de reciprocidade; e sistemas de participação cívica. São esses sistemas que permitem às pessoas cooperar, ajudar-se mutuamente, zelar pelo bem público e promover a prosperidade. Ao contrário do capital natural e financeiro, o capital social constitui um bem público: não é apropriado por particulares, nem produz resultados individuais. Além disso, quanto mais é utilizado, mais é acumulado. Nessa perspectiva de análise, Putnam (1995 apud MILANI, 2005) afirma que o capital social facilita a cooperação espontânea. No mesmo sentido, salienta que, em uma comunidade ou sociedade abençoada por estoques significativos de

capital social, redes sociais de compromisso cívico incitam a prática geral da reciprocidade e facilitam o surgimento da confiança mútua (PUTNAM, 1995 apud MILANI, 2005).

Em sua abordagem comunitária, Durston identifica a confiança, a reciprocidade e a cooperação como variáveis do capital social. Ele afirma que “o capital social corresponde ao conteúdo de certas relações sociais — aquelas que combinam atitudes de confiança e reciprocidade e cooperação — que proporciona maiores benefícios àqueles que o possuem” (DURSTON, 2001 apud MILANI, 2005, p. 19).

Durston (2001 apud MILANI, 2005) indica, ainda, as seguintes tipologias do capital social: individual (relações entre pessoas em redes egocentradas), grupal (extensão de redes egocentradas), comunitário (caráter coletivo: ser membro é um direito), de ponte (acesso simétrico a pessoas e instituições distantes), de escada (relações assimétricas que, em contextos democráticos, empoderam e produzem sinergias) e da sociedade como um todo.

Analisando a importância do capital social no processo de aquisição do poder, Abramovay (2000) destaca que a acumulação de capital social é um processo de aquisição de poder (empoderamento), terminologia que vem se consagrando nas organizações de desenvolvimento e até de mudanças na correlação de forças no plano local. Assim, para ele, o capital social corresponde a recursos cujo uso abre caminho para o estabelecimento de novas relações entre os habitantes de uma determinada região, possibilitando a formação do desenvolvimento territorial (dimensão territorial do desenvolvimento), ou até mesmo a construção social dos mercados.

Abramovay (2000), ao comentar a importância do fortalecimento do capital social dos territórios para o desenvolvimento

rural, defende a ideia das populações como protagonistas dos mercados como construções sociais. Ele assevera que construir instituições propícias ao desenvolvimento rural consiste muito mais em fortalecer o capital social dos territórios do que em promover o crescimento desta ou daquela atividade econômica.

Do mesmo modo, Milani (2005) discorre sobre a teoria do capital social e desenvolvimento local, afirmando que tal desenvolvimento envolve fatores sociais, culturais e políticos que não se regulam exclusivamente pelo sistema de mercado. O crescimento econômico é uma variável essencial, porém não suficiente para ensejar o desenvolvimento local.

Na perspectiva de interpretações diversas e de enfoques distintos a respeito do conceito de capital social, Balestro (2006) defende a necessidade de superação do determinismo histórico presente em algumas definições, especialmente no caso de Putnam e Fukuyama, afirmando que eles chamam a atenção para a trajetória histórica de uma região (*path-dependency*) e os valores culturais pré-existentes. Para tanto, Balestro (2006) faz referência a Granovetter, afirmando que este sugere examinar como as estruturas das redes podem ser alteradas pelos atores estratégicos que compreendem como reunir recursos.

Na busca de uma revisão crítica do conceito de capital social, Balestro (2006, p. 29) analisa brevemente a contribuição de Adler e Kwon (2000):

O capital social pode se inscrever em duas definições amplas (Adler et Kwon, 2000). Em uma delas, ele constitui um recurso que facilita a ação de um determinado ator, um recurso presente na rede social que vincula o ator aos demais. Os laços diretos e indiretos com outros atores na rede facilitam a ação do indivíduo. Na outra definição, o capital social, constitui uma espécie de bem público usufruído por todos que pertencem às estruturas de atores coletivos (grupos, organizações, comunidades, regiões e até mesmo nações). Nesta

última definição, o capital social confere coesão e benefícios sociais. O adjetivo social para essa segunda definição se contrapõe ao privado. É social porque pode ser apropriado pelos integrantes do ator coletivo. Contrariamente, para a primeira definição, o adjetivo social refere-se ao fato que o recurso está presente nas redes sociais.

Da discussão sobre capital social, podemos ressaltar que, não obstante suas diferentes categorias de análise e de interpretação, oriundas da economia e de outras ciências sociais (sobretudo a ciência política, a sociologia e a antropologia), esse conceito já foi consagrado na academia, embora seja ainda bastante controverso, principalmente no tocante à sua aplicabilidade.

Desse modo, diante do contexto em que emerge essa nova realidade, marcada pelas transformações nas estruturas econômicas e pelas perspectivas de crise social, bem como pela necessidade urgente de despertar novas iniciativas da sociedade em relação ao Estado e às instituições em geral, as definições de capital social convergem. Elas dão uma ideia do seu sentido acadêmico ou intelectual e de suas possíveis aplicações práticas nas instituições.

Albagli e Maciel afirmam que o capital social pode ser um fator de interação cooperativa para o desenvolvimento local e, portanto, deve ser considerado como uma peça importante das discussões sobre sistemas produtivos locais e sistemas locais de inovação. Para essas autoras,

uma experiência relevante nesse campo é das cooperativas autogestionárias, pelo papel que podem ter no aumento do emprego e da renda, na redução de desigualdades sociais e regionais, na elevação do nível de qualidade de vida das comunidades e, inclusive, no desenvolvimento do capital social, principalmente através de processos de *interação, aprendizado e inovação* (ALBAGLI; MACIEL, 2002, p. 18, grifo nosso).

Sem dúvida, as iniciativas comunitárias que estão sendo gestadas no Brasil como uma forma de encarar os problemas

econômicos, sociais, culturais e ambientais mais imediatos, principalmente nas áreas rurais, representam o grau de importância da formação de capital social nas comunidades. Nesse sentido, nas localidades onde as organizações econômicas populares são criadas, a coesão social (interação), a educação (aprendizado) e a inovação servem como agentes de mobilização de esforços e de recursos materiais e imateriais com vistas à formação de capital social, o que resulta no “empoderamento” local do cidadão.

A relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista e a educação profissional e tecnológica no Brasil

É comum afirmar que a relação entre trabalho e educação é de fundamental importância no processo de desenvolvimento social, econômico e político de uma sociedade. Assim, compreender a categoria trabalho como ponto de partida para o entendimento dos processos educativos pressupõe assimilar o significado do trabalho humano e sua influência na organização econômica, social e política de uma sociedade.

Entendemos, pois, que a reflexão sobre a relação entre trabalho e educação é cada vez mais importante, haja vista que a inserção de países como o Brasil no propalado mundo da globalização ou no processo ideologicamente chamado de “civilizatório” e “emancipatório” depende, em grande parte, de sua capacidade de superar, com seus novos saberes e conhecimentos, os problemas cruciais com os quais se defronta. No Brasil, as discussões sobre o mundo do trabalho e a importância da educação profissional e tecnológica como política pública, estratégica e de Estado são de inegável validade para os diversos setores e instituições da sociedade, valendo com maior amplitude para a esfera educacional. Diante dessas discussões, não podemos deixar de incluir a perspectiva da

Rede ou Sistema (ou Subsistema) Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, dada a importante função que esta desempenha em nosso país.

A compreensão da relação entre trabalho e educação no Brasil deve abarcar, necessariamente, a reflexão acerca das transformações pelas quais tem passado o mundo do trabalho e do trabalhador, em níveis nacional e internacional. Tal reflexão deve envolver a inserção do país no processo de reestruturação produtiva mundial ou de globalização econômica, dando ênfase à educação e às demandas do mundo do trabalho, bem como a suas principais mudanças e como elas têm afetado o trabalhador. As novas transformações do mundo do trabalho têm permitido um aumento da importância da educação formal e da qualificação e requalificação profissional como elementos da competitividade, da reestruturação produtiva e da “empregabilidade”.

Ressalte-se que diversos estudos já foram produzidos a respeito das recentes políticas educacionais e reformas de ensino, que discutem as implicações da globalização econômica e da hegemonia do modelo neoliberal sobre a educação brasileira. Os estudos de Carvalho (2003, p. 17-18), sobre educação e formação profissional no Brasil, permitem entender que

é preciso compreender as demandas colocadas para a educação profissional no capitalismo contemporâneo e as respostas que ela pode dar, tanto no sentido de uma educação do capital e, portanto, para consolidar a sua hegemonia, ou de uma educação do trabalho e, por conseguinte, instrumentos de contra-hegemonia.

Sobre as reformas educacionais iniciadas na década de 1990 no Brasil e as mudanças significativas por elas acarretadas, Oliveira (2004, p. 1128) comenta: “São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema. [...] Na atualidade, novas questões são trazidas ao debate”.

Portanto, as alterações do mundo do trabalho decorrentes das “novas” dimensões da relação entre trabalho e educação impõem desafios às instituições de educação profissional e tecnológica no Brasil. Essas mudanças e a nova realidade social, econômica, cultural e ambiental do Brasil podem ser vistas como resultantes da inserção do país no atual processo de globalização. Elas passam, necessariamente, pelo viés da educação, uma vez que não há como formar e educar indivíduos sem referência às problemáticas contemporâneas. A esses aspectos, acrescentam-se as novas exigências do mundo do trabalho, marcado pelo desenvolvimento científico e tecnológico.

Castioni (2010, p. 59), na análise sobre reestruturação produtiva, educação e trabalho, afirma que

cabe destacar, em particular, o papel atribuído à educação na formação do trabalhador nessa nova fase do capitalismo. Para entender a relação entre educação, qualificação e reestruturação produtiva, é necessário partir de uma perspectiva histórica, pois este movimento é reflexo do processo de acumulação capitalista e a dinâmica que se estabelece entre as relações trabalho e capital é que proporciona estas modificações. Por sua vez, a relação tecnologia, trabalho e educação não é linear e sim dinâmica, pois trata-se de uma relação social.

Nessa mesma direção, com relação às perspectivas da educação e formação profissional no Brasil, Carvalho (2003, p. 19) entende que “é a partir destas contradições, que se pode analisar a educação profissional na expectativa da construção de relações sociais democráticas e solidárias, que possibilitem uma cidadania efetiva”.

O significado da construção social dos mercados e a importância da relação entre capital social e educação profissional e tecnológica no meio rural

Na perspectiva de valorização dos processos educativos e formativos como constituídos nas relações sociais e constituintes dessas mesmas relações em um determinado contexto histórico, a educação, por certo, poderá contribuir para promover nos cidadãos índices favoráveis de capital social. Assim, a educação pode ser encarada como capaz de desencadear um processo de valorização e empoderamento do cidadão. A esse respeito, Nazzari et al. (2004, p. 1) afirmam que

[...] a ausência de comportamentos cooperativos não colabora para promover a prática das pessoas na afiliação em associações voluntárias e no reconhecimento de aspectos positivos da cultura das regiões excluídas, em muitas comunidades do País. A educação como processo de valorização e empoderamento dos cidadãos, permitiria o fortalecimento das redes de capital social e desenvolvimento regional.

Nessa mesma linha de pensamento, Baquero (2001 apud NAZZARI et al., 2004) diz que o capital social é o processo e o instrumento de empoderamento do cidadão. Além disso, afirma que ele pode mudar as relações pessoais e os intercâmbios sociais que gerem mais redes de cooperação e solidariedade. Assim, a elevação dos índices de capital social pode ter efeitos positivos na democracia e no desenvolvimento socioeconômico. Ademais, como afirma Steiner (2006), o capital social remete à ideia segundo a qual uma rede duradoura mais ou menos institucionalizada de relações mútuas e de amizade entre indivíduos constitui um recurso real ou potencial que os indivíduos podem mobilizar para atingir seus objetivos. Nesse sentido, o capital social diverge do capital humano, diretamente ligado à própria pessoa ou indivíduo.

Para Swedberg (1994, p. 255 apud ABRAMOVAY, 2000, p. 385),

os estudos sobre a dimensão territorial do desenvolvimento incluem também a importância dos mercados como o resultado de formas específicas de interação social e da capacidade dos indivíduos, das empresas e das organizações locais em promover ligações dinâmicas, capazes de valorizar seus conhecimentos, suas tradições e a confiança que foram capazes, historicamente, de construir.

Desse modo, ressalte-se a realização de várias pesquisas ou programas relacionados ao estudo da dimensão territorial do desenvolvimento a partir das discussões sobre a competitividade das empresas e os processos de inovação à luz de conceitos como “redes”, “meios inovadores” e “efeitos de proximidades” (PECQUEUR, 1995, p. 2 apud ABRAMOVAY, 2000, p. 385).

Cabe destacar, ainda, o trabalho de Bagnasco e Triglia (apud ABRAMOVAY, 2000, p. 385), que é considerado um dos mais célebres sobre a importância da intensificação das relações sociais na construção de uma “comunidade de valores e de intenções” em torno da valorização de certos territórios. Segundo Abramovay (2000, p. 385),

o importante é que um ambiente de cooperação entre empresas — no sentido da troca de informações, da preocupação comum com a formação dos trabalhadores, com a implantação dos serviços indispensáveis ao seu funcionamento e com a qualidade de vida numa certa região — é uma das bases essenciais para o processo de desenvolvimento. Hoje existem várias regiões que procuram organizar estas formas cooperativas — que não se opõem evidentemente à concorrência, mas, ao contrário, fornecem um quadro onde os mercados podem funcionar de maneira mais adequada.

Ainda a respeito do conceito de capital social, no ano de 2003, por intermédio do lançamento do Termo de Referência para Atuação do Sistema Sebrae em Arranjos Produtivos Locais,

o Sebrae (2003, p. 61, grifo nosso) conceituou capital social como um “conjunto de instituições formais e informais, incluindo normas e hábitos sociais, que afetam o nível de confiança, interação e *aprendizado* em um sistema social”.

Na mesma direção dos autores mencionados, Razeto (1999, p. 56-57), no artigo *Economia de solidariedade e organização popular*, escrevendo sobre a importância da educação nas organizações econômicas populares, diz que

as organizações econômicas populares são atualmente uma realidade viva e aberta a diferentes evoluções possíveis e seu destino está nas mãos de seus próprios integrantes e daqueles que se aproximarem delas para apoiá-las solidariamente. Em qualquer caso, tratam-se de organizações que respondem a causas estruturais e a necessidades objetivas, de modo que continuaram existindo e crescendo.

Apesar dos diferentes significados que os autores têm atribuído à educação formal e à educação não formal, e das divergências e polêmicas que têm sido geradas no meio acadêmico no tocante ao papel da educação não formal perante os novos desafios da relação entre trabalho e educação, Teixeira (2003 apud NAZZARI et al., 2004) afirma que alguns elementos do capital social na educação não formal podem, por meio de estratégias diferenciadas, produzir conhecimento e conscientizar os cidadãos dos seus direitos e do seu papel transformador.

Diante da discussão sobre capital social e educação, Nazzari et al. (2004) afirmam que o capital social na educação está composto por um conjunto de normas, comportamentos, atitudes, regras de conduta e valores que se configuram em redes de organizações engajadas.

Nesse sentido, considerando a relação entre tecnologia, trabalho e educação como social, a educação pautada na compreensão da realidade, conforme defende Nidelcoff (1979),

passa a ser vista como um elemento fundamental para a análise das relações sociais, econômicas e culturais que se desenvolvem nos diferentes territórios, sejam eles rurais ou urbanos.

Dentro do contexto em que emerge essa realidade de crise, marcada pelos desafios da relação entre trabalho e educação no Brasil, o estudo de Abramovay (2000) sobre a formação do capital social pela educação nos territórios rurais brasileiros se revela uma proposta educativa inovadora, concebida na visão de educação comprometida com a compreensão da realidade vivenciada pelos cidadãos.

No livro *Desenvolvimento como liberdade*, Amartya Sen (1988 apud SABOURIN; TEIXEIRA, 2002, p. 114, grifo nosso) destaca uma definição de desenvolvimento diretamente relacionada a temas como a construção social dos mercados e a formação do capital social nas comunidades:

É esta visão do desenvolvimento que o faz exigir uma definição positiva de liberdade: liberdade não é apenas a ausência de restrições, o direito abstrato de ir, vir, comprar, vender, amar e ser amado. A liberdade — e portanto o desenvolvimento — não podem ser pensados fora das condições concretas de seu exercício. [...] Não basta que a lei garanta certos direitos: o essencial é que os indivíduos tenham *as capacidades, as qualificações, as prerrogativas de se deslocar, de participar dos mercados e de estabelecer relações humanas que enriqueçam sua existência.*

Considerando a atual conjuntura do meio rural brasileiro, visões de desenvolvimento como a defendida por Sen (1988 apud SABOURIN; TEIXEIRA, 2002) suscitam a necessidade de buscar uma base de desenvolvimento rural que seja apoiada em processos consistentes, aliados à formação de capital social: o propalado desenvolvimento rural territorial.

Abramovay (2000) assinala que um dos pressupostos básicos que a literatura sobre inovação e territórios coloca em destaque é a dinâmica de aprendizagem, de valorização das práticas produtivas e da cultura técnica locais. A esse respeito, o autor afirma, ainda, que não se trata apenas de melhorar a educação do campo ou ampliar a realização de cursos profissionalizantes, mas de modificar o conjunto do ambiente que se refere à aquisição e ao uso do conhecimento no meio rural.

Portanto, é de fundamental importância a organização de iniciativas que objetivem a implementação de ações necessárias à formação, ao desenvolvimento e à consolidação de uma rede territorial mediante a mudança do ambiente educacional do campo pela educação profissional e tecnológica. Abramovay (2000, p. 87) chama a atenção para o seguinte:

O importante é que os conhecimentos de um corpo social localizado territorialmente possam exprimir-se em marcas capazes de oferecer garantia aos consumidores e elevar a renda dos produtores que investiram neste tipo de organização coletiva. O papel dos extensionistas, dos movimentos sociais e das associações profissionais neste sentido pode ser crucial. As faculdades existentes no interior do País e as Universidades podem exercer um papel decisivo na formação de redes territoriais de desenvolvimento. Por um lado, contribuindo no estudo das dinâmicas organizativas locais. Por outro, colaborando com entidades profissionais e de classe na formação de “incubadoras” de empresas, no oferecimento de assessorias a balcões de projetos, na difusão — juntamente com a extensão rural — das informações sobre linhas de crédito acessíveis a cada caso.

Ainda sobre a importância da educação profissional do campo para a formação de redes territoriais de desenvolvimento, Casarotto Filho e Pires (1998 apud ABRAMOVAY, 2000) afirmam que a constituição de consórcios voltados ao desenvolvimento local também pode beneficiar-se do apoio das faculdades e dos *campi* das universidades existentes no interior do país.

Nessa direção, Moura (2008, p. 28), no artigo *A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica*, refletindo sobre a expressão “instituições de educação profissional e tecnológica socialmente produtivas”, levanta o seguinte problema: estamos construindo um modelo de educação profissional e tecnológica coerente com que modelo de desenvolvimento socioeconômico? A nosso ver, a resposta a esse questionamento está na perspectiva de uma educação profissional e tecnológica constituída por instituições que possam atuar na realidade social, cultural, econômica e ambiental onde estão imersas e que sejam apoiadas na busca do modelo de desenvolvimento socioeconômico voltado para a construção de uma sociedade mais colaborativa. A seguinte contribuição de Moura (2008, p. 30) corrobora esse pensamento:

A aproximação das instituições de EP&T [educação profissional e tecnológica] ao entorno tende a contribuir para que se estabeleça um diálogo social do qual têm que participar, além das próprias instituições, distintos pontos de vista como o da sociologia, das ciências da educação, da psicologia, da economia, da organização empresarial, dos sindicatos de empregados e empregadores, além de outros sujeitos que integram a sociedade civil.

A tese desse autor é a de que, nas discussões sobre a formação dos sujeitos ou atores sociais pela educação profissional e tecnológica, devem ser incluídas não somente as questões didático-político-pedagógicas, mas também aquelas relativas à função social da educação profissional e tecnológica, em geral, bem como de cada instituição envolvida nas práticas ou ações educativas, em particular.

Diante dos desafios de uma dimensão territorial do desenvolvimento (socioeconômico) rural apoiada na consolidação de arranjos produtivos dinâmicos e inovadores, bem como na melhoria das condições de vida da população rural em nosso país, não há dúvidas acerca da importância da educação profissional e tecnológica no meio rural brasileiro. Ademais, em resposta às

demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, bem como de arranjos produtivos e metodologias educacionais próprios nas áreas rurais brasileiras, a educação profissional e tecnológica deve atuar em favor do desenvolvimento local e regional, na perspectiva da construção da cidadania.

Dessa forma, acreditamos na necessidade de criar bases sólidas para uma educação profissional no meio rural que permita pensar e desenvolver o trabalho como princípio educativo. As metodologias dessa educação devem ser fundamentadas na direção da (re)significação do ensino agrícola no Brasil, por meio de uma proposta ancorada na difusão de valores agroecológicos e do desenvolvimento rural sustentável. Isso, evidentemente, não deve desmerecer a importância que a agricultura intensiva assumiu nas últimas décadas e sua contribuição para a balança comercial brasileira.

À guisa de conclusão da discussão sobre a relação entre trabalho e educação diante do novo desenvolvimento territorial rural e da agricultura familiar no Brasil, cumpre lembrar mais uma vez que o grande desafio é uma reflexão sobre esse novo desenvolvimento baseado na sustentabilidade e na formação de capital social.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. *Economia Aplicada*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 379-397, abr./jun. 2000. Disponível em: <<http://ricardoabramovay.com/2000/10/o-capital-social-dos-territorios-repensando-o-desenvolvimento-rural/>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. Os mercados como construções sociais. *Valor Econômico Eu & Fim de Semana*, 24 ago. 2007. Disponível em: <http://www.fea.usp.br/feaecon/media/fck/File/Abramovay_Karpik_CyroAndrade_Singularidades.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2010.

ALBAGLI, Sarita; MACIEL, Maria Lúcia. Capital social e empreendedorismo local. In: LASTRES, M. M. Helena et al. (Coord.). *Proposição de políticas para a promoção de sistemas produtivos locais de micro, pequenas e médias empresas*. Rio de Janeiro: RedeSist-IEI/UFRJ, 2002. Disponível em: <<http://www.ie.ufrj.br/redesist/NTF2/NT%20SaritaMLucia.PDF>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

BALESTRO, Moisés V. *Capital social, aprendizado e inovação: um estudo comparativo entre redes de inovação na indústria de petróleo e gás no Brasil e Canadá*. Tese (Doutorado) — Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

BAQUERO, Marcello. Verbetes: “Capital Social”. In: CATTANI, Antônio David (Org.). *Dicionário a outra economia*. Porto Alegre: Veraz, 2003. p. 28-33.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. *Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre*. Brasília: Plano, 2003.

CASTIONI, Remi. *Educação no mundo do trabalho, qualificação e competência*. São Paulo: Francis, 2010.

CASTRO, Maria de Fátima de Carvalho Menezes e. *Capital social*. GestioPolis, 2004. Disponível em: <<http://www.gestiopolis.com/administracion-estrategia/capital-social-de-las-empresas.htm>>. Acesso em: 5 dez. 2010.

CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria A. (Org.). *Escritos de educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MILANI, Carlos. *Teorias do capital social e desenvolvimento local: lições a partir da experiência de Pintadas (Bahia, Brasil)*. Salvador: UFBA, 2005. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/173202-CAPITAL-SOCIAL/>>. Acesso em: 17 dez. 2010.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2010.

NAZZARI, Rosana Katia et al. Desenvolvimento social e educação no Brasil. In: SEMINÁRIO DO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS, 18-22 out. 2004, Cascavel. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/campi/cascavel/ccsa/IIISeminario/artigos/Artigo%2011.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *A escola e a compreensão da realidade*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 15 maio 2009.

PUTNAM, Robert D. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

RAZETO, Luis Migliaro. Economia de solidariedade e organização popular. In: GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Org.). *Educação comunitária e economia popular*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 34-58.

SABOURIN, Eric; TEIXEIRA, Olívio (Org.). Desenvolvimento rural territorial e capital social. In: _____. *Planejamento do desenvolvimento dos territórios rurais: conceitos, controvérsias e experiências*. Brasília: UFPB, 2002. p. 113-128. Disponível em: <http://www.fea.usp.br/feaecon//media/fck/File/Desenvolvimento_Rural.pdf>. Acesso em: 28 out. 2010.

SEBRAE. *Termo de referência para atuação do sistema SEBRAE em arranjos produtivos locais*. Brasília: Sebrae, 2003.

SILVA JÚNIOR, José Deocleciano de Siqueira. O capital social: discussão em torno da construção de um conceito. *Revista Espaço Acadêmico*, ano 6, n. 72, 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/072/72silvajr.htm>>. Acesso em: 30 set. 2010.

STEINER, Philippe. *A sociologia econômica*. São Paulo: Atlas, 2006.

SWEDBERG, Richard. *Max Weber e a ideia de sociologia econômica*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ; São Paulo: Beca Produções Culturais, 2005. (Coleção Economia e Sociedade, v. 5).

WEBER, W. *Economia e sociedade*. Tradução: Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 4. ed. Brasília: Editora da UnB, 2000. v. 1.

WILKINSON, John. Sociologia econômica, a teoria das convenções e o funcionamento dos mercados: inputs para analisar os micro e pequenos empreendimentos agroindustriais no Brasil. *Ensaios FEE*, v. 23, n. 2, p. 805-824, 2002. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewArticle/2042>>. Acesso em: 20 out. 2010.

O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL

*Remi Castioni*¹

O tema dos Institutos Federais é um dos mais instigantes da agenda brasileira. Creio que tratar desse tema é falar do Brasil e do seu futuro. O Ministério da Educação, através da educação profissional e tecnológica, apresenta-se em condições concretas de mostrar aos diversos rincões do Brasil que é possível pensar em uma nova forma de desenvolvimento, para a qual a educação pode dar contribuição fenomenal. No entanto, é preciso, nesta reflexão, retroceder um pouco na nossa história. Os temas colocados para esta reflexão são recentes, muito recentes. A começar por território: o que seria isso? Do que estamos falando? E, ainda antes de adentrar nessa seara, é preciso falar do desenvolvimento do nosso país.

¹ A presente reflexão é resultado de uma exposição realizada no dia 18 de março de 2009, por ocasião do I Simpósio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nas dependências provisórias do Instituto Federal de Brasília (IFB). O tema fez parte do painel Desenvolvimento Local Endógeno e Territorialidade, coordenado por Luiz Augusto Caldas Pereira, então diretor de Políticas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), e pelos professores Gabriel Santos (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) e Francisco de Assis Póvoas Pereira (IFB). O simpósio foi realizado entre 12 e 19 de março de 2009.

Crescimento *versus* desenvolvimento

Quando se fala em desenvolvimento, o que vem a nossa mente é o que recordamos do passado ou daquilo que alguém nos contou sobre o passado, daquilo que lemos e estudamos, ou ainda daquilo que nossos pais ou avós presenciaram nas suas distintas épocas. Parece surpresa iniciar com esse destaque, mas para minha geração é algo que nós ouvimos falar, mas só muito recentemente pudemos vislumbrar. Falar disso, sem dúvida, é mirar uma mistura de altas taxas do aumento da produção, portanto de crescimento, com uma sensação de bem-estar. Era isso que nos respondiam quando perguntávamos como era o Brasil no tempo daqueles que vivenciaram aquele crescimento. Até meados dos anos 1960, não se fazia distinção entre desenvolvimento e crescimento econômico, pois os poucos países desenvolvidos tornaram-se ricos por meio da industrialização; na outra ponta, os países que continuaram subdesenvolvidos eram os pobres, onde a industrialização estava no início ou nem começara. Aos poucos, foi tornando-se visível que o grande crescimento econômico que aconteceu em vários países semi-industrializados, inclusive no Brasil, na prática não proporcionou o aumento do bem-estar e da qualidade de vida das pessoas como nos países tidos como desenvolvidos. Essa discussão, posta pelos economistas, perdura até os dias de hoje.

No nosso caso, falar sobre crescimento *versus* desenvolvimento é falar de Juscelino Kubitschek e do seu Plano de Metas. Ou, um pouco mais para trás, de Getulio Vargas, naquilo que conhecemos da fase da chamada industrialização restringida entre 1930 e 1955 e do esforço de construir aqui o chamado Departamento 1 da nossa economia. Nós conhecemos o que seria o desenvolvimento do país na visão desses de que ouvimos falar através de uma estratégia governamental: a de JK, a de Getulio. E, quando falamos de JK, falamos do desenvolvimento de uma indústria, a automobilística,

da chegada das empresas multinacionais, tendo como sócio minoritário o Estado e o capital nacional. Indo mais à frente, falar do desenvolvimento é falar também do Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento, lembrar-se da indústria petroquímica e do Brasil Potência de meados de 1970. É falar de Getúlio e seu esforço enorme de gerar aqui uma sociedade moderna, romper com o atraso da economia exportadora de bens primários sem agregação de valor e, particularmente, de fazer isso assegurando direitos sociais — coisa muito difícil de ouvir falar, pois em geral se consideram os direitos sociais, trabalhistas, como empecilhos do desenvolvimento.

Mas é exatamente sobre essas bases sociais que só muito recentemente começamos a nos debruçar e clarificar o que seria desenvolvimento. Tomo emprestado aquilo com que nos brindou Amartya Sen, que destaca que o desenvolvimento pode ser considerado um processo de expansão das liberdades reais dos indivíduos. Essa perspectiva contraria as visões mais limitadas de desenvolvimento, como as que o identificam com crescimento. Para Sen (2000, p. 18), “o desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carências de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos”, o que ele chamou, no belo título do seu livro, de desenvolvimento como “direito”, embora a tradução brasileira tenha optado por traduzir como “liberdade”.

O Brasil e sua trajetória social e econômica

Porém, se dizem que a referência é JK, vamos por ele. Esse modelo, que talvez tenha na capital do Brasil, Brasília, a sua síntese, quase sempre implica a indústria e o urbano. É recorrente no nosso pensamento que, para falar de progresso, temos que falar do que

é industrial e do que provém da cidade. Mas o Brasil não é só urbano! A nossa tradição de desenvolvimento, inclusive inspirada em Raul Prebisch, o fundador do pensamento cepalino, envolve a indústria e a produção de bens duráveis, embora Prebisch e Celso Furtado tenham inaugurado entre nós o pensamento de que o desenvolvimento é o oposto do que pensavam os neoclássicos. O Brasil, ao perseguir a trilha do desenvolvimento nos últimos cinquenta anos, o fez à luz da desigualdade, uma dura realidade que o planejamento não conseguiu frear. Entre 1930 e 1980, nós movimentamos 40 milhões de pessoas do campo para a cidade. De cada dez empregos gerados nesse período, oito eram assalariados e sete tinham carteira de trabalho assinada, ou seja, operava-se a inclusão pelo trabalho. É evidente que promovemos uma mudança no padrão da sociedade brasileira, assentada no trabalho, que é a base de organização de qualquer sociedade. No entanto, o que foi a inclusão pelo trabalho e pelo trabalho assalariado, da década de 1990 até 2002-2003, foram anos muito duros para o emprego, quando experimentamos exatamente o contrário: de cada dez empregos criados, sete eram assalariados, mas apenas três assinavam a carteira de trabalho, o que revela que a inserção na estrutura ocupacional se deu por formas precárias. Ou seja, por aquilo que não deveria ser chamado de desenvolvimento.

O que antes era um padrão agrário-exportador, que deu origem ao pensamento cepalino e criticou a dependência dessa relação Norte-Sul, hoje está em outro patamar. Evidentemente, ainda colhemos aquela dependência, e de alguma forma isso foi aprofundado com os períodos recentes de neoliberalismo e o processo de globalização, em que a organização da sociedade não mais se assenta sobre o trabalho, mas sobre os ganhos absurdos dos circuitos financeiros internacionais. Só para se ter uma ideia, em 1980, no Brasil, os salários representavam metade do Produto Interno Bruto (PIB) e hoje não passam de 1/3. Ou seja, a geração de valor a partir do trabalho perdeu para a ciranda financeira, e

isso dá uma ideia da enorme desigualdade que produzimos nos últimos 25 anos. Tal desigualdade deu sinais de redução apenas nos últimos anos, com políticas públicas declaradas de apoio aos que estão à margem disso e, particularmente, com o crescimento no emprego formal.

Destaco que, quando se buscam as causas da recente crise americana, os dados saltam aos olhos. O acúmulo de riqueza se deu nas órbitas da riqueza fictícia alimentada pelos capitais especulativos, *hedges* e derivativos nas mãos de fundos de investimento, que há muito se deslocaram da base material. Só para dar uma dimensão de que estamos falando de algo duradouro, vale lembrar que a crise de 1929, que sempre mencionamos nas nossas reflexões, mostrou seu lado mais cruel quatro ou cinco anos depois.

Como o Brasil pode trilhar outro caminho

Diante desse pano de fundo, quero chamar a atenção para a capacidade que o país tem de ser diferente daquilo que construiu até aqui. O que colhemos nos dias de hoje se deve à nossa incapacidade de planejar. Evidentemente, a nossa tradição sempre foi a de olhar o setor produtivo e nunca olhar para dentro do Brasil. Fizemos isso precariamente no Plano de Metas, que gradativamente foi desaparecendo da nossa agenda e dando lugar ao voluntarismo e à nossa estratégia de achar que, abrindo as portas a todos, atraindo os capitais, iríamos engatar o país na órbita financeira internacional. Quando tínhamos bons capitais para entregar, foi fácil. No processo de privatização, nos anos 1990, entregamos 15% do nosso PIB para os chamados fundos de investimento. O resultado está aí, conforme ilustra o caso da Embraer. Mas mesmo depois, quando ingressamos num círculo de estabilidade, a nossa relação foi, ainda, de exportar matérias-primas em abundância e produtos de baixo valor agregado.

Não posso fugir de comentar o tema da endogenia, que traz um conceito ao qual não quero me vincular, apesar de acreditar nele. O tema do desenvolvimento endógeno deriva de um período na tradição da economia regional em que se passou a identificar por que certas economias se saem melhor do que outras, isto é, como economias periféricas engatam no núcleo central dos países dinâmicos. Isso é um assunto que começou com Adam Smith e teve sua versão revisitada com Douglas North e sua teoria da localização e crescimento econômico regional. Os economistas perceberam que há outros fatores que não a clássica função de produção que explicam esse desenvolvimento. No entanto, vincular-me a isso é dar vazão aos que têm endogenia, e eu quero falar dos que não têm e que podem vir a ter — é nisso que acredito, e acho que a educação tem um papel importante a cumprir, até porque a nova teoria do desenvolvimento dá crédito ao capital social e humano como fator do desenvolvimento, ou seja, ao que é endógeno.

No caso brasileiro, o governo FHC introduziu na agenda algumas questões que considero importantes, mas no rumo errado. Depois de vender o que nos restava e, principalmente, empresas estatais, que são a base da nossa infraestrutura econômica, o governo promoveu um planejamento naquilo que chamou de eixos. Os eixos ligavam quem tinha a quem tinha mais, do tipo Rio Grande do Sul a São Paulo e a Minas Gerais (tanto é que foi esse eixo o chamado corredor do Mercosul). No meio, foi criado o Comunidade Solidária, que justificava que as comunidades tinham de buscar o seu rumo sem depender do Estado. “É o mercado que vai lhes salvar”, pregavam as vozes palacianas. Foi isso. O nosso planejamento era isto: “Para crescer, vocês têm de encontrar o seu rumo!” Alto lá! As coisas não são bem assim.

A história nos reserva sempre a possibilidade de um acerto de contas. Crédito muito ao governo iniciado em 2003, com a chegada de Lula e de um conjunto de técnicos, acadêmicos e também de

homens públicos com elevado senso de comprometimento com a nossa história, a mudança desse rumo. Foi muito interessante observar a reintrodução, na agenda governamental, do enfoque em mesorregiões, câmaras de desenvolvimento regional, comitê de articulação federativa, política de desenvolvimento regional, desenvolvimento da faixa de fronteira e, mais recentemente, territórios da cidadania.

Com a reintrodução dessas questões, começamos a recuperar o que se perdeu. Não foi à toa que recuperamos as nossas agências de desenvolvimento regional, reestruturamos os nossos fundos constitucionais e começamos a pensar projetos de cunho mais horizontal envolvendo diversos ministérios. Há um novo pensamento surgindo no planejamento brasileiro. Evidentemente, não é um caminho fácil. O passado recente e o mais longínquo nos desafiam a cada momento: desenvolvimentistas *versus* monetaristas e por aí vai, uns contra os outros. Outro exemplo é a nossa tradição orçamentária setorial de fazer e não compartilhar; nossa estrutura orçamentária de olhar função e subfunção não é tarefa fácil, exige um enorme esforço de coordenação. Ninguém quer abrir mão do seu “quadrado”. É parte da nossa tradição olhar só o nosso quadrado.

Indo direto ao ponto, eu diria que acredito muito na capacidade do Estado de organizar ou dar sentido às coisas e não deixar que o mercado aja pelos seus instintos (que, em geral, é um instinto selvagem). Nesse sentido, vejo com otimismo a iniciativa do Ministério da Educação de lançar um vigoroso processo de revitalização da rede federal de educação tecnológica. Eu não poderia deixar de falar também da expansão do ensino superior. Mas não a vejo no sentido em que está sendo apresentada. Ora, temos 9 milhões de estudantes no ensino médio, e essa rede vai passar de 90 mil para no máximo 300 mil, 400 mil vagas. Isso, no máximo, chega a 5% das matrículas do ensino médio. Só para lembrar, temos 18 milhões de pessoas que já concluíram o ensino médio e não estão

em faculdade alguma. O que quero dizer é que um empreendimento público federal de educação no Seridó, no Cariri, em Tabatinga, na divisa com a Colômbia, em Bagé, no Pampa gaúcho, ou mesmo nas Águas Emendadas, em Carinhanha, nas margens do São Francisco, onde a capital mais próxima é Brasília, apesar de ser na Bahia e fazer divisa com Minas Gerais, faz a diferença. É nisso que vejo a importância dos Institutos Federais. Em muitos desses locais onde estão sendo implantados esses institutos, o orçamento é superior ao orçamento dos próprios municípios. Há laboratórios sendo instalados que podem fazer uma análise de solo, há técnicas de manejo do solo sendo estudadas que podem pôr fim a séculos de uso do fogo, uma técnica que dilapida a matéria orgânica e provoca a desertificação (algo que está ocorrendo em vasta região do Piauí, em Gibués ou no Gurgueia, e avança sobre a transição dos biomas do cerrado e da caatinga).

Educação voltada para os interesses do território

Em passado muito recente, muitas dessas escolas estavam de costas para a realidade local. Nesse ponto, entra novamente a questão da territorialidade. Nós não temos essa figura na nossa estrutura federativa. Precisaríamos ter, mas não temos. O território é uma abstração e um desafio para o nosso planejamento. Muitos dos problemas dos municípios estão além das fronteiras dele e, claro, também as oportunidades. Do que adianta um município tratar o problema do seu esgoto a jusante se a montante é o seu vizinho que polui o rio? Esse exemplo visa mostrar que é necessário termos uma figura institucional que ligue um conjunto de municípios, que junte instâncias estaduais e que tenha a União presente. Isso me faz me lembrar da Lei dos Consórcios Públicos e da criação de uma autarquia intermunicipal capaz de organizar a atividade do território. A recente Lei dos Consórcios Públicos é apenas um

exemplo. Como você convence um conjunto de municípios a pensar articuladamente o seu futuro? Será que o Instituto Federal não pode ser essa referência?

Os Institutos Federais têm a importante missão de, a partir da educação e do conhecimento, contribuir para o desenvolvimento deste país. Há uma demanda muito grande no interior do país por tecnologia, por pequenas soluções. Tomemos o exemplo da agricultura. É enorme o desafio de estruturar uma cadeia produtiva fora dos circuitos das grandes cadeias conectadas à bolsa de Chicago. No entanto, existe um mercado enorme e um apelo crescente nas cidades por produtos saudáveis e de qualidade — isso para responder àqueles que pensam que a pequena produção só é direcionada para os pobres. A recente lei do pagamento por serviços ambientais e a proteção dos mananciais impõem desafios enormes à educação. Como formar uma nova geração de pessoas que explorem os recursos naturais de modo a não exauri-los, que usem técnicas de plantio que não agridam a natureza e que não aumentem o efeito estufa? Isso é educar, e educar para a vida. Como produzir um tomate no Goiás, ou um mel de qualidade como o nosso melhor mel, que sem dúvida é o do Piauí, mais precisamente de Picos? Como usar o enorme potencial de sol e água e fazer a nossa biomassa se tornar o combustível do futuro? Por exemplo, ações sistemáticas do Sebrae melhoraram a qualidade do nosso artesanato e o tornaram produto de exportação. Ainda perdemos para muitos dos nossos irmãos latinos, mas sabemos que temos potencial. O desafio é este: desenvolvimento com sustentabilidade. Nesse ponto, entra a questão do desenvolvimento, que assume outra conotação nos dias de hoje. É o desenvolvimento que inclui. É aquele que respeita os padrões de produção que não agridem. É a implementação da Agenda 21, pensada quando da ECO-92 e da Carta da Terra.

A grande dificuldade que temos no Brasil quando pensamos em desenvolvimento é definir quem paga a conta. Por isso destaquei

no início a importância desta nova fase que vivemos, de juntar todo mundo na mesma mesa. Os atores do território têm papel importante nesse processo. É preciso misturar as energias: é a União, os estados, o município e as pessoas. Isso é o que faz a política regional da União Europeia. Identifica-se um problema, contabiliza-se quanto custa, define-se quem põe o quê e em quanto tempo. Não interessa se é recurso privado, público ou se é da comunidade. Vamos fazer um pacto territorial!

A Unesco instituiu os dez anos de 2005 a 2014 como a década da educação para a sustentabilidade. Mas o que tem sido feito? Nada. Alguém diria que agora a sustentabilidade é o que todas as empresas buscam. Eu diria que elas se apropriaram desse tema. Não é à toa que o complexo agroquímico vende essa imagem todo dia na televisão, dizendo que o seu produto carrega a sustentabilidade de que a lavoura precisa e que vem direto para a nossa mesa. Todas as empresas agora são sustentáveis. Mas vale olhar não para o produto ou para as ações sociais que as empresas desenvolvem, mas para dentro, para as relações de trabalho, a cadeia, a montante do processo. Esse rastreamento mostra o quão precário é o trabalho que contratam, sem falar no salário. Sustentável não é só o que está no rótulo, mas o que não está.

Os sistemas educacionais estão permeados por aquilo que não é sustentável. O modelo de desenvolvimento que carrou a educação copiou a racionalidade instrumental do modelo de crescimento a qualquer custo. É preciso refundar as disciplinas. Educação para a sustentabilidade não combina com setorialidade, com esquemas competitivos e racionais. É preciso buscar na transdisciplinaridade, na intersectorialidade, os desafios da nossa educação e colocar o território como expressão das nossas ações. A nossa ação é uma ação transformadora, não pode ser diferente. Os resultados em educação não dependem apenas de medidas de cunho pedagógico; dependem de um conjunto de ações que conformam o contexto onde os

empreendimentos públicos de educação estão inseridos. Seria bom que a educação pudesse liderar esse processo, e isso depende de cada um de nós nas nossas práticas diárias, na relação com os alunos, com a comunidade. É pensar a educação como libertadora e emancipadora, no dizer de Paulo Freire.

O desafio colocado para nós é o de fundar uma nova episteme. É o de praticar a inovação. Se os Institutos Federais compreenderem esse desafio, darão uma grande contribuição às suas regiões e ao Brasil. E este momento é muito oportuno. Ao mesmo tempo em que o mundo se debate sobre uma crise do capitalismo global, o Brasil se apresenta com um vigoroso plano de expansão da educação liderada pelo Estado e pelo investimento público. Talvez o Brasil seja no momento um dos poucos países, com exceção da China e talvez da Índia, que, com ousadia e determinação, pode atravessar esse período sem ser aniquilado. Digo isso porque a situação que vivemos hoje é muito diferente das crises que nos assolaram nas décadas de 1970, 1980 e, particularmente, 1990. O Estado brasileiro não está morto e pode amparar o investimento, gerando empregos.

Se compreendermos bem o desafio que teremos pela frente, seguramente fundaremos um novo pensamento, uma nova forma de organizar as nossas ações. Poderemos, assim, resgatar o sentido da educação como direito e como função emancipadora de enormes contingentes populacionais que durante anos tiveram esse direito interditado.

Referência

SEN, Amartya Kumar. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE: PRÁTICAS SOCIAIS COMO MANIFESTAÇÕES CULTURAIS — UM ESTUDO DO CAMPUS SAPUCAIA DO SUL

Tatiana Fátima Stürmer da Rosa

Eda Castro Lucas de Souza

Denise Del Prá Netto Machado

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm impulsionado uma série de formas de organização das instituições. Entre elas, destacam-se as instituições de ensino, que servem de alicerce fundamental. Tais instituições propiciam suporte à formação de recursos humanos provedores de ideias e criatividade que subsidiarão essas alterações nas organizações produtoras de bens e/ou serviços.

Para atendimento das demandas oriundas dessas organizações, o Ministério da Educação criou um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, a partir do potencial instalado nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), das escolas técnicas federais e das agrotécnicas, assim como das vinculadas às universidades federais. Esse modelo de instituição foi estabelecido por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que constituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008). De acordo com o artigo 2º da referida lei,

os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluri curriculares e multi *campi*, 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.

A reestruturação produtiva, conforme Castioni (2010), subsidia boa parte das justificativas sobre a necessidade de adequação da educação ao que as empresas e o mercado estão exigindo dos novos trabalhadores, no sentido de serem capazes de solucionar, de forma criativa, os problemas emergentes nas mais diversas formas de organização da produção de bens e serviços. A proposição dos Institutos Federais, constante na Lei nº 11.892/2008, visa reorganizar as instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade. Busca-se, de alguma forma, resolver essa necessidade, surgida no atual estágio de desenvolvimento brasileiro.

Essa realidade permeia todas as unidades pertencentes à rede que compõe a educação profissional brasileira. Em âmbito federal, a estruturação da rede de educação profissional se iniciou em 1909. O foco deste capítulo é a rede federal de educação tecnológica do Rio Grande do Sul, mais especificamente o *Campus* de Sapucaia do Sul. Trata-se de um estudo que buscou responder ao seguinte: quais são as manifestações culturais percebidas por meio das práticas sociais que permeiam um *campus* de um Instituto Federal, na visão de seus atores sociais? Para responder a esse questionamento, o presente trabalho delinea as manifestações culturais por meio das práticas sociais percebidas pelos participantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense — *Campus* Sapucaia do Sul.¹

¹ Este capítulo derivou da pesquisa que subsidiou a dissertação de mestrado de Tatiana Fátima Stürmer da Rosa, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília em 2011 e intitulada *Práticas sociais como manifestações culturais: um estudo sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense — Campus Sapucaia do Sul*.

Escola Técnica Federal do Rio Grande do Sul

De acordo com Meireles (2007), quando o governo Vargas planejou a estruturação do ensino técnico industrial no país, com investimentos para a melhoria ou construção de liceus industriais nos diversos estados, a situação do Rio Grande do Sul era diferenciada. Não tinha ocorrido, como nos demais estados, a atuação direta do governo federal na construção e manutenção de escolas técnico-profissionais.

Os investimentos federais destinados ao estado, quando Nilo Peçanha previu a construção das escolas de aprendizes artífices nas capitais, tinham sido dirigidos ao Instituto Parobé, que era uma instituição estadual reconhecida nacionalmente, fundada em 1906. A capital do estado, Porto Alegre, não possuía uma escola técnica de caráter federal que pudesse receber recursos do governo federal. Era conveniente a criação de uma escola técnica federal no Rio Grande do Sul, destinando-se a ela os investimentos estatais, para que pudesse ser efetiva a presença da União no segmento de nível secundário (MEIRELES, 2007).

O interior do Rio Grande do Sul foi contemplado com uma instituição de educação profissional e tecnológica somente em 7 de julho de 1917, aniversário do município de Pelotas, por meio da Fundação da Escola de Artes e Offícios, uma instituição municipal. Conforme Meireles (2007), até então, o interior do estado debruçava-se apenas em debates e projetos sobre a oferta de cursos regulares e educação profissional sem, no entanto, efetivar a sua implantação.

No ano de 1927, o Congresso Nacional sancionou um projeto de Fidélis Reis, que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país. Logo em seguida, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, onde se estruturou a Inspeção

do Ensino Profissional Técnico, que supervisionava as escolas de aprendizes artífices. Em 1934, essa inspetoria passou a denominar-se Superintendência do Ensino Profissional. Desse modo, na cidade de Pelotas, essa modalidade de ensino profissionalizante só veio a funcionar efetivamente em 1930, após decreto municipal, quando a Escola de Artes e Ofícios foi denominada Escola Technico-Profissional (MEIRELES, 2007).

Em 1933, por força de outro decreto municipal, houve mudanças significativas no regulamento da instituição, que passou a se chamar Instituto Profissional Técnico (IPT). Na época, os cursos oferecidos pelo instituto compreendiam ofícios divididos em seções: madeira, metal, artes construtivas e decorativas, trabalho de couro e eletro-química (CEFET-RS, 2011). Com o foco na formação técnica, em 1940, o IPT foi extinto para dar lugar à Escola Técnica de Pelotas (ETP). Ainda na esfera municipal, foi inaugurada oficialmente pelo então presidente da República Getúlio Vargas, em 11 de outubro de 1943 — data adotada oficialmente para comemorar o aniversário da instituição de ensino (MEIRELES, 2007). A figura política do pelotense Luiz Simões Lopes, na época presidente do Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), foi imprescindível para articular a implantação de uma escola técnica federal no Rio Grande do Sul. Desse modo, em 1959, a Escola Técnica de Pelotas transformou-se em uma autarquia federal e, em 1965, ganhou o nome de Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel).

Em decorrência da proposta de um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, encaminhada ao Congresso Nacional pelo Ministério da Educação em 1994, em fevereiro de 1996, a Escola Técnica Federal de Pelotas-RS inaugurou a sua primeira Unidade de Ensino Descentralizada (Uned), em Sapucaia do Sul, Região Metropolitana de Porto Alegre. Essa ação, além de visar ao atendimento às demandas do mercado e da população, buscou a formação profissional na área da indústria de termoplásticos e

expandiu a educação profissional de nível federal para uma área desprovida de oferta, predominando as ofertas estadual e privada até aquele momento (CEFET-RS, 2011).

De Escola Técnica a Instituto Federal

Fruto da criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, em 1999, a ETFPel passou a se denominar Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (Cefet-RS), o que possibilitou, além da oferta dos cursos técnicos de nível médio, a de cursos superiores de tecnologia e graduação, bem como a de cursos de pós-graduação. Tal perspectiva se consolidou tendo em vista a promulgação do Decreto nº 2.208/1997, que regulamentou a educação profissional e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional. Isso possibilitou a transformação das demais escolas técnicas federais em Cefets (BRASIL, 2009).

Com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que objetivou o reordenamento da rede federal de ensino profissional tecnológico, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por meio da junção dos Cefets e das escolas agrotécnicas federais, deu-se origem a três Institutos Federais:

- a) O Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), com reitoria no município de Bento Gonçalves e *campi* em Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande e Sertão;
- b) O Instituto Federal Farroupilha (IFF), com reitoria no município de Santa Maria e *campi* em Alegrete, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, São Borja, Santo Augusto e São Vicente do Sul; e

- c) O Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), com reitoria em Pelotas, ao qual ficou vinculado o *Campus Sapucaia do Sul*.

Consagrou-se, dessa forma, o município de Pelotas como sede da reitoria do IFSul, justamente por sua história: ele sediava o antigo Cefet-RS, que desde 1943 se consolidou a partir da soma de nove *campi*: *Campus Pelotas* (1943), *Campus Pelotas — Visconde da Graça* (1923), *Campus Charqueadas* (2006), *Campus Sapucaia do Sul* (1996), *Campus Passo Fundo* (2007), *Campus Camaquã* (2010), *Campus Venâncio Aires* (2010), *Campus Bagé* (2010) e *Campus Avançado de Santana do Livramento* (2010).

Complementando a constituição do instituto, agregam-se os polos do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculados ao IFSul e localizados nas cidades de Balneário Pinhal, Santana da Boa Vista, Santa Vitória do Palmar, Constantina, Picada Café, Rosário do Sul, Vila Flores e Cachoeira do Sul (*Campus Pelotas*). Nesses polos são oferecidos cursos na modalidade a distância financiados pela UAB, além dos polos do e-TEC Brasil, onde são ministrados cursos técnicos na modalidade a distância nas cidades de Alegrete, Bagé, Cachoeira do Sul, Canguçu, Santa Maria, Santana do Livramento, Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha, São Borja e São Lourenço do Sul, financiados pelo Ministério da Educação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2009).

O Campus Sapucaia do Sul

De acordo com Meireles (2007), entre 1985 e 1989, no Ministério da Educação, desenvolvia-se um programa de governo denominado Expansão e Melhoria do Ensino Técnico. Pelo

programa, que foi criado em decorrência de reivindicações da sociedade por novas escolas técnicas, possibilitou-se a apresentação de projetos, por parte dos municípios, para sediar Uneds vinculadas às escolas técnicas federais já existentes. Para o Rio Grande do Sul, estavam previstas três unidades descentralizadas, mas apenas uma acabou sendo autorizada. Entre os diversos projetos apresentados, foi escolhida a proposta da Prefeitura Municipal de Sapucaia do Sul.

A prefeitura local agilizou prontamente o atendimento às condições estabelecidas pelo Ministério da Educação. A Câmara Municipal autorizou o Poder Executivo, através da Lei Municipal nº 1.138, de 17 de dezembro de 1986, a efetuar a doação de uma área de aproximadamente 40.000m² à Escola Técnica Federal de Pelotas, para a construção e instalação da Unidade de Ensino Descentralizada de Sapucaia do Sul.

Em 1992, começou a construção da nova unidade da ETFPel, no município de Sapucaia do Sul. Inicialmente, foram previstos dois cursos técnicos: eletromecânica e refrigeração e ar-condicionado. Essas habilitações foram, posteriormente, descartadas em face de pesquisas de mercado e interesses mais imediatos do setor empresarial e da comunidade local, os quais optaram pela área de plásticos.

Para a unidade descentralizada, foram previstas matrículas de 480 alunos no primeiro ano de funcionamento, 720 no segundo, 960 no terceiro e 1.200 no quarto. Em 1992, a unidade foi dotada de quadro de pessoal docente e técnico-administrativo para o início de suas atividades. O Ministério da Educação, em 1993, autorizou a ETFPel a colocar em funcionamento a Unidade de Ensino de Sapucaia do Sul, fato que não se efetivou de imediato devido a problemas na construção do prédio da unidade. Em 1994, a Lei Federal nº 8.948, que dispôs sobre o Sistema Nacional

de Educação Tecnológica, transformou todas as escolas técnicas federais em Cefets — no caso, a ETFPel em Cefet-RS.

Os problemas com a empresa construtora da Unidade de Ensino de Sapucaia do Sul começaram a se intensificar em 1995, ensejando o rompimento contratual. Como estratégia para evitar que a obra ficasse suspensa por longo tempo, em decorrência de processos administrativos e judiciais, foi feito acordo com a prefeitura do município para o ingresso de alunos carentes em curso preparatório, para o qual foram utilizados pavilhões em fase final de construção.

O ano de 1996 marcou a inauguração do prédio e o início do funcionamento do curso técnico em plásticos, na Unidade de Ensino Descentralizada de Sapucaia do Sul. O curso, que começou suas atividades em 26 de fevereiro de 1996, foi projetado em sintonia com os anseios locais de preparação de mão de obra para o setor, principalmente em função das necessidades das empresas do Polo Petroquímico sediado no município de Triunfo, região metropolitana da grande Porto Alegre. Com a criação do IFSul a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, a Unidade Descentralizada de Sapucaia do Sul passou a denominar-se *Campus* Sapucaia do Sul.

As manifestações culturais por meio das práticas sociais

O *Campus* Sapucaia do Sul possui uma trajetória de quinze anos promovendo a educação pública e gratuita com formação em modalidades de ensino dos cursos médio, médio adulto, técnico profissionalizante, técnico de nível médio integrado, superior de tecnologia e superior de engenharia (CEFET-RS, 2011). As mudanças impingidas às escolas agrotécnicas, que hoje se

transformaram nos Institutos Federais, podem, de alguma forma, ter impactado a cultura que permeia os atores constituintes desse ambiente. Conforme afirmam Hofstede et al. (1990), a cultura de uma organização pode ser influenciada por vários aspectos da configuração organizacional, incluindo a estrutura, as expectativas de seus participantes, a designação das funções, a forma personalizada na resolução de problemas, o estilo do tomador de decisões e as ações cotidianas que envolvem os atores organizacionais, bem como as normas e práticas sociais da organização.

Whittington (2006), por meio do conceito de campo social apresentado por Bourdieu (1989) e dos sistemas sociais por Giddens (1984), define as práticas como entendimentos compartilhados, regras culturais, linguagens e procedimentos que guiam e capacitam a atividade humana. Bourdieu (1980), em seu modelo teórico sobre práticas sociais, afirma não reduzir as ações dos indivíduos a atos puramente racionais ou puramente mecânicos, aceitando, concomitantemente, a ideia de ações voluntárias dos indivíduos e de pressões objetivas que limitam essas ações. Um conceito-chave desse modelo é o *habitus*, que o autor define como as realidades objetivas incorporadas na vida cotidiana — senso prático. São experiências passadas incorporadas nas instituições. As noções de *habitus* e de senso prático dão, também, sentido às ações dos indivíduos, não porque determinam mecanicamente suas ações, nem porque visam a fins conscientemente, mas porque explicam suas ações em função de disposições adquiridas, que podem ser utilizadas em dado campo de ação.

Por sua vez, Giddens (1984), referindo-se a práticas sociais, afirma que coerções não empurram uma pessoa a fazer algo que não a interesse previamente. As práticas dos atores se dão em razão das propriedades estruturais que pressionam para a ação, ao mesmo tempo em que as permitem. Esse autor recusa-se a ver apenas pressões nas propriedades estruturais.

Tanto para Bourdieu (1980) quanto para Giddens (1987), as pressões são ao mesmo tempo coercitivas e capacitadoras: elas tanto pressionam quanto permitem a ação. Assim sendo, “o momento de produção da ação é também um momento de reprodução”, e as práticas sociais dos atores, suas ações, reproduzem as pressões estruturais, porém o fazem transformando-as (GIDDENS, 1987, p. 76). Dessa forma, os sistemas sociais são simultaneamente reproduzidos e transformados pelas atividades dos “agentes competentes” que fazem parte desse sistema.

Para Dupuis (2007), o conceito de práticas sociais nos modelos de Bourdieu e Giddens permite integrar os conhecimentos das duas correntes teóricas das ciências sociais, objetivismo e subjetivismo, e as formas que essa dualidade pode assumir. Reconhece Dupuis (2007) que são os indivíduos que, através de suas ações, contribuem para a construção da sociedade. No entanto, esses indivíduos agem sempre dentro de contextos que lhes são preexistentes e, por isso, orientam o sentido de suas ações. Como afirma Giddens (1978), as práticas sociais são ações individuais recorrentes e regularizadas dentro de um sistema social, enquanto criam e recriam esse sistema. São analisadas ainda como séries de atos produzidos, constituídos de interação, envolvendo a comunicação de significados; ou como estruturas constituídas que pertencem a coletividades ou comunidades sociais.

As práticas sociais, dessa forma, estão impregnadas pela contextualização do mundo dito real. O indivíduo, diante de uma estrutura e dependente dela, é permeado pelos valores, pelas crenças, pelos pressupostos e pelos simbolismos decorrentes da cultura que a insere. “Desta forma, uma definição de cultura não estaria completa se não considerasse as significações contidas no âmago das práticas” (DUPUIS, 1996, p. 240). Fundem-se, assim, práticas decorrentes das ações inseridas em um contexto cultural. E conceitua-se cultura, buscando em D’Iribarne (1989) o suporte, como “um recurso,

ou ainda, um ponto de apoio para o estabelecimento de relação e cooperação entre atores sociais” (SOUZA; CASTRO-LUCAS; TORRES, 2010, p. 7).

A partir de técnicas de pesquisa etnográfica e interpretação histórica de culturas nacionais, D'Iribarne desenvolveu, em pesquisas ao longo dos últimos anos, em mais de vinte países, uma abordagem baseada em estudos de caso de empresas desses diferentes países, identificando a relação entre cultura nacional e cultura organizacional. Em seus estudos, descreveu as dinâmicas das organizações e suas práticas concretas de gestão, bem como a relação da cultura nacional com a gestão dessas organizações (SOUZA; CASTRO-LUCAS; TORRES, 2010). D'Iribarne (1989, p. 131) analisa organizações e seus modos de gestão dando ênfase a como os atores “definem precisa e explicitamente as responsabilidades de cada um; formulam claramente seus objetivos; deixam livres as escolhas dos meios; avaliam com atenção seus resultados, recompensas e sanções, considerando sucessos e fracassos”. De acordo com Souza, Castro-Lucas e Torres (2010), essas análises são realizadas a partir de observação e entrevistas com os atores das organizações em estudo, procurando entender o funcionamento de cada empresa.

D'Iribarne realiza pesquisa comparativa entre empresas filiais em diferentes países, controlando, assim, variáveis como tipo de produção, modelo de gestão e formação exigida dos funcionários, deixando livre a variável cultura nacional. Apesar de os modelos de gestão definidos oficialmente em contextos culturais diferentes serem comuns, os estudos de D'Iribarne (2003) constataram distinções importantes nas práticas das organizações. Isso permitiu que o autor afirmasse que “os modernos instrumentos de administração certamente são, em princípio, aplicáveis de maneira universal”; no entanto, eles só “encontram sua plena eficácia ao adquirirem sentido nas leituras marcadas pelas visões particulares, que cada cultura oferece” (D'IRIBARNE, 2003, p. 11).

Conforme Souza, Castro-Lucas e Torres (2010), D'Iribarne categoriza a cultura pela perspectiva de análise das práticas organizacionais, definidas como relações hierárquicas, senso de dever, percepção do controle, definição de responsabilidade, sanções, qualidade da cooperação, regulação e problemas. Os problemas são detalhados como aqueles que surgem em decorrência do tipo e do modelo de gestão empregado na organização. É por meio desses estudos que se identificam as relações entre a cultura nacional, a cultura organizacional e a gestão das organizações.

O *senso de dever* se refere a como as questões contratuais se dão na organização. Baseia-se na forma de respeito entre empregado e empregador e no peso dado às questões que se relacionam com o dever no sentido de cumprimento de contratos e tarefas. Essa relação leva à avaliação do empregado pelo empregador, que, sob sua interpretação, pode atribuir sanções. A *sanção* relaciona-se ao respeito ao contrato, às normas, às determinações organizacionais, tendo como consequência a atribuição de benefícios ou punições. Essa relação é permeada pela *definição das responsabilidades*, na qual o empregado é incumbido de atividades previamente negociadas. Tanto as sanções quanto a definição de responsabilidades terão como suporte dois aspectos básicos: *a qualidade da cooperação* e *a regulação*. A qualidade da cooperação está embasada na credibilidade e confiança entre os atores, principalmente quanto às *relações hierárquicas*. É nas estruturas organizativas que as relações se formam e ganham credibilidade, por meio da qualidade da cooperação. A transparência nas negociações, as sanções, o saber o que deve ser feito se caracterizam pela definição das responsabilidades, dando segurança na estrutura hierárquica e estabelecendo o que, quando e como as atividades serão executadas. Os *problemas* decorrentes da não percepção ou do não cumprimento dessas práticas são observados pelo descompasso existente na estrutura e pelo não atendimento contratual entre as partes (D'IRIBARNE, 1994, 2002, 2003, 2005, 2009; SOUZA; CASTRO-LUCAS; TORRES, 2010).

As manifestações culturais que se observam por meio das práticas organizacionais são executadas pelos atores sociais ocupantes dos diferentes níveis hierárquicos na organização estudada. Na percepção desses atores, que são diretores, coordenadores, docentes e técnicos administrativos do Instituto Federal do *Campus* Sapucaia do Sul, as relações hierárquicas se dão de forma horizontalizada e democrática, não estando caracterizada a estrutura como algo formalizado. Na fala de um dos entrevistados, que é gestor do *campus*, “[...] existe muito problema de hierarquia, de ficar clara a função de cada um. Esses problemas começaram a partir da nova configuração institucional... a autonomia parece não estar bem entendida pelos diretores-gerais [...]”.

Conforme Souza (2009), a cultura brasileira sob a perspectiva de D’Iribarne (1989), no que tange às *relações hierárquicas*, possui justamente essa tendência de pluralidade e opacidade das relações. Em se tratando de uma instituição que passou por transformações de natureza estrutural que marcaram profundamente o caráter de seus objetivos finais, isso transparece nas relações externas do instituto, que ainda busca sua identidade. Na percepção de um entrevistado, o maior problema está no fato de os institutos terem sido implantados sem preparação interna, de fora para dentro, com uma estrutura criada do dia para a noite.

A percepção de que a nova estrutura, de escola para instituto, com novas atribuições formais, ainda não está bem “entendida” por parte nem dos gestores, nem dos executores das atividades é corroborada por outro entrevistado, que afirma: “[...] É necessário mudar a forma de organização. Com essa estrutura, as ações ficarão pesadas e morosas. É necessário parar e pensar, pois trabalhar sem planejamento, problemas graves podem ocorrer, estamos cansados de fazer ‘serviço de bombeiro’”.

A falta de entendimento das novas atribuições na estrutura que ora se apresenta gera barreiras na implantação de políticas, sendo as mais citadas as de comunicação, de definição de papéis e de determinação do tempo para a execução do planejamento, decorrendo daí graves conflitos. Na visão dos entrevistados, o que reforça esses conflitos é a falta de quadro funcional qualificado para complementar a estrutura: “[...] Muitas vezes as pessoas não fazem melhor por não terem uma orientação clara... desconhecimento pleno da atividade que se está executando, embasamento prático deficiente... efeito dominó a partir da informação da reitoria, se veio mal, vai ser devolvida da mesma maneira”.

Na análise das práticas sociais em uma instituição tipicamente brasileira, não se pode deixar de mencionar que o Brasil é um conglomerado de conhecimentos, costumes, valores, ideais, influenciado por povos diversos, que deixaram suas marcas. Os resultados dessa análise comprovam a relação direta entre as variáveis da cultura nacional, como a concentração de poder, o personalismo, o formalismo, o paternalismo, a postura de espectador, a evitação de conflitos e a lealdade pessoal, e os componentes de gestão salientados por Prates e Barros (1997). Essas características, que tipificam a cultura brasileira, podem ser observadas no que expressam os entrevistados do *Campus* de Sapucaia do Sul. De acordo com um deles, “as pessoas no *campus* costumam levar assuntos de trabalho para o lado pessoal, principalmente quando existe qualquer discordância”, e “é fundamental que as pessoas criem uma consciência de relacionamento profissional”. A pessoalidade é algo inerente à nossa cultura, diz o entrevistado.

No que se refere à categoria *definição de responsabilidades*, atribuindo ao empregado o que deve ser cumprido na organização, um dos gestores entrevistados relatou o hábito de propor discussão para modificar metodologias, rotinas e documentações antes de implementá-las. Um preceito básico para a definição das

responsabilidades é a introdução de métodos e de processo de trabalho, já que, ao serem designadas responsabilidades e tarefas aos servidores, é necessário deixar claro o impacto de suas ações e atitudes no desempenho da organização e lhes dar noções de como proceder, visando organizar e desenvolver o seu trabalho.

Para outro gestor, a introdução de métodos e de processos de trabalho no *Campus* Sapucaia do Sul é realizada na informalidade — “não se formaliza o conhecimento que se tem” —, o que repercute na forma de transferir responsabilidade. O entrevistado relata que dificilmente se faz um treinamento, a não ser em casos específicos, como a realização de licitações. Observa esse gestor que primeiro se assume uma responsabilidade e depois se aprende a exercê-la no dia a dia, complementando que sempre foi assim, mesmo antes da transformação em Instituto Federal.

Outro respondente afirma que alguns métodos e processos de trabalho vieram da reitoria e outros foram criados no *campus*. Houve tentativas, continua o entrevistado, de impor ao *campus* métodos utilizados na reitoria, mas não funcionaram, o que pode ser justificado pelo fato de os atores sociais do *Campus* Sapucaia apresentarem problemas com imposições: “Pessoas de fora não conseguem impor nada ali”.

Dupuis (1996) enfatiza a postura dos atores sociais como seres competentes capazes de definir interesses. Porém, isso não é percebido pelos próprios atores, que veem o órgão central como um dificultador do processo, conforme se identifica na fala de um dos entrevistados:

[...] Não existem culpados na instituição, ou estás preparado ou não. Os gestores estavam preparados para administrar dois *campi*, como é feito há 15 anos, mas agora precisam apoiar nove... o total de vagas para servidores administrativos é 83, mas efetivamente existem 30 e poucos... a reitoria conta com 153 servidores, não lida com aluno

e não consegue dar o respaldo necessário aos *campi*... não ajudando e sim colocando empecilhos.. a reitoria deveria ser o grande facilitador, não o grande complicador, não houve preparação para gerir algo tão grande... a cúpula não consegue enxergar a realidade de cada *campus*...

Essa postura de assumir a atividade e “ir atuando, fazendo e aprendendo no dia a dia” vai ao encontro do que Souza (2009), com base em D’Iribarne (1989), define como a interpretação individual acerca das próprias responsabilidades, sem se ater propriamente ao que a organização determina. Pode-se dizer que é uma tendência ao personalismo, característica da cultura brasileira. Esse personalismo converge para o que Prates e Barros (1997) consideram como pouca preocupação com o futuro mesmo de um ser superior, Deus. Conforme os autores, é a tendência à aceitação tácita de normas e regras, embora com práticas distorcidas das mesmas, levando isso para o cotidiano organizacional.

O *senso de dever* se refere a como cada empregado encara as questões contratuais com a organização. Por meio das entrevistas, observou-se que a defesa dos direitos pessoais é mais forte do que os deveres para com a instituição, o que é percebido quando alguém justifica uma falta em função de questões pessoais. Conforme um técnico administrativo,

a impressão que se tem é de que não está claro para as pessoas os direitos e os deveres. As pessoas ficam preocupadas com os direitos, mas querem que os deveres sejam mínimos. Isso influencia no desenvolvimento do todo da instituição. Sem comprometimento, há dano institucional [...]. No serviço público, não há preparação para exercer as funções. Na pressa, os servidores são recebidos e colocados direto para trabalhar sem a devida preparação. Depois de algum tempo, fica mais difícil prepará-los, já adquirem maneiras próprias de fazerem as coisas.

As explicações dos entrevistados vão ao encontro da defesa dos interesses pessoais em detrimento dos organizacionais, explicitando que há um limite muito tênue entre o pessoal e o profissional. Os indivíduos se acham “donos do espaço público e com isto se apropriam das coisas da instituição. Às vezes pensam que estão defendendo a instituição, mas na verdade defendem os interesses pessoais”. Nessa mesma linha, um gestor argumenta que muitos servidores evitam mostrar serviço e comprometer-se com os resultados pela sobrecarga de trabalho que disso advém: “Incumbências são recebidas com ‘os dois pés atrás’. Existe a tendência de se colocar mais tarefas para uma pessoa engajada, que fica sobrecarregada, sentindo-se penalizada, já que, ‘quanto menos se faz, menos se é procurado’”.

Observa-se, pelas entrevistas, a tendência identificada por Souza (2009) da cultura brasileira para acordos e relações de interesse no que se refere ao senso de dever para com a instituição. Essa característica se assemelha ao que Tanure (2009) define como o personalismo decorrente das relações interpessoais mais do que da especialização que o funcionário possui. Essa característica é fortalecida pelas “redes sociais profissionais” que a pessoa forma e os privilégios que essa rede, como uma família, pode fornecer ao indivíduo.

Quanto à *qualidade da cooperação*, que define o compartilhamento das atividades e do trabalho realizado na organização, um técnico administrativo citou a seguinte experiência:

[...] Criei um formulário com os dados necessários para o *campus*, mas a reitoria não aceitou e modificou conforme seus padrões [...]. Como não temos autonomia, nos submetemos às determinações que vêm de cima, as quais muitas vezes não chegam na rapidez desejada para o atendimento das necessidades do *campus*... [...]. Os formulários são passados sem explicações de como preencher [...]. Se houvesse explicação clara e de forma didática, seriam evitados erros.

Essa percepção é corroborada por vários entrevistados, que afirmam haver pouca preparação para realizar as tarefas administrativas — constata-se a pressuposição de que as pessoas sabem como fazer o que lhes foi proposto. Além disso, a falta de planejamento e o número reduzido de funcionários no quadro agravam essa situação. A distância, ocasionada pela estrutura burocrática e funcional baseada na hierarquia, também torna as pessoas menos cooperativas.

A cooperação, quando existe, se dá “muito mais por solidariedade, pelas relações pessoais, por amizade do que pelo conceito de cidadania organizacional”, conforme relatou um gestor. Essas palavras traduzem a necessidade sentida no *campus* de cooperação para comissões e outras atividades: “A cooperação às vezes é forçada... sempre em função de resolver um problema”. “É bom lembrar”, diz o entrevistado, que “sempre é um grupo pequeno que participa das comissões, sempre os mesmos”. A *percepção do controle* é determinada pelo nível de consentimento e conformidade do indivíduo com as normas estabelecidas e com a autoridade exercida pela organização. Esse controle está relacionado com a percepção do indivíduo quanto a sua liberdade de atuação na organização e o quanto ele reage, ou não. No Instituto Federal, o controle é feito por meio dos diretores e seus respectivos coordenadores, e existe o compartilhamento das informações em reuniões nos *campi* e na pró-reitoria.

Os controles são percebidos e se fazem presentes por parte dos gestores, que devem planejá-los e executá-los. No entanto, os próprios gestores admitem que esses controles servem no registro dos processos, mas não auxiliam na mudança do comportamento das pessoas. Um gestor entrevistado afirma, acerca do comportamento de professores:

Em um sistema burocrático funcional, não se controlam processos, se controlam pessoas, não há critérios de controle e verificação, só se consegue controlar faltas, não se sabe quantos faltaram no mês, as causas... Controles que não servem para o futuro... não se tem um controle de aulas que não são dadas mensalmente, deveria ter um controle de eficácia, da carga horária que deveria ser dada e da que realmente é dada.

Outro fato relatado pelos respondentes se refere à personalidade na aplicação dos controles. Essa característica é explicitada por Prates e Barros (1997), Freitas (1997) e Motta (1997) como tipicamente brasileira, provinda do paternalismo das relações interpessoais, advindas da colonização portuguesa. Um docente afirma que, “se você é meu amigo, o controle é brando; se você não é, o controle é pesado”. Ele é corroborado por um gestor, que diz que o controle “[...] é percebido de forma bem pessoal, as pessoas procuram se dar bem com os que têm o poder. Na hora de cobrar algo, existem dois pesos e duas medidas”. Outro dado ressaltado pelos entrevistados foi o ato de burlar as regras, corroborando o que DaMatta (1991) caracteriza como malandragem e que outros autores, como Motta, Alcadipani e Bresler (1999), traduzem como “jeitinho”. Os entrevistados incorporam isso como uma característica não só da nossa cultura, mas principalmente do funcionalismo público. Pode-se observar essa assertiva pela explanação de um docente e de um gestor:

[...] A grande tendência é de tentar ver o jeito de burlar a regra e não de segui-la... Existe este tipo de comportamento... o indivíduo quer fazer as coisas que lhe agradem, mas nem sempre as regras agradam... se não se tem muita disciplina, a tendência é contornar a regra, utilizando a malandragem.

[...] Para o servidor público, as regras são utilizadas de acordo com as relações pessoais. Elas existem, mas muitas não são seguidas... as relações são boas e [as regras] não são cobradas, somente quando há indisposições com grupos ou com determinadas pessoas.

Para alguns servidores entrevistados, regras e controles também variam conforme a mudança da chefia. Isso se tornou claro com a transformação em Instituto Federal. Como as regras do instituto ainda estão em fase de implantação, para muitos servidores elas não são claras, não sendo bem aceitas por não estarem formalizadas.

As *sanções* se referem à percepção dos atores da organização sobre o papel da autoridade no que diz respeito à aplicação das regras, levando em consideração as recompensas e as punições. Relaciona-se com o respeito ao contrato com a forma de cobrança advinda do cumprimento ou não do mesmo (SOUZA, 2009). Na visão dos entrevistados, para a aplicação das práticas de punições e recompensas, que exemplificam as sanções, não existe uma formalidade. Conforme relata um docente,

[...] precisa-se sistematizar as ações, por exemplo, o estágio probatório. O sistema de avaliação de docente é falho, não avalia pontos cruciais, é superficial. Não há método para dar retorno aos docentes sobre as suas aulas, já tivemos... era aplicado por uma equipe de pedagogia da reitoria, sinto falta até mesmo como instrumento para avaliar os cursos.

As punições, quando existem, são apenas verbais. Um gestor entrevistado afirma não acreditar em punições formais, pois o processo é tão complexo e longo que perde o foco. Além da demora, quem julga pende a favor do servidor e a chefia perde a autoridade perante os outros servidores. Como o *Campus Sapucaia do Sul* é uma instituição pública, essa realidade vincula-se às relações de estima e aos jogos de influência, que são os verdadeiros indicadores de poder e critérios informais de avaliação.

A *regulamentação* é representada pelas ações de moderação formais e informais, pela previsibilidade das ações, pelo acompanhamento e pelos controles que envolvem o planejamento dessas ações. Essa característica está relacionada ao desempenho

de papéis e aos comportamentos inerentes a eles. Conforme o depoimento de um técnico administrativo, “[...] a gente não sabe realmente qual o nosso papel, é uma coisa bem instintiva, não há acompanhamento e treinamento. Com o tempo vamos descobrindo sozinhos o que e como fazer as tarefas [...]”. Essa percepção é corroborada por outro técnico, que afirma:

[...] Quanto às normas e papéis, todos têm noção... muitos não fazem, não se sentem controlado... Quando existem necessidades, tanto os servidores novos como os antigos do *campus* não sabem com quem está o controle, a quem se reportar. Nas funções mais simples, existe essa falta de clareza, isso nota-se até com as telefonistas.

Na opinião de um gestor, os papéis estão descritos em um regimento, no entanto, os servidores não têm conhecimento do mesmo: “[...] Ficou descrito muito bem as atribuições de cada um, as pessoas não sabem porque não leram o regimento, se lerem saberão. [...] Cada um que pegar o regimento e ler vai saber a quem se dirigir e o papel de cada um”.

Observa-se, por meio das entrevistas, a informalidade no trato da vida organizacional, característica da cultura brasileira, como descrito por Souza (2009). Os ajustes se dão pela moderação e na informalidade, pouco se observando os regulamentos existentes na instituição. A ambiguidade aqui observada é uma característica já citada por DaMatta (1989) e ressaltada por Motta (1997), Caldas (1997), Wood Júnior (1997) e Freitas (1997).

Os *problemas* decorrentes das falhas apresentadas no modelo de gestão podem ocasionar conflitos e inclusive violência, que podem ser provenientes do não cumprimento das práticas apresentadas. Na transposição de Escola Técnica para Instituto Federal, observaram-se, por meio das entrevistas, algumas situações de conflito, tais como: a criação da nova estrutura, que, por falta de pessoal qualificado, gerou uma disputa de poder

entre a reitoria e os *campi*; a confusão no entendimento sobre a autonomia dos *campi*, que não está clara, pois as normas e políticas ainda parecem não ser de conhecimento pleno dos servidores; os problemas de atribuição nos níveis hierárquicos ocasionados por planos e políticas desconhecidos e não implementados; a morosidade no cumprimento de solicitações pela distância do *Campus* Sapucaia do Sul da reitoria; a falta de noção do impacto do trabalho individual que cada servidor tem sobre a totalidade do instituto; as falhas de comunicação, prejudicando o desenvolvimento das tarefas e a distribuição de documentos pela centralização das deliberações na reitoria; as falhas na implantação de cursos por possíveis problemas de planejamento; e dificuldade de diálogo e discussão entre o *campus* e a reitoria para a implementação de normas e regulamentos. A percepção desses problemas pode ser observada pelos depoimentos de gestores, que afirmam:

[...] Conseguir manter uma unidade de princípios de ação... isso não vem acontecendo, o que ocorre devido à nova configuração institucional... Antes Pelotas definia e os *campi* cumpriam, mas agora mudou no sentido de adequar o plano dos *campi* dentro de um plano maior, o que não vem sendo feito. Antes não havia este problema por só haver dois *campi*, não havia PDI [Plano de Desenvolvimento Institucional], projeto político-pedagógico, regimentos geral e interno. O PDI só pode ser modificado em função de determinação do Conselho Superior, deve-se ir à reunião do Conselho e solicitar a modificação, mediante uma justificativa...

[...] Falta integração [...]. Cada *campi* está achando que é um instituto, a culpa é da reitoria, falta trabalhar a dimensão política da transformação. Falta trabalho de conscientização para entender como funciona a estrutura de IF... Existe um pouco de vaidade por parte das pessoas... Problemas foram gerados por ter se perdido um momento rico de se fazer uma conscientização, foi deixado tudo muito vago... Agora como consequências existem atropelos e falhas de comunicação.

Os problemas decorrentes da estrutura são, em grande parte, originários de questões políticas. Os critérios para escolha dos municípios que receberam um *campus* do IFSul foram estabelecidos nas fases I e II da expansão da rede de educação profissional e tecnológica (REPT). A fase I previa *campi* em unidades da Federação que ainda não possuíam instituições federais de educação profissional e tecnológica; estivessem localizadas em regiões distantes dos principais centros de formação de mão de obra especializada; e, nos casos em que o município selecionado pertencesse a uma região metropolitana, a escola deveria estar situada em área de periferia.

A fase II determinava uma distribuição territorial equilibrada das novas unidades de ensino em que houvesse uma cobertura do maior número possível de mesorregiões. Essa territorialidade deveria estar em sintonia com os Arranjos Produtivos Locais havendo um aproveitamento de infraestrutura física já instalada e a identificação de parcerias potenciais.

Segundo um gestor, o instituto recebeu a definição dos municípios, sem conhecimento de como seriam implantados os critérios. Houve municípios que cumpriram com antecedência o estabelecido nos planos e, mesmo assim, ficaram em segundo lugar na escolha. Como exemplo, foi citado o *campus* de Bagé, que passou na frente de Venâncio Aires e Camaquã, que, na visão do entrevistado, estavam adiantados no atendimento ao previsto nos critérios. O gestor complementou afirmando que “o plano de expansão foi feito em nível de MEC, a decisão veio de cima pra baixo...” e que, em sua opinião, “a constituição dos institutos deveria ser regionalizada”.

Observações semelhantes são feitas por outros entrevistados, que afirmam serem os critérios para escolha dos *campi* oriundos do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec):

[...] Teremos mais um *campus* em Lajeado e a reitoria não conhece nada de Lajeado. As definições vêm de cima... a instituição não sabe, fica sabendo depois... só Charqueadas e Passo Fundo tinham terreno e lugar próprio para doar... então foram colocados na expansão, os representantes das cidades foram a Pelotas e se candidataram.

[...] Infelizmente, apesar do MEC dizer que tem critérios... e embora tenhamos enviado técnicos que passaram uma semana em Brasília, na Setec, as questões são políticas. As decisões envolvem prefeitos, vereadores, deputados e empresários... Camaquã foi a vencedora para receber um *campus*, apesar de outro município estar na frente nos requisitos... não foram todos politicamente, mas muitos foram por questão política mesmo.

Fato também observado é a relativa distância entre a reitoria, instalada na cidade de Pelotas, e o *campus* de Sapucaia do Sul, objeto de estudo desta pesquisa. Os 280 quilômetros que separam as duas unidades ocasionam desvantagens que impactam diretamente as práticas organizacionais. A morosidade na tomada de decisão, já que tudo é centralizado na reitoria, tem desmotivado os atores situados no *campus* estudado. Essa desmotivação tem originado, em muitos casos, a busca por soluções paliativas, como é o caso do não cumprimento de algumas normas oriundas dos regimentos estipulados pela legislação pertinente. Com a análise documental e das entrevistas, e utilizando as categorias do modelo de D'Iribarne (1989), foram examinadas as percepções dos atores sociais do *Campus* Sapucaia do Sul sobre as práticas de gestão da organização. Essa análise foi realizada sob o prisma das características da cultura brasileira, apresentadas no modelo dos traços brasileiros de Freitas (1997), evidenciando algumas tendências culturais do instituto.

Quadro 1 - Categorização da percepção de manifestações culturais do Campus Sapucaia do Sul sob a perspectiva de D'Iribarne

Categories de D'Iribarne (1989) conforme Souza (2009)	Percepção institucional
Relações hierárquicas	Descentralização de poder e proximidade nas relações entre os grupos sociais.
Definição das responsabilidades	Falta de formalização de procedimentos, rotinas e atividades, o que repercute na forma de definir e/ou transferir responsabilidades.
Senso de dever	Tendência a tirar vantagem das benesses do serviço público decorrentes das relações de trabalho.
Qualidade da cooperação	Cooperação motivada mais por amizade do que pelo conceito de cidadania organizacional.
Percepção do controle	Controle irracional, sem indicadores que permitam promover melhorias futuras, e com base nas relações pessoais com as chefias.
Sanções	Diferenciação por parte das chefias dependendo das relações de apreço ou despreço pelos subordinados.
Regulação	Carência na definição formal de normas e procedimentos, bem como falta de conhecimento pleno por parte dos atores sociais.
Problemas (decorrentes do modo de gestão)	Falta de planejamento e organização do trabalho; falhas na comunicação organizacional.

Essa análise indicou tendências que reforçaram os traços brasileiros que, na análise de Freitas (1997), incidem mais claramente no âmbito das organizações. Os valores democráticos são embasados nas relações patrimonialistas, paternalistas, decorrentes de uma herança colonialista. Isso transcende a sociedade e paira sobre as organizações, sejam elas públicas ou privadas. Apesar de termos, segundo autores como Hofstede (1990) e outros, a tendência a tomar grande distância do poder e a ser coletivistas nas transações, as relações priorizam as amizades e a informalidade.

Considerações finais

Ao estudar as manifestações culturais percebidas por meio das práticas sociais que permeiam o *campus* de um Instituto Federal, na visão de seus atores sociais, depara-se com alguns desafios.

O primeiro, e talvez o mais intrigante, situa-se no que Motta (2007) considera como o filtro das situações administrativas. Para o autor, as crenças e atitudes de cada um delimitam o comportamento dentro da organização. Dessa forma, há filtros diferentes para analisar o cotidiano de seu trabalho, no que se refere às práticas da administração. Isso leva ao que D'Iribarne (1989) identifica como universo de significações — além das palavras, as ações tomam significados diversos. Assim, a análise das manifestações culturais fornece esquemas interpretativos complexos que, dependendo do prisma de análise, podem variar.

O segundo desafio situa-se na própria configuração do objeto de estudo. O *Campus* Sapucaia do Sul, pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, nasceu em 1996 como uma escola técnica federal com vistas à formação profissional no âmbito da área da indústria de termoplásticos. Em 1999, passou a oferecer cursos técnicos de nível médio e superior. O nascimento como escola técnica deu ao *Campus* Sapucaia do Sul uma autonomia que, quando transformado em Instituto Federal, lhe foi retirada. As relações de poder, os processos decisórios, as percepções de controle, as responsabilidades, os deveres e direitos, as formas de cooperação e outras interações organizacionais se modificaram fortemente. As percepções acerca dessas relações aparecem no relato da realização das práticas explicitadas pelos atores sociais. Muitos ainda visualizam o *campus* como a escola de outrora.

O terceiro desafio está na busca de caracterizar um fenômeno em constante mutação, que são as manifestações culturais advindas das práticas de gestão de um instituto em plena transformação. Modelos de gestão, por si sós, distinguem-se pela característica do gestor e, ao se inserirem em um contexto de alteração de estrutura, proveniente de uma política federal, o desafio se torna maior.

Reconhecendo esses desafios, observa-se que a nova configuração da rede à qual o *Campus* Sapucaia do Sul pertence necessita de uma maior socialização das normas, dos regulamentos e dos regimentos por parte dos gestores com os técnicos administrativos e docentes. A gestão precisa de práticas que se façam presentes e que sejam percebidas de forma clara pelos atores sociais do *campus*. Nesse caso, entre outras, estão as práticas dos processos de comunicação entre a reitoria e o *campus* e o desenvolvimento de ações para tornar as relações mais profissionais e menos pessoais. No entanto, mesmo identificando problemas, sabe-se que a cultura organizacional do *campus* é permeada pela cultura nacional e local. Criam-se controles e normas, mas o comportamento coletivo é também influenciado pelos valores, pelas crenças e pelos pressupostos do grupo que forma a instituição.

Referências

BOURDIEU, Pierre. La jeunesse n'est qu'un mot. In: _____. *Questions de sociologie*. Paris: Minuit, 1980. p. 1-6.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 2 out. 2010.

_____. Ministério da Educação. *Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 23 dez. 2010.

CALDAS, Miguel P. Santo de casa não faz milagre: condicionantes nacionais e implicações organizacionais da fixação brasileira pela figura do “estrangeiro”. In: MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; CALDAS, Miguel P. (Org.). *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 1997. p. 73-93.

CASTIONI, Remi. *Educação no mundo do trabalho: qualificação e competência*. São Paulo: Francis, 2010.

CEFET-RS. *Projeto político-pedagógico 2007-2011*. Pelotas: Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, 2011.

DAMATTA, Roberto A. *O que faz o brasil, Brasil?* 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

_____. _____. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

D’IRIBARNE, Philippe. Conceituando culturas nacionais: uma abordagem antropológica. In: BARBOSA, Livia (Org.). *Cultura e diferença nas organizações*. São Paulo: Atlas, 2009. p. 17-29.

_____. *Giving French management a chance*. Report: Sylvie Chevier. Translation: Rachel Marlin. 2. ed. Paris: École de Paris du Management, 2005.

_____. *La logique d’honneur: gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris: Seuil, 1989.

_____. Práticas modernas de gestão inseridas nas culturas do terceiro mundo. *Civitas — Revista de Ciências Sociais*, v. 3, n. 2, p. 327-337, 2003.

_____. The honor principle in the ‘bureaucratic phenomenon’. *Organization Studies*, v. 15, n. 1, p. 81-97, 1994.

_____. Una gestión moderna arraigada en la cultura mexicana: las enseñanzas de una success story. *Gestion y Política Pública*, año/v. XI, n. 1, p. 187-213, 2002.

DUPUIS, Jean-Pierre. Antropologia, cultura e organização: proposta de um modelo construtivista. In: CHANLAT, Jean-François (Org.). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas, 1996. v. 3, p. 231-251.

_____. Entre as culturas latinas, anglo-saxã e nórdica: os quebequenses em economia, negócios e administração. In: CHANLAT, Jean-François; FACHIN, Roberto; FISCHER, Tânia. (Org.). *Análise das organizações: perspectivas latinas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 201-247.

FREITAS, Alexandre Borges de. Traços brasileiros para uma análise organizacional. In: MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; CALDAS, Miguel P. (Org.). *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 1997. p. 38-64.

GIDDENS, Anthony. *Novas regras do método sociológico*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1978.

_____. *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press, 1984.

_____. *The nation-state and violence*. Berkeley: University of California Press, 1987.

HOFSTEDE, Geert et al. Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, v. 35, n. 2, p. 286-316, 1990.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do RS (PDI) — 2009-2013*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2009.

MEIRELES, Ceres Mari da Silva. *Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história*. Pelotas: UFPEL, 2007.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. Cultura e organizações no Brasil. In: MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; CALDAS, Miguel P. (Org.). *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 1997. p. 25-37.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. Cultura nacional e administração de empresas: o caso brasileiro. In: CHANLAT, Jean-François; FACHIN, Roberto; FISCHER, Tânia (Org.). *Análise das organizações: perspectivas latinas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. v. 2, p. 155-171.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; ALCADIPANI, Rafael; BRESLER, Ricardo. Cultura brasileira, estrangeirismo e segregação nas organizações. In: DAVEL, Eduardo; VERGARA CONSTANT, Sylvia (Org.). *Gestão com pessoas e subjetividade*. São Paulo: Atlas, 1999. p. 265-286.

PRATES, Marco Aurélio S.; BARROS, Betânia Tanure de. O estilo brasileiro de administrar: sumário de um modelo de ação cultural brasileiro com base na gestão empresarial. In: MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; CALDAS, Miguel P. (Org.). *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 1997. p. 55-69.

SOUZA, Eda Castro Lucas de. La logique culturelle des organisations au Brésil: leurs pratiques de gestion. In: INNOVATION ET INTERNATIONALISATION DES ACTIVITÉS DES SERVICES, 2009, Aix-en-Provence. *Actes du séminaire...* Aix-en-Provence: Université Paul Cézanne Aix Marseille III, 2009. p. 138-148.

SOUZA, Eda Castro Lucas de; CASTRO-LUCAS, Cristina; TORRES, Claudio Vaz. Cultura, práticas sociais e inovação: três conceitos associados. In: ENCONTRO DA ANPAD — ENANPAD, XXXIV, 25-29 set. 2010, Rio de Janeiro.

TANURE, Betânia. Singularidades da gestão à brasileira. In: BARBOSA, Livia (Coord.). *Cultura de diferença nas organizações: reflexões sobre nós e os outros*. São Paulo: Atlas, 2009 p. 30-52.

WHITTINGTON, Richard. Completing the practice turn in strategy research. *Organization Studies*, v. 27, n. 5, p. 613-634, 2006.

WOOD JÚNIOR, Thomaz. Terra em transe: liderança em Eldorado. In: MOTTA, Fernando Cláudio Prestes, CALDAS, Miguel P. (Org.). *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 1997. p. 143-155.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA: MUDANÇAS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

Maria Gildivane Soares da Silva

Eda Castro Lucas de Souza

Denise Del Prá Netto Machado

O ensino profissional no Brasil esteve sempre associado a uma determinada concepção de formação, notadamente voltado para atender certos interesses, que em geral nunca trataram o processo de aprendizagem como constitutivo da formação humana. Foi com base nessa orientação que no século passado, em 1909, com a criação de escolas de aprendizes artífices, pelo Decreto nº 7.566, surgiu o embrião de uma importante rede de escolas técnicas federais (BRASIL, 1909). Nas justificativas, o referido decreto enaltecia a criação das escolas profissionalizantes e sua finalidade de “[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime [...]”. Após um centenário de transformações, em 2008, esse sistema de ensino profissional reorganizou-se com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia — Institutos Federais. Buscando estudar essa trajetória, este capítulo tem por objetivo identificar as manifestações culturais do Instituto Federal da Bahia (IFBA), partindo do pressuposto de D’Iribarne (2005) de que essas manifestações podem ser identificadas por

meio das práticas organizacionais. Para isso, foi realizada pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, que entrevistou onze gestoras e examinou suas falas com técnicas de análise de conteúdo. Os resultados indicam a necessidade de uma revisão na estrutura organizacional e física do IFBA para atender seu crescimento e sua expansão, bem como do desenvolvimento de ações que incentivem práticas que possibilitem uma mudança cultural da organização.

O vínculo do conhecimento acadêmico com o desenvolvimento tecnológico já é uma demanda antiga, colocada em marcha por muitos países ao relacionarem docência e pesquisa com um modelo de organização universitária que tenha por objetivo impulsionar o crescimento econômico e tecnológico.

Nesse movimento ao longo da história foram muitas as metamorfoses que, segundo Castel (1998, p. 27), fazem “as certezas tremerem e recompõem toda a paisagem social”. Mas, mesmo que no seu bojo esse movimento trouxesse mudanças fundamentais, parafraseando esse autor, elas não representam inovações absolutas quando se inscrevem num mesmo quadro cultural. Essas mudanças trazem consigo o diferente do novo, mas, também, o permanente.

Os Institutos Federais — uma nova estrutura institucional na educação profissional

O novo dessa mudança está na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que se materializa com o ensino técnico profissional, articulando a educação superior com a básica e a profissional, de forma pluricurricular e multicampi. Além disso, prevê a oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades, considerando-a como política pública com o propósito de interagir, de forma mais direta, com o poder público

e as comunidades locais. Por outro lado, o permanente nessa trajetória de mudanças são as práticas que perpassam o contexto histórico do IFBA.

O contraste do novo e do permanente e seu possível impacto na maneira de gerir a organização levou à questão da pesquisa aqui apresentada: as práticas de gestão que vêm desde a Escola Técnica, passando pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) e chegando até o momento da implantação dos Institutos Federais, estão enraizadas em uma cultura da qual fazem parte e que representa a reprodução de modelos criados nessa trajetória, ou significam a ruptura com esses modelos?

Esse questionamento baseia-se no fato de que os Institutos Federais, de um modo geral, e o IFBA, em especial, têm um passado de muitas mudanças. São cem anos de educação profissional que na Bahia, como em todo o Brasil, iniciou em 1909. Além disso, esse período é marcado por uma oposição entre valores modernos, próprios da criação dos Institutos Federais, e valores tradicionais, arraigados desde as Escolas Técnicas. Essa “guerra de valores”, como se refere D’Iribarne (2009, p. 14), impõe que sejam tratadas em nível institucional questões de aceitação e resistências culturais.

No estudo que originou este capítulo, inicialmente foi levantada, por meio de pesquisa documental, a história do instituto para entender a cultura organizacional nos distintos momentos de sua existência. Em seguida, entrevistando gestoras da instituição, foram examinadas suas percepções sobre as práticas organizacionais, empregando técnicas de análise de conteúdo. O modelo de estudo foi o de D’Iribarne (1989) com suas categorias de análise: senso de dever, qualidade de cooperação, definição de responsabilidades, percepção de controle, relações hierárquicas, sanções e regulação.

A pesquisa foi realizada com onze mulheres que ocuparam cargos de chefia, entre os anos de 1993 e 2008, no Cefet-BA/Sede, atual IFBA — *Campus* Salvador.¹ Essa escolha se deu pelo fato de as mulheres estarem, em especial no momento de transição do IFBA, de 2008 a 2012, exercendo funções de gestoras, antes notadamente masculinos. Essas gestoras formaram a amostra da pesquisa e caracterizam-se por serem professoras da carreira do ensino básico técnico e tecnológico (EBTT) e da carreira de nível superior, terem graduação ou pós-graduação — quatro especialistas, quatro mestras e três doutoras —, possuírem de 6 a 28 de experiência profissional na instituição e terem ocupado, de um a oito anos, o cargo de gestoras.

A partir de uma pesquisa documental obteve-se a história do instituto, que será apresentada, de forma sucinta, a seguir.

O Instituto Federal da Bahia (IFBA): um pouco de história

O Instituto Federal da Bahia tem uma longa história a ser contada. Seus cem anos de educação profissional se iniciaram ao ser criada a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no governo do então presidente do Brasil Nilo Peçanha, em 1909. Durante todo esse tempo, essa rede passou por vários processos de mudanças, em que se alterou sua nomenclatura e se ampliaram seus objetivos, acompanhando os acontecimentos econômicos, tecnológicos e administrativos do país.

Essa trajetória começou a partir do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, quando foram criadas dezenove escolas de aprendizes artífices para funcionarem nas capitais dos estados,

¹ Os dados da presente reflexão basearam-se na pesquisa realizada por Maria Gildivane Soares da Silva na dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, em 2011, com o título *O universo cultural visualizado pelas mulheres em cargos de chefia do IFBA — Campus Salvador*.

sendo exceções as das cidades de Campos, no Rio de Janeiro, e Pelotas, no Rio Grande do Sul, com a finalidade de oferecer ensino profissional primário e gratuito para pessoas que o governo chamava de “desafortunadas” (BRASIL, 1909). No discurso da época, a finalidade principal dessas escolas era assistir socialmente os filhos da classe operária, aqueles “mais desvalidos, que necessitavam de uma maior proteção e controle devido ao risco de contrair vícios prejudiciais à sociedade e à nação” (BRASIL, 2008b).

Em 27 de janeiro de 1910, a Escola de Aprendizizes Artífices da Bahia entrou em funcionamento no Centro Operário, no Pelourinho, atual Solar do Ferrão, oferecendo inicialmente cinco cursos: alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria. Dois anos depois, a escola mudou para uma sede própria cedida pelo Ministério da Agricultura, no Largo dos Afritos, ficando mais conhecida como “Escola do Mingau”, por oferecer aos seus alunos, que estudavam em regime integral, um mingau no horário do almoço, prática não comum nas escolas da época.

A criação dessas escolas de artífices deu-se no momento em que a economia do país era baseada na atividade rural e passava por uma séria crise no seu modelo agroexportador, em que os cafeicultores estavam endividados, muitos dos quais perderam suas propriedades e, conseqüentemente, seu poderio. Iniciava-se de maneira precária o processo de industrialização, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, criando-se novas relações de trabalho, formal e informal. Esse contexto era próprio para a expansão desse tipo de escola, no bojo de uma ideologia, que vem se formando desde 1920, segundo a qual a educação deve formar o homem brasileiro, como elemento da produção, necessário ao progresso da nação (CUNHA, 2000). A formação desse pensamento foi reforçada em 1934, quando da transformação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, o que privilegiou o ensino comercial.

Com o artigo 37 da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, o ensino profissionalizante foi elevado ao nível secundário, passando, na ocasião, as escolas de aprendizes a liceus industriais (BRASIL, 1937). Naquele momento, a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia tornou-se o Liceu Industrial de Salvador, ofertando doze cursos: mecânica, serralheria, fundição, modelagens de fundição, tipografia, encadernação, phototécnica, marcenaria, carpintaria, vimaria, alfaiataria e sapataria. Essa mudança foi reflexo do processo de expansão do ensino profissionalizante federal, garantindo novos cursos e unidades ampliadas.

Com o forte desenvolvimento da indústria siderúrgica, na Era Vargas, de 1930 a 1945, caracterizado pela fundação da Companhia Siderúrgica Nacional (1940) e da Vale do Rio Doce (1942), as escolas públicas profissionalizantes passaram a ser de interesse do capital industrial, vinculando-se às políticas de desenvolvimento econômico por meio da qualificação de mão de obra de forma mais visível. Nessa época, mais precisamente em 1942, para atender as demandas do Estado brasileiro, por meio do Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, foram instituídas as bases de organização para o ensino industrial, que passou a ser constituído por escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem (BRASIL, 1942c).

Esse modelo de escolas manteve-se até 1959, quando foram transformadas em escolas técnicas federais (ETFs). Com isso, elas ganharam autonomia pedagógica e administrativa, mas permaneciam dentro da ideia inicial de que eram destinadas a pessoas carentes. Foi então que, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, o ensino técnico ganhou novo *status*, ao ser equiparado ao ensino acadêmico, considerado essencial para o desenvolvimento econômico.

Foi nessa década que a Escola Técnica de Salvador, por força da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965 (BRASIL, 1965), passou a se chamar Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA). Embora ainda vivendo um período de descrédito, a ETFBA obteve impulso ocasionado por um movimento de conscientização das empresas da Bahia a respeito da importância de seus cursos para a formação de profissionais capacitados. Esse movimento resultou na criação de dois cursos importantes na história da instituição: eletrotécnica, que visava atender a necessidade da Coelba em ter profissionais capacitados no Plano de Eletrificação do Estado, e de mecânica, servindo às indústrias que estavam se instalando na Bahia naquele período. Além desses, foi criado o curso de química por solicitação da Petrobras, o de estradas, em convênio com o Departamento de Estradas e Rodagem do Estado da Bahia (Derba), o de geologia, para a Secretaria de Minas e Energia, e o de telecomunicações, realizado pela Embratel (IFBA, 2012). Assim, considerando estudos de implantação do curso de engenharia de operações de formação em nível de terceiro grau, a Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) estabeleceu parceria com o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (Centec), uma autarquia de regime especial vinculada ao Ministério da Educação, por meio da Lei nº 6.344, de 6 de julho de 1976 (BRASIL, 1976).

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, outro impulso considerável foi dado ao ensino profissionalizante, segundo Cunha (2000), pelo Decreto-Lei nº 547/69, que autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração em Escolas Técnicas Federais, dispensando a cobertura institucional de escolas de engenharia (BRASIL, 1969). Os currículos desses primeiros cursos voltavam-se, principalmente, à indústria automobilística, resultando em parcerias como a da Diretoria de Ensino e Indústria com a Fundação Ford e na implantação de cursos de engenharia da produção nas escolas técnicas federais de São Paulo, Paraná, Minas

Gerais, Bahia e Pernambuco. Em 1971, esse projeto transformou-se no Acordo MEC/Bird, recebendo o governo brasileiro empréstimo de oito milhões e quatrocentos mil dólares do Banco Mundial para o funcionamento de projetos do ensino profissional em nível de segundo grau e de engenharia de operação com duração de três anos (CUNHA, 2000). Dentro desse programa, a Escola Técnica de Salvador recebeu a visita de uma missão do Bird que apresentou sugestões de cursos a serem desenvolvidos pela instituição (IFBA, 1971). Na visão de Cunha (2000), essa valorização foi resposta da medida de política educacional do governo brasileiro, que, com a Lei nº 5.692/71, implantou a profissionalização universal e compulsória no ensino de segundo grau, tornando profissionalizantes os cursos profissionais (BRASIL, 1971).

Nessa época, com a aceleração do crescimento econômico, houve uma forte expansão da oferta de ensino técnico e profissional. As Escolas Técnicas Federais, a partir de 1970, aumentaram de forma expressiva o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos. As escolas industriais passaram a ter prestígio, tanto pelo ensino profissional quanto pela função propedêutica. Havia uma clara ênfase no discurso dos industriais de criação de habilidades para os cursos direcionados para a indústria e uma forte propaganda para a valorização do ensino profissionalizante e do trabalho do técnico.

Adicionalmente, o ensino técnico foi expandido, o que levou, em 1978, à criação dos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) com o objetivo de formar engenheiros e tecnólogos. Essa nova concepção de escola técnica, incorporando as atividades dos anteriores modelos de escolas profissionais, constituiu-se, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, em unidades-padrão da Rede de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico do país. A criação dos Cefets como um novo tipo de estabelecimento de ensino tecnológico, na visão de Brandão (2009),

proporcionou uma integração vertical entre os vários níveis de formação, o que estabeleceu um marco diferencial no Centec-BA, que só oferecia cursos tecnológicos.

A Escola Técnica da Bahia, precisamente em 1978, procurando adaptar seu planejamento pedagógico às necessidades advindas da criação do Polo Petroquímico de Camaçari, conseguiu se firmar como de excelência no ensino e como sinônimo de inserção rápida no mercado de trabalho. Essa medida, por aumentar a empregabilidade dos alunos, impactou o processo seletivo da ETFBA, que passou a ser tão concorrido quanto o da Universidade Federal da Bahia.

Nesse clima aconteciam negociações entre a ETFBA e o Centec-BA, impulsionadas pelo discurso do governo federal sobre as vantagens da fusão desse tipo de escolas. No entanto, a fusão só aconteceu em 1993, com a Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993 (BRASIL, 1993), integrando a Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA), o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (Centec) e o Curso de Engenharia Industrial como Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (Cefet-BA). A partir daí, o Cefet-BA colocou em prática a verticalização do ensino e passou a oferecer cursos profissionalizantes de segundo grau, graduação e pós-graduação. Os primeiros cursos de terceiro grau ofertados foram os de manutenção petroquímica, processos petroquímicos, telecomunicações, manutenção mecânica, manutenção elétrica e administração hoteleira; os cursos de segundo grau foram os de estradas, eletrotécnica, edificações, geologia, instrumentação, mecânica, metalurgia, química e eletrônica.

Além de todas as mudanças estruturais, a criação do Cefet-BA trouxe uma proposta de expansão para outras áreas da Bahia, por meio de suas Unidades Descentralizadas (Uneds). A primeira Uned foi criada em Barreiras, seguida das de Valença, Vitória da Conquista e Eunápolis. O movimento expansionista foi pensado

em função da atuação econômica de cada cidade e das demandas locais, desenvolvendo, com isso, uma rede de empresas em contato direto com o Cefet/BA, o que possibilitaria o aprimoramento de sua atuação acadêmica.

A Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, instituiu no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrando principalmente os Cefets, que passaram a ser responsáveis por ministrar cursos profissionais em todos os níveis: qualificação e técnicos de nível médio e superior na área tecnológica (BRASIL, 1994, 1997). Segundo Cunha (2000), se de um lado as escolas técnicas, na figura dos Cefets, ganharam *status* de instituições de ensino superior, de outro, essa valorização pode ser vista como uma desvalorização ao se manterem apartadas da universidade, reproduzindo, de forma mais ampla, a dualidade da educação brasileira.

Em 1997, com o projeto educacional dos Cefets consolidado, o governo brasileiro assinou convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).

Em 1999, foram implantados no Cefet/BA os cursos superiores de engenharia industrial elétrica e engenharia industrial mecânica e o de bacharelado em administração com habilitação em administração hoteleira. Em 2003, com as novas medidas editadas para a educação profissional e tecnológica, sendo substituído o Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 1997, 2004), os Cefets, inclusive o da Bahia, continuaram oferecendo a modalidade de ensino destinada a quem terminou o ensino médio, concomitantemente com a modalidade integrada — ensino médio mais ensino técnico. Nessa modalidade, destinada a alunos que concluíram o ensino fundamental, a partir de 2006, foram diversos os cursos ofertados pelo Cefet/BA.

Em 2005, a educação técnica e profissional expandiu-se para atender às demandas de uma economia em crescimento e à necessidade de trabalhadores qualificados. Assim, em 2005, iniciou-se a interiorização do ensino superior brasileiro. Na Bahia, foi criado o curso de licenciatura em matemática na Unidade de Ensino de Eunápolis e, em 2006, foi implantado o curso de engenharia elétrica na Unidade de Ensino de Vitória da Conquista. A partir de 2006, começou o processo de transformação do *Campus* de Simões Filho em uma nova Unidade de Ensino e a implantação das Unidades de Ensino de Santo Amaro, Porto Seguro e Camaçari (IFBA, 2012). A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil (centros federais de educação tecnológica, escolas agrotécnicas federais, Escola Técnica Federal de Palmas/TO e escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais) expandiu-se, ganhando autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008b).

Em 2006, a primeira fase dessa expansão teve como objetivo implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes dos centros urbanos, onde os cursos estariam articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho (BRASIL, 2008b). A segunda fase expansionista iniciou-se em 2007, com a previsão de 150 novas unidades de ensino implantadas e a criação de 180 mil vagas na educação profissional e tecnológica em todo o país.

Nessa trajetória de expansão, após uma centena de anos de existência, em 2008, com a incorporação dos Cefets e das Escolas Técnicas ainda existentes, foi reorganizado o sistema de ensino profissional com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa mudança, concebida em uma visão estratégica de suporte ao desenvolvimento socioeconômico do país, possibilitou a constituição da Rede Federal de Educação

Profissional e Tecnológica com 38 Institutos Federais, dois Cefets e uma universidade federal tecnológica.

O novo dessa mudança está na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com finalidade de articular educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi. Voltam-se essas instituições para a oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades, buscando atender políticas públicas de interação direta com as comunidades locais (BRASIL, 2008b). Atuar no sentido do desenvolvimento local e regional sem perder a dimensão do universal constitui-se em um dos preceitos que fundamenta a ação dos Institutos Federais. Esses preceitos validam a verticalização do ensino na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica.

Com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, dando origem à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, formada pelos Institutos Federais, concluiu-se essa breve trajetória, iniciada com o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 2008a).

Entre as mudanças previstas em lei, o IFBA adquiriu atribuições como: exercer o papel de instituição acreditadora e certificadora de competências profissionais, estando apto a registrar diplomas dos cursos oferecidos; ter autonomia para criar e extinguir cursos nos limites de sua área de atuação territorial; e ser equiparado às universidades federais quanto à regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior.

O IFBA, no entanto, mesmo sendo uma instituição comparada às universidades, possui uma estrutura diversa ao operar desde a formação básica, passando por cursos de nível médio, até a graduação e a pós-graduação. Dispõe de graduação, como os

cursos superiores de administração, engenharia industrial elétrica e engenharia industrial mecânica, e de pós-graduação, como o mestrado em engenharia mecânica. Possui, ainda, 25 grupos e 190 bolsas de pesquisa com o intuito de desenvolver pesquisa aplicada, buscando promover o desenvolvimento de uma cultura empreendedora e tecnológica.

Com o plano de expansão do governo, o IFBA possui, em 2012, doze *campi* com cursos de nível médio e superior: Barreiras, Camaçari, Eunápolis, Irecê, Jequié, Paulo Afonso, Porto Seguro, Salvador, Santo Amaro, Simões Filho, Valença e Vitória da Conquista. Possui também quatro núcleos avançados, em Brumado, Dias D'Ávila, Euclides da Cunha e Juazeiro.

O IFBA tem desafios e dificuldades a enfrentar e diversidades a trabalhar, quando se propõe a consolidar os *campi* nos municípios, buscando nesse processo cumprir a missão de fortalecer a economia e o desenvolvimento regional, dentro da perspectiva da educação local. O objetivo dessa política de expansão é consolidar a educação profissional, voltada para o potencial econômico de cada localidade. O ideal é o de que as pessoas encontrem oportunidades de se capacitarem para o trabalho dentro de seus municípios ou localidades.

Em toda a sua trajetória, culminando com a transformação em Instituto Federal de Educação Superior, a Escola Técnica acompanhou as mudanças do Estado brasileiro provocadas por forças econômicas, políticas e tecnológicas. Assim, no contexto histórico que se moldou desde 1909, com o nascimento da Escola de Artífices, o IFBA encontrou uma forte cultura organizacional a qual necessita conhecer para poder se instituir. Um breve exemplo da força desse contexto pode ser observada no depoimento apresentado a seguir.

Um depoimento para pensar o contexto encontrado pelo Instituto Federal da Bahia

Por volta dos anos 1940, as escolas de artífices passaram por mudanças estruturais, motivadas pelo Decreto-Lei nº 4.119, de 21 de setembro de 1942, assim como pelo Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, tornando-se escolas técnicas e escolas industriais (BRASIL, 1942a, 1942b). Foi nessa época que a Escola de Artífices de Salvador

[...] me nomeou professor e chefe do curso de fundição, moldação, fundição de ferro, bronze e outros metais e um dos quesitos para o ingresso era cantar o hino nacional. Lembro bem que assumi o cargo no dia 10 de julho de 1945, tendo o termo de nomeação sido assinado pelo presidente da República Getúlio Vargas e pelo ministro Gustavo Capanema.

O diretor da Escola Técnica de Salvador era o engenheiro Ericsson Cavalcante. O depoimento colhido no IFBA prossegue com uma defesa da trajetória pessoal, que se mistura com a organizacional:

Eu, aluno da Escola de Aprendizes Artífices de Recife, formado em Fundição dos Metais em 1940, após ter a oportunidade de trabalhar na empresa Metalúrgica do Recife, voltava para uma escola técnica, agora como professor. Muito ensinei, mas muito mais aprendi nos 42 anos de trabalho gratificante dentro daquela escola. Dos cem anos do ensino técnico e industrial no Brasil, fiz parte de uma parcela dessa história, a qual, não importa o período, será lembrada por aqueles que nela viveram, alunos, professores, diretores, administradores, mestres e doutores. Essa instituição teve vários nomes, mas nenhum para mim, professor por mais de quarenta anos, vai suplantará o nome Escola de Aprendizes Artífices.

No alto dos meus 89 anos, volto com frequência à escola e dou a minha contribuição para a conservação de sua memória, conversando com os alunos, principalmente com os novos dos cursos integrados cuja idade está em torno de 14 a 18 anos. A eles passo os valores que me foram transmitidos ao longo do meu processo histórico como docente da Escola Técnica da Bahia.

Esse depoimento permite sentir como a cultura organizacional é forte. A instituição que hoje é denominada de IFBA tem uma longa história que culminou com a mudança de vida de muitas pessoas — não só dos alunos como também de seus servidores — e com mudanças culturais, econômicas e de nível social. Essa história viva é um componente de identidade organizacional. Nela transitam pessoas que acreditam no seu trabalho e trazem consigo os valores de outros momentos de vida da organização.

Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Feral da Bahia: os gestores

Os desafios advindos das mudanças da Rede de Educação Profissional, principalmente os que vieram e continuam vindo com a transformação do Cefet-BA em IFBA, estão pautados, por excelência, no encontro de dois polos: o do IFBA, atual, e o da Escola Técnica, do passado. Esses polos estão entrelaçados por diferentes valores, crenças e normas que representam a cultura desse grupo social, permitindo a compreensão de como seus atores percebem, fazem categorizações sociais, formulam crenças e valorizam aspectos específicos do ambiente social ao seu redor (TRIANDIS, 1994).

Essa cultura pode ser mais bem observada por meio de um conjunto de mecanismos de controle, por exemplo, planos, receitas e regras (GEERTZ, 1973), que podem ser traduzidos pelas práticas organizacionais. Na visão de Dupuis (2007, p. 202), essas práticas “estão enraizadas em uma cultura da qual fazem parte e que tem nelas uma de suas molas propulsoras”, sendo, assim, manifestações da cultura organizacional. Nessa linha de pensamento, conforme descrito acima, este capítulo apresentará manifestações culturais do IFBA, com base na ideia de que elas se evidenciam nas práticas organizacionais (D’IRIBARNE, 2005).

Este estudo justifica-se pelo considerável nível de complexidade de gestão provocado pelo cenário de mudanças no qual o IFBA se encontra, o que é reforçado por ainda ser mantida em parte a estrutura organizacional do Cefet na distribuição das tarefas e na hierarquia. Os fatores que mais impactaram as práticas acadêmicas e de gestão ainda voltadas para os modelos anteriores foram a verticalização do ensino, com professores ensinando nos níveis técnico e superior ao mesmo tempo; o desenvolvimento de pesquisas nos dois níveis; e a extensão do ensino técnico, dedicada ao desenvolvimento regional.

Manifestações de cultura do Instituto Federal da Bahia na visão das gestoras

Buscou-se, nas entrevistas com as onze mulheres gestoras, o olhar feminino, pois na maioria dos estudos as organizações são apresentadas pelo olhar do homem. Para tanto, foram entrevistadas as que ocuparam cargos de chefe de departamento acadêmico entre os anos de 1993 e 2008 no Cefet-BA/Sede, atual IFBA — *Campus* Salvador, para entender as manifestações culturais da organização. As onze mulheres caracterizam-se por terem a experiência de 6 a 28 anos como funcionárias da organização, algumas vindas da antiga Escola Técnica Federal, outras do Centec e do Cefet-BA. Durante o tempo de serviço, desempenharam de um a seis anos o cargo de chefes de departamento, em diferentes períodos de mudança pelos quais passou a instituição.

Ao buscar a visão dessas gestoras, utilizando as categorias do modelo de estudo de D'Iribarne (1989), as entrevistas abordaram, inicialmente, o senso de dever dos atores sociais do IFBA. De um modo geral, as respondentes disseram que seus funcionários possuem pouca clareza de seus deveres, mas conhecem seus direitos,

comportamento esse que consideram difícil de ser combatido e que, em suas opiniões, pode levar a uma falta de envolvimento com a função. Nessa mesma linha, as entrevistadas coincidiram ao dizer que, em sua maioria, os servidores (técnicos e professores) defendem os interesses da instituição quando estes os afetam diretamente, ou seja, reivindicando melhores condições para exercer a sua função, pensando nos benefícios próprios. As gestoras entendem, assim, que o senso de dever está vinculado ao comprometimento e à motivação dos servidores.

Envolver-se e estar motivado com o instituto, na visão das gestoras, requer que as pessoas se sintam parte da organização. Esse é um dos pontos centrais, disse uma das entrevistadas, que interfere nas relações de cooperação dentro de uma organização. Nesse ponto, as demais gestoras concordaram e afirmaram que as práticas de trabalho compartilhado não eram difundidas, sendo pequeno o grupo que o exercia. E todas ressaltaram que, quando a cooperação existia, era muito mais por relações de amizade, acontecendo situações em que o grau de amizade influenciava mais do que o lado profissional. O grupo de gestoras foi unânime nessa análise, complementada com a afirmativa de que muitas vezes, para realizar um trabalho, era mais fácil recrutar um amigo. De um modo geral, as gestoras perceberam que as relações de cooperação funcionavam mesmo na base do convencimento e da negociação. No fundo, disseram as gestoras, a cooperação depende do perfil de cada servidor e do poder de articulação do chefe. É bom reconhecer, ressaltou uma das gestoras, que alguns servidores eram mais cooperativos e ajudavam, inclusive, o grupo a trabalhar junto.

Nas entrevistas, ficou evidente que para as gestoras o grau de cooperação dependia do nível de compartilhamento das informações e da clareza e adequação nas distribuições das tarefas, o que possibilitava uma maior participação das pessoas. Ao analisar o conteúdo das entrevistas sobre a qualidade da cooperação, uma das

dimensões estudadas, observou-se que a ênfase dada pelas gestoras foi na necessidade de desenvolver nos servidores o sentimento de pertença à instituição.

Uma das questões consideradas importantes refere-se à percepção do controle por parte dos servidores. Esse ponto, disseram as respondentes, era um problema para a gestão nos departamentos, pois havia um alto grau de insatisfação quanto ao cumprimento das regras e, conseqüentemente, quanto às cobranças da chefia, o que tornava difícil controlar tarefas, horários, prazos, enfim, tudo. Em relação ao cumprimento dos prazos para o desenvolvimento das atividades, por exemplo, as entrevistadas reconheceram que era necessária muita cobrança, o que era desgastante, pois poucos eram os casos em que os prazos eram cumpridos sem cobrança e convencimento da importância da tarefa.

Nas falas, foi sugerido que nem todos os servidores aceitavam as regras existentes e que alguns, mesmo não aparentando descontentamento com essas práticas, não as cumpriam. Houve um consenso entre as entrevistadas de que existia certa aversão ao cumprimento das regras. Elas consideraram, ainda, que a clareza quanto às práticas de gestão e o estilo de gestão voltado para a negociação interferiam positivamente na percepção dos servidores quanto ao controle.

As entrevistas permitiram, ainda, identificar como se dá a relação entre os níveis hierárquicos do instituto. Consideraram as gestoras que faltava comunicação entre as instâncias de poder e que as relações seguiam bem mais o caminho traçado pela amizade: “Se existir amizade, tudo corre fácil”. Uma das gestoras disse ter havido uma época em que “existia uma linguagem única e união entre os servidores, o que aos poucos foi se perdendo”. Em resposta a essa fala, outra gestora afirmou que isso poderia ser consequência de muitos servidores ainda agirem como no passado, quando “as

coisas eram resolvidas diretamente com a chefia maior”, pois parecia, segundo ela, que alguns “ainda não se desvincularam da escola técnica”. Relações hierárquicas, principalmente as de poder, na visão das gestoras, necessitam ser baseadas no respeito com limites estabelecidos de forma clara, compartilhando informações e tarefas para que a equipe se sinta envolvida no processo de gestão. Com isso, é provável que haja uma maior participação e, quem sabe, respeito às regras.

Perguntadas sobre as dificuldades para administrar servidores oriundos de instituições diferentes, pois o Cefet-BA constituiu-se a partir da incorporação do Centec pela Escola Técnica Federal e depois transformou-se em IFBA, as gestoras responderam que inicialmente o processo havia sido difícil, que as pessoas deveriam conviver com outra estrutura organizacional por força de um decreto. Porém, com o passar do tempo, isso foi se diluindo, mesmo porque muitos antigos servidores aposentaram-se e vários outros foram admitidos, renovando, com isso, o quadro. Por outro lado, as gestoras acreditavam que existia a necessidade de rever a estrutura do IFBA, pois a função de chefe de departamento é questionável, na medida em que o funcionamento da instituição ocorre nas coordenações.

Quanto à forma de a organização gerenciar recompensas e punições, segundo as gestoras, essas eram práticas pouco utilizadas. O pior, continuaram as respondentes, eram as distorções: “Os servidores que cumprem com sua obrigação, a recompensa na maioria das vezes é receber mais atribuições, mais carga horária de aula, e aqueles que não cumprem suas tarefas, muitas vezes, são colocados na ‘geladeira’, ou seja, são deixados de lado e ‘no máximo levavam falta’”. Um agravante era técnicos e professores terem tratamentos diferenciados: aquele podia ser transferido de setor, e esse não. Por essas práticas não serem consideradas, no caso de a chefia tentar realizá-las, muitos servidores consideravam abuso de poder.

Em relação às práticas de regulação, foi observado nas falas das gestoras que a maior parte delas acontecia de maneira informal. Além disso, para a realização das tarefas e o cumprimento dos prazos, havia necessidade de negociação por parte da chefia. Os interesses pessoais e a amizade regulavam muitas das práticas de gestão, tais como distribuições de atividades e relações hierárquicas. Já no que toca à construção e socialização de material didático, as práticas entre coordenação e departamento aconteciam em espaços coletivos, de forma organizada, podendo haver previsibilidade das ações entre os professores.

Convém lembrar que a pesquisa se deteve apenas nas características das práticas de gestão, não tratando, por exemplo, de questões como a competência dos servidores e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. As gestoras, em sua unanimidade, reconheceram que essas práticas são de grande qualidade, fazendo com que o instituto cumpra, entre outras, a missão de permitir ao aluno uma formação efetiva de qualidade que repercute de forma positiva na família, no bairro e, por que não dizer, na sociedade baiana. Existe um esforço considerável de todos, dizem as gestoras, no sentido de preservar o nome do IFBA.

Considerações finais

No contexto histórico do IFBA, este capítulo teve como objetivo refletir, à luz do olhar feminino, por meio das práticas de gestão, sobre as manifestações culturais do instituto. Buscou-se, com as categorias do modelo de pesquisa de D'Iribarne (1989) — senso de dever, qualidade de cooperação, definição de responsabilidades, percepção de controle, relações hierárquicas, sanções e regulação —, identificar essas manifestações.

A reflexão proposta neste texto parte da percepção das gestoras sobre as práticas de gestão que envolvem essas categorias de estudo, possibilitando identificar uma determinada lógica da cultura organizacional do instituto, com a qual se busca inferir manifestações culturais do processo de gestão. Parte-se da premissa de que essa lógica é influenciada pela cultura nacional e local, que interfere de forma direta no modo de implantar e desenvolver as práticas organizacionais.

No que diz respeito à implantação das práticas de gestão do IFBA e utilizando as categorias do modelo de D'Iribarne, pode-se dizer que as manifestações culturais do instituto mostram as seguintes tendências: quanto ao senso de dever, os funcionários possuem pouca clareza de seus deveres, conhecem seus direitos, envolvem-se pouco com a função. As gestoras pensam estar essa categoria vinculada ao comprometimento e à motivação dos servidores, o que pode ser explicado por maior compartilhamento de informação e envolvimento entre os atores da organização e uma participação mais expressiva na vida do instituto.

As relações de cooperação foram percebidas mais na base do convencimento e da negociação, que dependem do poder de articulação da chefia. Na visão das entrevistadas, a qualidade da cooperação é impactada pelo sentimento de pertencimento do servidor à instituição e depende do nível de compartilhamento das informações e da clareza e adequação nas distribuições das tarefas.

Na percepção dos servidores quanto ao controle, notou-se a existência de certa aversão, principalmente no que diz respeito ao cumprimento das regras. Para as gestoras, a percepção de controle pode ser modificada se as práticas de gestão forem explicitadas de forma clara e se o estilo de gestão tiver como foco a negociação.

As práticas que possibilitam a regulação das ações organizacionais, em sua maior parte, aconteciam de maneira informal e, segundo as gestoras, na base de negociação. Na visão das gestoras, essas práticas poderiam ser mensuradas pelo grau de respeito mútuo entre servidores e chefes e pela forma como eram estabelecidos os limites dentro da organização. Com isso, seria possível mudar a cultura das relações baseadas na amizade e no interesse pessoal. E provavelmente aumentaria o grau de participação dos servidores e, quem sabe, o respeito às regras.

Concluíram as gestoras que é importante uma revisão na estrutura organizacional e física do IFBA para promover seu crescimento e sua expansão. Além disso, é relevante desenvolver ações que incentivem o trabalho em equipe; definir critérios claros para a designação de tarefas e aplicação de sanções; criar estratégias para a negociação dos conflitos; estabelecer mecanismos de envolvimento dos atores organizacionais; socializar regras e normas; e criar um ambiente inovador.

Este capítulo, por fim, evidencia manifestações culturais do IFBA que tendem à predominância de relações informais, pactos e acordos influenciados por relações de amizade e interesses pessoais, bem como pouca cooperação nas relações de trabalho.

Referências

BRANDÃO, Marisa. O curso de engenharia da produção (anos 1960/1970) e sua relação histórica com a criação dos Cefets. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_marisa%20brandao.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208_97.htm>. Acesso em: 4 ago. 2012.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitales dos Estados Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 23 set. 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 abr. 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 9 fev. 1942a. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.119, de 21 de fevereiro de 1942. Disposições transitórias para execução da lei orgânica do ensino industrial. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 24 fev. 1942b. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4119-21-fevereiro-1942-414099-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 27 fev. 1942c. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 15 jan. 1937. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=225>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das universidades e escolas técnicas federais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 ago. 1965. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 set. 2012.

_____. Lei nº 6.344, de 6 de julho de 1976. Cria o Centro de Educação Tecnológica da Bahia e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 jul. 1976. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6344-6-julho-1976-357702-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 set. 1993. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1993/lei-8711-28-setembro-1993-363231-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 dez. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 12 set. 2012.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 set. 2008a. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-publicacaooriginal-108020-pl.html>>. Acesso em: 14 ago 2012.

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

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social*: uma crônica do salário. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso, 2000.

D'IRIBARNE, Philippe. Conceptualising national cultures: an anthropological perspective. *European Journal of International Management*, v. 3, n. 2, p. 167-175, 2009.

_____. *Giving French management a chance*. 2. ed. Report: Sylvie Chevier. Translation: Rachel Marlin. Paris: École de Paris du Management, 2005.

_____. *La logique d'honneur*. gestion des entreprises et traditions nationales. Paris: Seuil, 1989.

DUPUIS, Jean-Pierre. Entre as culturas latinas, anglo-saxã e nórdica: os quebequenses em economia, negócios e administração. In: CHANLAT, Jean-François; FACHIN, Roberto; FISCHER, Tânia (Org.). *Análise das organizações: perspectivas latinas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 201-247.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1973.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA). *Ata da 103ª e da 102ª Sessão do Conselho de Representantes da Escola Técnica Federal da Bahia*. 1971.

_____. *Livro de atas do período de 10 de outubro de 1961 a 13 de setembro de 1966*. 2012. Mimeo.

TRIANDIS, Harry C. Theoretical and methodological approaches to the study of collectivism and individualism. In: KIM, Uichol et al. (Ed.). *Individualism and collectivism*. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 41-51.

MUDANÇAS NA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEUS IMPACTOS NA OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS: UM OLHAR A PARTIR DO INSTITUTO FEDERAL SUDESTE – CAMPUS RIO POMBA

Carla Patricia Garcia

A trajetória da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, desde o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, até a atualidade, é demarcada por modelos e concepções que são estritamente vinculados às conduções dos governos e que ensejaram, no ordenamento legal brasileiro, a sustentação de distintas concepções. Se no início a demanda que orientou tais concepções, na visão de Santos (2008), tinha relação com o modelo taylorista-fordista, que evidenciou a separação entre os trabalhadores “executores” e os trabalhadores “pensadores” pela ótica da racionalização científica, agora assume característica contrária unindo o saber pensar ao saber fazer, ser e agir, o que é considerado essencial para o ingresso no mercado de trabalho. Isso porque o conhecimento necessário para atender a nova demanda é dinâmico e envolve saberes, práticas, experiências, comportamentos e perfis específicos, o que perpassa pela construção de uma educação articulada com o trabalho, com as novas tecnologias e com a formação geral do cidadão.

Dentro desse cenário é que este capítulo pretende problematizar o posicionamento dos cursos técnicos na educação profissional, buscando os ordenamentos jurídicos mais recentes ao longo da centenária trajetória da educação profissional no Brasil. Para tanto, são tomados como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei nº 9.394/96 —, bem como o Decreto nº 2.208/97, revogado pelo Decreto nº 5.154/04, e a Lei nº 11.892/08, que reorganizou a rede federal por intermédio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 1996, 1997, 2004, 2008b).

Nessa perspectiva, o texto pretende avaliar como se deu a implantação dos cursos de educação profissional no período recente, sob a égide da atual LDB e ainda a partir da orientação de dois governos: Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva. O objetivo é o de verificar a implantação dessas duas orientações em uma escola da rede federal nesses dois momentos, marcados por uma controvérsia sobre a atenção dada por um governo e por outro à educação profissional.

Educação profissional na atualidade

Segundo Carvalho (2003, p. 78), quando se fala em educação profissionalizante no Brasil, não podemos remetê-la aos mesmos fins que se pretendia com essa oferta no Brasil de 1909: “O que interessa, sobretudo, é reafirmar que o processo de qualificação dos trabalhadores não pode se restringir a um mero adestramento para ocupação de determinado posto”. No Brasil atual, para Pacheco (2010), a concepção de educação profissional e tecnológica deve orientar para ações de ensino, pesquisa e extensão, bem como integrar ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis

da vida humana para a formação autônoma. Seriam estas, na visão do autor, as diretrizes que deram origem aos Institutos Federais.

A educação profissional tem o propósito de fomentar a transformação do conhecimento em atividades geradoras de bens e de serviços, considerando como pressuposto os avanços científicos e tecnológicos, que na verdade movimentam todo o desenvolvimento socioeconômico (CARVALHO, 2003; PACHECO, 2010). Ao mesmo tempo, deve permitir a continuidade, a atualização e a capacidade de aprender a aprender como uma constante.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2009, é possível observar o papel da educação na nova configuração do mercado de trabalho brasileiro (IBGE, 2010). Os percentuais de trabalhadores ocupados com níveis de escolaridade mais baixos caíram, e os daqueles com níveis de escolaridade mais altos cresceram no intervalo entre 2004 e 2009. Segundo a pesquisa, 43,1% dos ocupados em 2009 já têm pelo menos o ensino médio, contra 33,6% em 2004, ano em que a pesquisa passou a cobrir integralmente todos os estados da Federação. Isso representa um crescimento de 10 pontos percentuais na comparação. No caso do ensino superior, esse percentual variou de 8,1% em 2004 para 11,1% em 2009.

A educação profissionalizante opera tanto na formação global de cidadãos, quando articula o currículo geral ao específico, quanto na sua formação para o trabalho. Opera também na qualificação e requalificação da mão de obra desempregada, adequando-a às necessidades dos setores econômicos, principalmente no mundo globalizado.

O fenômeno da globalização, que vem associado a uma mudança na base de organização da produção, coloca como imperativo para as empresas a necessidade de adaptação. Nesse

sentido, a sobrevivência das empresas no mercado globalizado está associada a essa capacidade, e isso tende a demandar trabalhadores de perfil muito distinto do padrão anterior, que vigeu até os anos 1990. São inovações que requerem, por parte da força de trabalho, a capacidade de projetar as informações na atuação profissional, transformando-as em dados concretos e úteis. Conforme Kuenzer (2007), o trabalhador manual não mais atende aos propósitos deste tempo de processos produtivos em profundas mudanças. Será necessário a esse novo homem “apropriar-se do conhecimento produzido e adquirir novas competências que lhe permitam agir *prática e intelectualmente*” (KUENZER, 2007, p. 36, grifo nosso). Saber por que fazer é tão importante quanto saber como fazer.

O trabalho na atualidade, como apresenta Charlot (2008), não tem como *locus* principal os “ateliês”, onde o trabalhador podia controlar todo o processo produtivo. Com a reorganização da produção, continua Charlot (2008, p. 80), o trabalho tem uma dependência muito estreita da educação, pois “a educação e a formação aumentam o valor da força de trabalho, este valor deve ser socialmente reconhecido nas classificações profissionais e a força do trabalho deve ser mais remunerada quando ela é qualificada”.

O que se tem como cenário é que o capital impõe estruturas que, para funcionar, precisam de uma força de trabalho diferente daquela exigida no padrão da Segunda Revolução Industrial. Em contrapartida e cada vez mais rápido, os jovens precisam ingressar no trabalho, tendo em vista a situação econômica precária da maioria. Nesse ponto, surge um dilema, como expõe Simões (2010), entre a garantia de maior tempo dedicado à educação e à preparação, privando o estudante do rápido acesso ao mercado, e a necessidade concreta dessa inserção como meio de assegurar o mínimo de condições de cidadania e sobrevivência. Em tese, essa foi a grande questão que esteve presente nos debates que se seguiram à aprovação da LDB. Promover uma educação profissional

desvinculada da educação básica ou integrada à educação básica? Foi isso que motivou as concepções que passaremos a problematizar.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: foco na educação profissionalizante

Em 1996, a Lei nº 9.394 (LDB) estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. No Título I, artigo 1º, parágrafo 2º, a LDB legisla que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996).

O que podemos observar nas legislações e nos decretos que constituem a história recente da educação é que o entendimento em relação ao foco no ensino profissionalizante foi controverso entre governos, mas retomou atenção após a LDB de 1996, que dedica a esse segmento um capítulo específico, o Capítulo III. O direcionamento dado pela Lei nº 9.394/96 à educação profissional a partir de sua publicação passou, no ano seguinte, a ser regulamentado pelo Decreto nº 2.208/97, que trouxe limitações dualistas a essa modalidade de ensino (BRASIL, 1997). Além disso, tais limitações são controversas quanto ao ideal de integração com o ensino médio, que se constitui na última etapa da educação básica.

O Decreto nº 2.208/97 e o ensino técnico

O Decreto nº 2.208/97 separou o ensino médio do técnico, dando viés distinto ao que se conhecia até então. Esse decreto veio para regulamentar o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB quanto ao currículo do ensino médio e ao atendimento da formação geral, podendo um aluno cursar o ensino médio e, concomitantemente, ser preparado para o exercício profissional (BRASIL, 1997).

Para regulamentar os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, o Decreto nº 2.208/97 organizou a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Por ensino básico, na educação profissional, entende-se a qualificação e requalificação profissional independente da escolaridade prévia. O nível técnico promove a qualificação profissional em nível médio e o tecnológico, em nível superior.

Pelo Decreto nº 2.208/97, as modalidades de ensino profissionalizante a serem ofertadas em nível médio constituir-se-iam por subsequentes e concomitantes. A definição dada nesse decreto assemelha-se à do Decreto nº 5.154/04, por isso apresentaremos a definição deste último (BRASIL, 2004). Os cursos técnicos subsequentes contemplam os alunos que já tenham concluído o ensino médio. Já a modalidade concomitante visa atender ao público que já tenha concluído o ensino fundamental e que esteja cursando o ensino médio com matrícula distinta na mesma instituição ou em outra instituição de ensino. O Decreto nº 5.154/04 não prevê impedimento de ingresso, nos cursos concomitantes, daqueles que já tenham concluído o ensino médio.

A desvinculação dos ensinos médio e profissionalizante, para Ramos (2010), eximiu os demais sistemas de ensino da responsabilidade de ofertar ensino profissionalizante e também de financiá-lo, visto que somente a rede federal de educação tecnológica dispõe de orçamento para isso, o que diminui ofertas e, portanto, oportunidades.

Assim, às redes federais, caberia a profissionalização. No entanto, o número de vagas ofertadas pela rede federal não abrange a totalidade necessária. Além disso, não haveria escolas suficientes no Brasil para suportar tal demanda caso ela fosse excludente, ou seja, caso a única opção de curso técnico profissionalizante fosse a integração entre técnico e médio.

Para Frigotto (2010), esse projeto é de uma classe burguesa a quem interessava formar um cidadão produtivo para atendimento e submissão às necessidades do capital. Como ferramenta para atender as demandas econômicas daquele momento, o Decreto nº 2.208/97 apresentou o retorno ao pensamento da educação separatista para pobres e ricos, interesse de poucos, como, aliás, havia sido nos primórdios e consagrado na Constituição Federal de 1934, segundo esse autor.

Para Kuenzer (2007), o propósito dualista do Decreto nº 2.208/97 mostra que esse modelo representa a formação para a indústria taylorista-fordista, para a qual a qualificação profissional se resume a alguma escolaridade e treinamento para ocupar um posto de trabalho. Nesse modelo, não se considera necessário ao trabalhador o conhecimento científico. Segundo Kuenzer (2007, p. 34),

esse desdobramento em escolas propedêuticas e profissionais era bastante racional, seguindo a lógica da divisão social e técnica do trabalho: educação profissional para os trabalhadores, que vão desempenhar as funções instrumentais na hierarquia do trabalhador coletivo, e educação humanística para os dirigentes e intelectuais.

No entanto, Castro (1995) argumenta a favor do Decreto nº 2.208/97, no que ele chama de “bifurcação”. O autor se coloca a favor porque, para ele, o que se espera do ensino secundário, além de preparar o cidadão para a vida numa sociedade moderna, é formá-lo para a educação superior, dando-lhe condições para enfrentar o mercado de trabalho. Sendo estas duas últimas funções de vieses diferentes, elas irão competir pelo tempo do aluno, para a realização de um ou outro viés, por isso a oferta separada se justificaria, segundo ele.

Porém, Oliveira (2003) alerta que, se por um lado, sem a articulação do conhecimento acadêmico com as mudanças

tecnológicas, políticas e econômicas, a escola não acompanhará as mudanças da sociedade, por outro lado, ainda é um problema real conciliar as tarefas de preparar para a continuidade dos estudos em nível superior e para o trabalho. O autor considera a necessidade de uma escola que prepare para a cidadania e que continue acadêmica; no entanto, segundo ele, gotejar práticas profissionais no percurso acadêmico não levaria à preparação para o trabalho no sentido literal.

Sem as disciplinas acadêmicas, argumenta Castro (1995) a favor da separação das modalidades, os cursos teriam currículos mais focados. Porém, para Kuenzer (2007), isso não se justifica no momento social e econômico em que vivemos. Segundo ele, representa um desafio para o ensino médio a integração do trabalho com a ciência e a articulação de formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica para superar a ruptura entre a escola do saber fazer, onde estariam as disciplinas específicas do curso técnico, e a escola do pensar, por meio do conhecimento dado pela formação geral proporcionado por conteúdos como matemática, química, física e biologia.

Castro (2008) é a favor da separação ocorrida no Decreto nº 2.208/97 porque vê o ensino técnico separado do ensino médio. Para ele, essa era uma tentativa de dar acesso a todos ao ensino, que era procurado e ocupado por uma elite interessada na qualidade do ensino médio para o vestibular. A essa elite não interessava o ensino profissionalizante, mas as classes mais baixas não conseguiam competir nos processos seletivos, ficando as vagas com a elite preparada para dar seguimento aos estudos. Assim, para Castro (1995), um dos problemas na oferta do ensino integrado são os alunos da elite que querem fazer o vestibular e buscam a qualidade propiciada na rede federal. O autor argumenta não ser bom uso do dinheiro público ofertar cursos técnicos de cara estrutura àqueles

que não têm a prática profissional como objetivo; por isso, defende a forma de educação profissionalizante regulamentada pelo Decreto nº 2.208/97.

O Decreto nº 5.154/04: reorganização do ensino profissionalizante

A edição do Decreto nº 2.208/97 deixou uma lacuna entre formação geral e profissionalização. Para Kuenzer (2007, p. 37), “à medida que o desenvolvimento contemporâneo não permite mais separar a função intelectual da função técnica, será necessária uma formação que unifique ciência e trabalho, trabalho intelectual e instrumental”. Sob essa premissa contemporânea, veio a nova regulamentação para o ensino profissionalizante, o Decreto Federal nº 5.154/2004, que revoga o Decreto nº 2.208/97 e reorganiza o modelo de educação profissional no Brasil.

Uma leitura das principais inovações do Decreto nº 5.154/04 aponta para a redefinição dos níveis da educação profissional, que passa a se dividir em formação inicial e continuada através de cursos e programas específicos: ensino técnico de nível médio e ensino tecnológico em níveis de graduação e pós-graduação. Outra e mais marcante divergência em relação ao Decreto nº 2.208/97 é a articulação e não mais a dualidade do ensino profissionalizante com o ensino médio, que passa a acontecer via modalidades de curso integrado, sendo mantida a possibilidade da concomitância e da subsequencialidade.

De acordo com o Decreto Federal nº 5.154/04, a modalidade de ensino técnico integrado deve ser ofertada somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental. A oferta integrada tem como pressuposto que a matrícula seja única, ou seja, o discente frequenta

de forma articulada e integrada um único curso na mesma instituição de ensino, que o habilita como técnico e também o certifica com o ensino médio, condição legal para dar prosseguimento aos estudos. Além disso, o Decreto nº 5.154/04 amplia as possibilidades de oferta do ensino profissionalizante quando dispõe sobre a articulação entre educação profissional técnica de nível médio e ensino médio, que poderão dar-se pela forma integrada para os concluintes do ensino fundamental, mas mantém a oferta das modalidades concomitante e subsequente, uma oportunidade para aqueles que já estejam cursando o ensino médio em outras instituições de ensino ou que já o tenham concluído.

O documento-base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007) aborda, como um dos fatores para a integração, a questão urgente de dar sentido ao ensino médio ofertado no Brasil. A premissa do documento é a de que o aluno, independente da classe socioeconômica a que pertence, possa, ao final do curso, ter duas opções: ingresso direto no mundo do trabalho ou continuação dos estudos em níveis superiores.

O Decreto nº 5.154/04 retoma a integração como prioridade, mas não por meio da exclusão de outras formas e modalidades de ensino profissionalizante. Kuenzer (2007, p. 35) coloca-se a favor dos ordenamentos do novo decreto, afirmando que os avanços científicos e tecnológicos estão simplificando o trabalho:

[...] Quanto mais avança, mais introduz uma contradição na relação entre educação do trabalhador e processo produtivo: quanto mais se simplificam as atividades práticas no fazer, mais complexas se tornam no gerenciamento e na manutenção, em decorrência do desenvolvimento científico, ao que a articulação e integração da ciência com o trabalho faz-se necessária.

A propósito, a Lei nº 11.892/08, que trata dos objetivos dos Institutos Federais, em seu artigo 7º, inciso I, reza a oferta da

educação profissional técnica de nível médio dando prioridade ao modelo integrado. Complementa esse dispositivo o artigo 8º, que assegura o percentual de 50% das vagas ofertadas para contemplar cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2008b). Manter as modalidades de oferta de cursos técnicos concomitantes e subsequentes quando da constituição dos Institutos Federais, ainda que priorizando a modalidade integrada, também foi uma forma de, conforme o inciso V do artigo 7º da Lei nº 11.892/08, “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional”.

Mudanças relevantes entre os decretos federais nº 2.208/97 e nº 5.154/04

Como síntese das abordagens dos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04, é importante retomar alguns pontos relevantes nas mudanças impostas por ambos, pelo fato de alterarem as diretrizes educacionais tanto no âmbito do ensino médio quanto no do ensino profissionalizante.

Conforme visto anteriormente, o marco de discussão sobre as mudanças do Decreto nº 2.208/97 foi o artigo 5º, relativo à ênfase na separação entre a formação profissional independente da formação geral do ensino médio. Essa separação trouxe a dualidade do ensino das ciências para os acadêmicos e do ensino profissionalizante para os trabalhadores. Além disso, a educação profissional passou a ser organizada por programas e cursos compreendidos em formação inicial e continuada: técnicos de nível médio, e tecnólogos para níveis de graduação e pós-graduação. A organização por áreas profissionais e a articulação dos esforços das áreas de educação, trabalho, emprego, ciência e tecnologia como princípio também

merecem destaque entre as orientações do decreto. As mudanças relevantes para o ensino técnico vieram mesmo com o Decreto nº 5.154/04, com a retomada do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio, o que veio dar sentido ao ensino médio. Ponto positivo também foi a continuidade da oferta de ensino nas modalidades concomitante e subsequente.

Para Ramos (2010), manter as demais modalidades além da modalidade integrada atendeu a um consenso com outros segmentos ofertantes de educação profissional, como os próprios estados. Além disso, segundo a autora, essa medida reconhece as necessidades da população jovem e adulta não mais atendida pelo ensino integrado ao médio. Já Kuenzer (2007, p. 36) alerta que “se, por um lado, a crítica à dualidade estrutural mostra seu caráter perverso, por outro simplesmente estabelecer um modelo único não resolve a questão posto que submeter os desiguais a igual tratamento só faz aumentar a desigualdade”. Há que se permitir diferentes caminhos para diferentes necessidades. Sendo assim, manter distintas modalidades de organização do ensino, inclusive possibilitando habilitação profissional, atende necessidades que podem tornar “iguais os desiguais”.

Como reflexo das mudanças introduzidas no Decreto 5.154/04, houve a necessidade de mudança no Título V, dedicado às modalidades e aos níveis de educação e ensino. A LDB conferiu a educação profissional ao Capítulo III, rezando o artigo 39 que “a educação profissional [...] integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Tal redação, dada pela Lei nº 11.741/08, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 2008a).

O artigo 36-B da Lei nº 9.394/96, incluído pela Lei nº 11.741/08, prevê a educação profissional técnica de nível

médio tanto articulada ao ensino médio como subsequente a este. O artigo 36-C, também incluído na LDB pela referida lei, organiza a articulação da educação profissionalizante tanto na forma integrada de um currículo único que integre disciplinas profissionalizantes às da base nacional comum, com matrícula única, quanto na forma concomitante, em que o currículo é visto separadamente.

Da legislação à prática: a adaptação no Campus Rio Pomba

Com o intuito de conhecer os impactos da aplicação da legislação no cotidiano das instituições de ensino profissionalizante, no tocante à oferta de cursos técnicos, foi realizada pesquisa no *Campus* Rio Pomba, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Minas Gerais (IF Sudeste MG, antigo Cefet Rio Pomba).

Rio Pomba é uma cidade situada na mesorregião da Zona da Mata de Minas Gerais. Possui uma área de 252km² e tem 17.359 habitantes. No *Campus* Rio Pomba, a oferta do ensino médio integrado, conforme ordenamentos do Decreto nº 5.154/04, concretizou-se no ano de 2008, devido aos ajustes necessários à mesma e à extinção gradativa da oferta do ensino médio e de outras modalidades concomitantes e subsequentes que haviam sido criadas quando da entrada em vigor do extinto Decreto nº 2.208/97. O *Campus* Rio Pomba manteve ativa, como permite o Decreto nº 5.154/04, a oferta dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes. Em todas as modalidades, são ofertadas em média 45 vagas por turma/ano, preenchidas via processo seletivo público através de prova escrita.

Foram levantados, para conhecimento das implicações dos decretos na oferta, dados dos anos:

- 1997 – Ano de publicação do Decreto nº 2.208/97. Os dados desse ano demonstram a situação de oferta do ensino médio no *campus*, no mês de abril, momento em que o Decreto nº 2.208/97 entrou em vigor, com o ano letivo em curso.
- 1998 – Ano seguinte ao Decreto nº 2.208/97.
- 2000 – Terceiro ano de vigência do Decreto nº 2.208/97.
- 2003 – Sexto ano de vigência do Decreto nº 2.208/97.
- 2004 – Ano de publicação do Decreto nº 5.154/04. Os dados desse ano demonstram a situação de oferta do ensino médio no *campus*, no mês de julho, momento em que foi baixado o Decreto nº 5.154/04, com o ano letivo em curso.
- 2005 – Ano seguinte ao Decreto nº 5.154/04.
- 2006 – Segundo ano após o Decreto nº 5.154/04.
- 2008 – Ano em que o *Campus* Rio Pomba implantou efetivamente os ordenamentos do Decreto nº 5.154/04.
- 2010 – Ano de referência da pesquisa.

A Tabela 1, a seguir, mostra percentuais, em relação à oferta total de cada ano, das vagas para cursos técnicos nas diversas modalidades no *Campus* Rio Pomba. Pela evolução da representatividade de cada modalidade sobre o total da oferta, pode-se perceber uma adaptação quantitativa nos anos iniciais, mas,

ao mesmo tempo, apesar da queda no quantitativo geral da oferta de cursos técnicos, uma evolução qualitativa que acena positivamente para a aceitação e o incentivo à modalidade integrada, que o Decreto nº 5.154/04 retomou.

Tabela 1 - Participação em percentual, por modalidade, no total de ofertas de cursos técnicos no Campus Rio Pomba nos anos de 1997, 1998, 2000, 2003, 2004, 2005, 2006, 2008 e 2010

Modalidade	1997	1998	2000	2003	2004	2005	2006	2008	2010
Concomitante	-	100%	100%	100%	100%	100%	100%	60%	38%
*Equivalente	18%	-	-	-	-	-	-	-	-
Integrada	-	-	-	-	-	-	-	32%	54%
Subsequente	82%	-	-	-	-	-	-	8%	8%
Quantitativo de vagas em cursos técnicos	220	160	225	405	465	450	430	550	485

*A modalidade equivalente permitia que os ensinos técnico e médio fossem ofertados separada e simultaneamente a um mesmo aluno, na mesma instituição, com matrículas distintas.

Observamos então que, durante a vigência do Decreto nº 2.208/97 até o ano de 2004, o comportamento da oferta adaptou-se à proposta desse decreto, destinando-se, ao final do período citado, 100% das vagas para cursos técnicos não vinculados ao ensino médio.

O comportamento da oferta no ano de 1998, já sob a égide do Decreto nº 2.208/97, foi de queda. As 220 vagas ofertadas em 1997 passaram a 160 em 1998, o que representou uma redução de 27% no total ofertado. Dada a extinção da modalidade equivalente, que se articulava com o ensino médio, por instrução do mesmo decreto, e dado o incentivo para a oferta de cursos na modalidade concomitante, a alteração foi quantitativa, mas também qualitativa. A oferta unicamente da modalidade concomitante, no ano de 1998, demonstra que a adequação ao previsto no Decreto nº 2.208/97 foi realizada imediatamente.

A partir de 2000, a oferta continuou atendendo o Decreto nº 2.208/97 quanto à modalidade e recuperou-se em termos quantitativos, voltando aos patamares de 1997, o que demonstra uma retomada após um período de adaptação. Já entre 2000 e 2003, houve um crescimento significativo, de 84%, na oferta de vagas. Há que se observar que, além das implicações trazidas pelo Decreto nº 2.208/97, a partir de 1998, outro fator contribuiu para o aumento mais significativo na oferta de cursos exclusivamente técnicos: a assinatura do contrato internacional com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para viabilizar o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), que vinha sendo negociado desde a vigência do decreto. O Proep priorizou na rede federal as escolas que separassem imediatamente o ensino médio do ensino técnico. Para as demais, haveria um período de desestímulo da integração ao longo dos anos. A partir do Proep, que financiava escolas somente se apresentassem projetos de expansão do ensino técnico, o governo também limitou a ampliação da rede a parcerias com os estados e criou as escolas comunitárias, que passaram a receber recursos federais. Os recursos do contrato de US\$ 500 milhões com o BID previam uma contrapartida de US\$ 250 milhões do governo brasileiro utilizados para construção, reforma, aquisição de equipamentos e capacitação.

Durante o período da vigência do Decreto nº 2.208/97 até o ano de 2006, inclusive, a oferta evoluiu apenas para as modalidades concomitantes, extinguindo-se a equivalente, que compreendia o ensino médio. Também foi extinta a modalidade exclusivamente subsequente, pois, segundo dados da Secretaria de Registros Acadêmicos, os cursos concomitantes eram considerados subsequentes — contemplavam a entrada tanto de alunos que estivessem cursando a partir do 2º ano do ensino médio quanto daqueles que já haviam concluído o ensino médio.

Em julho de 2004, veio o Decreto nº 5.154, que o *Campus* Rio Pomba fez cumprir na íntegra a partir de 2008. De um total de 550 vagas ofertadas em 2008 para cursos técnicos, 32% foram contemplados pela modalidade integrada. Retornou, naquele momento, a modalidade subsequente, correspondendo a 8% do total, e permaneceu a modalidade concomitante, correspondendo a 60% da oferta. O comparativo entre 2004, ano da publicação do Decreto nº 5.154/04, e 2008, quando os ordenamentos do decreto estavam completamente implantados no *campus*, demonstra um período de mudanças quantitativas, mas principalmente qualitativas, devido ao ajuste da oferta existente para novas modalidades.

Embora tenha havido redução do número total de ofertas para cursos técnicos, de 550 em 2008 para 485 em 2010, ou seja, queda de 11,8%, esse fato pode representar também uma acomodação ao Decreto nº 5.154/04, no tocante ao incentivo à oferta de cursos técnicos integrados. Em 2008, o somatório de cursos técnicos concomitantes e subsequentes representava 68% da oferta diante de 32% de cursos técnicos integrados. No ano de 2010, esse quadro evoluiu para uma perspectiva de inversão, caindo o somatório de cursos técnicos concomitantes e subsequentes para 46% perante 54% de oferta integrada. No quantitativo total de ofertas, houve queda, que pode se justificar pelas adaptações necessárias à retomada da integração. Há que se verificar ainda que, com a possibilidade de manutenção da oferta das demais modalidades, manteve-se também a oportunidade de acesso para públicos distintos.

Entretanto, um fato novo passou a conviver com a reorganização da rede federal a partir da criação dos Institutos Federais, em 2008. A possibilidade de os institutos ofertarem cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas) e pós-graduação mudou o perfil dessas instituições.

Com base no total por ano desde o início da oferta de graduações, em 2003, foi realizado o somatório com as vagas de técnicos, obtendo o total geral de oferta de vagas. Embora a Tabela 1 demonstre um avanço qualitativo na oferta de cursos técnicos, dada a inserção gradativa de cursos integrados, conforme legisla o Decreto nº 5.154/04, e em detrimento dos cursos concomitantes e subsequentes, o que se percebeu em 2010, ano de referência da pesquisa, foi que a oferta de cursos técnicos em relação ao total de vagas vem diminuindo gradativamente.

Tabela 2 - Quantitativo de vagas ofertadas em cursos de graduação, pós-graduação e técnicos no Campus Rio Pomba (IF Sudeste MG) e representatividade percentual dos cursos técnicos sobre o total

Total por modalidade	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Graduação e pós-graduação	35	35	35	70	180	260	325	330
Técnicos	405	465	450	430	550	550	405	485
Total geral	440	500	485	500	730	810	730	815
Percentual de técnicos	92%	93%	93%	86%	75%	68%	55%	59%

Pelos dados desse quadro, demonstra-se que a criação dos Institutos Federais impulsionou a geração de outras possibilidades de oferta de cursos. Apesar da verticalização, os dados mostram que a grande expansão das matrículas se deu nos cursos superiores. Nesse particular, observa-se que, enquanto a oferta dos cursos técnicos dobrou no período analisado, os cursos de graduação multiplicaram-se por 10. Isso põe em questão a essência da reorganização da rede. Não há dúvidas do crescimento dos cursos técnicos, mas a importância que os cursos superiores assumiram coloca interrogações sobre a expansão proporcionada a partir do Decreto nº 5.154/04.

Considerações finais

Este capítulo buscou abordar as ofertas de cursos técnicos sob a regência do Decreto Federal nº 2.208/97 e após sua revogação pelo Decreto Federal nº 5.154/04, bem como identificar as mudanças ocorridas. Na análise dos decretos e do posicionamento dos autores, foi observado que todas as modalidades de oferta de cursos técnicos, mesmo os concomitantes e subseqüentes, embora apontados como permanência de uma dualidade histórica, atendem às necessidades de um público diversificado; portanto, cada uma tem a sua importância na formação para o trabalho.

Integrar o ensino médio ao técnico, ainda que por força de decreto ou imposição, tem implicações desde a valorização do ensino médio, dando sentido a esse tempo dedicado aos estudos, até a qualificação profissional do público mais jovem. Embora, como vimos, Castro (1995) considere que a preparação para o seguimento dos estudos e ao mesmo tempo para uma profissão carrega um “viés diferente”, o ensino integrado tem uma finalidade maior que proporcionar uma sequência lógica de caminhada acadêmica. Ele visa fomentar o desejo de integração entre ciência e tecnologia, conhecimento e prática, construção autônoma e capacidade crítica, educação e trabalho.

Assim, podemos perceber que a maior mudança suscitada pelo Decreto nº 5.154/04 foi integrar o ensino médio ao técnico, sendo flexível a oferta de outras modalidades que também atendem a necessidades sociais. Houve, com o Decreto nº 5.154/04, uma reorganização no sistema educacional, que demandou uma revisão dos propósitos do curso integrado e daquilo que se poderia ofertar. Além disso, promoveu-se a flexibilidade entre conteúdos, ou seja, rompeu-se com o enrijecimento dos conteúdos voltados à prática operacional e abriu-se o diálogo entre ciências e tecnologias.

O Decreto nº 5.154/04 foi condizente com seu tempo quando não limitou as instituições, mas, ao contrário, deu novas diretrizes, que ampliaram as formas da educação profissional. A questão não se limita a integrar o ensino médio ao profissionalizante em uma única matrícula, sob a égide das determinações jurídicas, mas abrange centrar a atenção no projeto entendido como ideal para o modelo de educação que integra conhecimentos e saberes para a formação profissional a que se propõe.

Na prática, as oscilações qualitativas, relativas à diversidade de modalidades, e quantitativas, relacionadas ao volume da oferta, foram sentidas, demonstrando o esforço institucional para adaptar-se aos ordenamentos jurídicos. Porém, no tocante especificamente aos cursos técnicos, sua representatividade na instituição pesquisada perdeu espaço para a oferta de graduação no período.

Esse movimento poderá ser alvo de pesquisa em outros trabalhos, nas demais instituições que compõem a rede de ensino profissional tecnológica no Brasil. Caberia verificar se esse é um comportamento típico de instituições como a analisada ou se foram traços predominantes do processo de expansão da rede federal. Se sim, estaríamos assistindo a uma expansão vigorosa da rede federal, mas com reflexos importantes na oferta de cursos superiores e subsidiariamente nos cursos técnicos.

Referências

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*: documento-base. Brasília, 2007.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. *Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre*. Brasília: Plano, 2003.

CASTRO, Cláudio de Moura. *O secundário*: esquecido em um desvão do ensino. Brasília: Ministério da Educação, 1995.

CASTRO, Cláudio de Moura. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 16, n. 58, p. 113-124, 2008.

CHARLOT, Bernard. Educação e trabalho: problemáticas contemporâneas que convergem. In: NOZAKI, Izumi (Org.). *Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 77-92.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *PNAD 2009: rendimento e número de trabalhadores com carteira assinada sobem e desocupação aumenta*. 8 set. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708>. Acesso em: 9 mar. 2011.

KUENZER, Acácia Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Ramon de. *A (des)qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 101).

PACHECO, Eliezer Moreira. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

SANTOS, Eloisa Helena. Uma perspectiva de análise sobre os saberes no trabalho. In: NOZAKI, Izumi (Org.). *Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 147-160.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 96-119.

O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS: UMA ANÁLISE SOBRE OS FATORES DE PERMANÊNCIA DOS JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA

Josué Vidal Pereira

A implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, bem como a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, situam-se num contexto de significativas mudanças sociopolíticas (BRASIL, 2006, 2008b). Dessas mudanças emergem novos programas governamentais, que poderão resultar, a médio e longo prazos, em importantes contribuições para segmentos da população que sempre foram preteridos por parte das políticas públicas.

A configuração curricular do Proeja, tal como prescrita no seu documento-base (BRASIL, 2007), traz consigo uma revisão dos objetivos e princípios que historicamente demarcaram as políticas voltadas para a formação dos trabalhadores jovens e adultos. Trata-se de uma proposta que tem por finalidade a formação integral dos sujeitos a partir da oferta da educação básica articulada à educação profissional, algo inédito para a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil.

Não obstante as inovações verificadas na proposta do Proeja, há de se considerar que o *modus operandi* da sua materialização e, portanto, sua conformação nas diferentes realidades que formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica determinarão a que projeto de sociedade tais instituições estão subordinadas. Para citar as distintas realidades, destaque-se que a pesquisa que deu origem a este capítulo foi realizada no Instituto Federal de Goiás (IFG), onde o desenvolvimento do Proeja é objeto de pouco consenso e muita divergência: parte da instituição o percebe mais como obstáculo do que como política prioritária para os objetivos institucionais.¹

Tendo em vista que o sucesso de qualquer programa ou política educacional está condicionado à não evasão dos estudantes, a presente reflexão tem por finalidade analisar os fatores de permanência na escola pelos discentes do Proeja do IFG — *Campus Goiânia*. Para tanto, realizou-se um estudo de caso quali-quantitativo, por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevistas com 68 alunos e 8 docentes dos cursos de técnico integrado em serviço de alimentação e técnico integrado em cozinha.

O Proeja e a integração do currículo

As condições legais para a implementação do Proeja foram criadas a partir da vigência do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que, ao revogar o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, trouxe de volta a possibilidade de integração curricular entre o ensino básico e a educação profissional, conforme o disposto no parágrafo 1º, inciso I do artigo 4º:

¹ Este capítulo baseou-se na dissertação de mestrado defendida pelo autor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, em 2011, intitulada *O Proeja no Instituto Federal de Goiás — Campus Goiânia: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola*.

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I — integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2004).

O Decreto nº 5.154/04, no artigo 3º, parágrafo 2º, estabelece ainda que os cursos de formação inicial e continuada dos trabalhadores deverão se articular preferencialmente à educação de jovens e adultos, “[...] objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho” (BRASIL, 2004). Essa disposição em articular a EJA com a educação profissional foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394/96 —, no parágrafo 3º do artigo 37, por meio da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008a).

Antes disso, porém, em 24 de junho de 2005, foi assinado o Decreto nº 5.478, que instituiu o Proeja no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológicas (Cefets), das escolas técnicas federais, das escolas agrotécnicas federais e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais (BRASIL, 2005). Após polêmicos e acalorados debates envolvendo o Ministério da Educação, representantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e outros segmentos sociais, o governo resolveu editar o Decreto nº 5.840/06, que, entre outras alterações, ampliava o programa para outros sistemas de ensino (BRASIL, 2006). Com isso, ficava clara a determinação de implantar uma nova política para o campo da EJA.

Em meio ao processo de implementação do Proeja nas diversas instituições que formavam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, esta passou por amplo processo de

reestruturação, a partir do qual foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com unidades em todos os estados da Federação. De acordo com o artigo 7º, inciso 1º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou essa estrutura institucional, um dos objetivos dos Institutos Federais é a oferta de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de currículo integrado para a população da EJA (BRASIL, 2008b).

No documento-base do Proeja, argumenta-se que a articulação governamental para a implementação do programa demanda uma ruptura com um modelo social esgotado e excludente para então partir rumo à construção de uma sociedade fundamentada na igualdade social, política e radicalmente democrática (BRASIL, 2007). Isso só será possível em uma escola efetivamente vinculada ao mundo do trabalho. Além disso, a instituição dessa política aponta para o atendimento, pelo poder público, a uma expressiva massa de jovens e adultos que, mesmo não integrando o grande coletivo de analfabetos, ainda se encontra numa situação de marginalidade em relação aos direitos básicos de acesso à escola e a uma qualificação profissional e, portanto, impossibilitada de exercer sua cidadania.

Parte dessas mazelas vividas pelos trabalhadores é atribuída por Kuenzer (2007) à dualidade estrutural e histórica da educação nacional, que, sendo funcional ao sistema capitalista, resulta na separação da escola em duas vertentes: uma destinada ao treinamento da mão de obra — a escola profissional — e outra voltada para a formação dos quadros dirigentes da sociedade — a escola propedêutica, nos termos do que Gramsci (1982) identificou como educação de classes.

A superação desse modelo de oferta educacional é indicada no documento-base do Proeja (BRASIL, 2007) e vista como

possibilidade de resposta às demandas históricas dos trabalhadores. O documento ressalta a necessidade de o Estado assumir a sua responsabilidade perante o processo educacional, de modo a garantir os direitos da maioria no contexto de disputas que caracteriza a globalização da economia:

Igualmente, é fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base — uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2007, p. 33).

No campo de suas concepções, o texto ressalta que

[...] a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p. 35).

Com base na análise dos princípios norteadores desse programa, da formatação do seu currículo e de sua capilaridade nacional, representada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em pleno processo de expansão e interiorização, não seria exagero afirmar que, a despeito de suas limitações e dos desafios enfrentados em sua implementação, trata-se de uma das mais consistentes políticas públicas voltadas para o atendimento educacional dos trabalhadores na história da EJA no Brasil.

Fatores de permanência na escola

Tornou-se lugar-comum a afirmativa de que não basta criar condições de acesso à escola; igualmente necessário é garantir a permanência dos alunos nos sistemas de ensino. Embora as políticas implementadas nas últimas décadas tenham minimizado o problema do não acesso de praticamente todas as crianças brasileiras, o mesmo não aconteceu em relação à garantia da permanência e do sucesso escolar (BRASIL, 2007). Desse modo, o fracasso no ensino fundamental traz em seu bojo o aumento do número de jovens na EJA, tornando-os, também, potenciais evadidos dessa modalidade de ensino, como se verifica no cotidiano escolar.

Por considerar que, para além da orientação das políticas do Estado capitalista (MÉSZÁROS, 2008), a permanência na escola deriva de questões relacionadas à atuação de todos os segmentos da instituição escolar, problematizaremos esse fenômeno a partir das perspectivas dos alunos e professores dos cursos técnicos em cozinha e serviço de alimentação, ofertados pelo programa no *Campus Goiânia* do IFG. Para a presente análise, considera-se que fatores de permanência na escola são um conjunto de elementos relacionados aos mais diversos âmbitos da vida social, que convergem de forma positiva ou negativa para que o indivíduo matriculado em determinado curso nele permaneça até a sua conclusão, com vistas à satisfação das demandas individuais e sociais.

A permanência na escola sob o prisma dos discentes

A busca pelo desvelamento dos fatores que influenciam a permanência na escola, segundo os discentes, deu-se por meio de dois instrumentos — a entrevista e o questionário. Com isso, foi possível levantar uma razoável quantidade de informações, cuja organização

começou pelos dados quantitativos, embora não tenhamos a pretensão de estabelecer uma ordem hierárquica dos fatores. Dada a complexidade e a multiplicidade desses fatores, optamos por formular perguntas agrupadas em três ordens: fatores relacionados exclusivamente ao aluno; fatores relacionados ao processo de ensino e aprendizagem; e fatores relacionados à instituição.

Em relação à primeira questão — ou seja, os motivos relacionados ao plano individual dos discentes que os levam a permanecer no curso do Projeja —, 33% afirmaram acreditar que, após a conclusão do curso, iriam progredir no trabalho ou conseguir um emprego mais bem remunerado e em melhores condições; 47% atribuíram a permanência ao desejo de prestar o vestibular para cursar uma faculdade após a conclusão do curso; 15% prosseguiram no curso porque pretendiam prestar o vestibular e conseguir um emprego; e apenas 5% continuavam estudando apenas para concluir o ensino médio.

Quanto aos fatores ligados ao processo de ensino e aprendizagem, 39% dos discentes pesquisados afirmaram que permaneciam no curso porque, mesmo tendo dificuldades de aprendizagem de determinados conteúdos ou matérias, os professores conseguiam fazer com que houvesse interesse pelos temas trabalhados. Para 37%, os professores obtiveram sucesso em relacionar os conteúdos com suas experiências de vida e trabalho, tornando menos difícil a aprendizagem das matérias; outros 19% apontaram que permaneciam porque, mesmo com suas dificuldades de aprendizagem, os professores simplificavam as avaliações. Outros 5% atribuíram a permanência ao bom relacionamento pessoal com os professores, pois eles os incentivavam a não desistir do curso.

Quando questionados sobre os fatores relacionados ao âmbito institucional e ao curso, 31% afirmaram que permaneciam porque consideravam os professores bem preparados; 41% apontaram

o prestígio da instituição; 14% disseram que se sentiam bem acolhidos na escola; 5% declararam outros motivos; e nenhum indivíduo indicou o recebimento da bolsa de R\$ 100,00 como fator determinante de permanência.

De modo a verificar especificamente a influência da bolsa, perguntamos aos discentes se ela representava um fator de permanência na escola. Para 89%, era uma ajuda importante, mas não determinante para a permanência. Além disso, 9% dos pesquisados declararam que, sem esse auxílio, não continuariam frequentando o curso e 2% indicaram que, porque o valor era muito pouco, não fazia diferença. Paradoxalmente, quando perguntados sobre a forma de aplicação desse subsídio, 77% declararam que o utilizavam para o pagamento do transporte no trajeto casa-escola-casa, ao passo que 17% compravam alimentos. Os demais disseram usá-lo na aquisição de material didático.

Buscando ampliar a compreensão sobre os fatores de permanência, optamos também por identificar as razões que, na visão dos alunos, poderiam influenciar uma hipotética decisão de se evadirem do curso. Para 37%, a única hipótese seria a necessidade de trabalhar para priorizar o sustento da família; 14% apontaram a falta de acompanhamento do curso pela gestão da escola; 9% mencionaram a dificuldade em conseguir uma empresa para a realização do estágio supervisionado; 16% não consideraram a hipótese de desistir do curso; 6% indicaram dificuldades de aprendizagem; 5% citaram doença; 5% ponderaram discordância do cônjuge; e 8% indicaram outros motivos.

A análise das entrevistas permitiu a organização de duas grandes categorias: fatores que favorecem a permanência no Proeja e fatores que dificultam a permanência no Proeja. Cada categoria será fragmentada a partir da identificação dos fatores investigados, novamente sem estabelecer uma ordem hierárquica de importância.

Na categoria de fatores que favorecem a permanência dos discentes no curso, a primeira subcategoria identificada foi a do acolhimento, entendida como a forma pela qual determinado indivíduo ou grupo é recepcionado e tratado ao longo da permanência no ambiente educativo. Percebeu-se, na maioria dos depoimentos, que os discentes do Proeja se sentem bem acolhidos no *campus* pesquisado, o que se constitui como importante fator de permanência:

[...] Sempre eu fui bem atendido por todo mundo, pelos professores, pela direção, pelos coordenadores, pra mim eu não tenho nada que reclamar deles (Discente 1).

Sinto, sinto gente, a gente sente gente, é verdade! (Discente 4)

[...] Eu adoro, adoro quando as meninas me ligam me chamando pra participar dos eventos, eu venho, só não venho se não tiver jeito. Isso colabora muito pra que eu permaneça aqui (Discente 5).

Acho bom os colegas, né? Eu sinto falta, quando chega no final de semana eu sinto falta de aula. Acho, eu tenho certeza que é isso que faz a gente ir até o fim, né? (Discente 7)

Tal como percebido no estudo de Klinski (2009), o acolhimento dos jovens e adultos do Proeja do *campus* pesquisado foi fundamental para sua motivação. Ao discutir a situação existencial dos oprimidos, Freire (2005, p. 56) cita a autodesvalia, um comportamento de assimilação da ideia de inferioridade diante dos opressores: “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua incapacidade”.

Essa situação demanda da instituição escolar práticas pedagógicas e administrativas pelas quais os estudantes se sintam acolhidos e capazes de se perceberem como sujeitos ativos, de direito, de tal modo que, ao longo de sua permanência, “os oprimidos [...]

precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais” (FREIRE, 2005, p. 59). Pelas falas dos discentes, infere-se que a instituição pesquisada tem conseguido dar passos importantes para que muitos desses sujeitos se sintam “gente de verdade”, como relatou uma das discentes.

Verificou-se também que o retorno à escola através do Proeja favoreceu o entrosamento social dos discentes e destes com a comunidade escolar, bem como a elevação da autoestima e a quebra da rotina de estudantes donas de casa que se sentiam limitadas às tarefas domésticas e a atividades religiosas. A frequência no curso trouxe consequências profissionais positivas, como melhorias salariais e das condições de trabalho. A partir de tais constatações, elegemos a subcategoria mudança, que também se constitui em fator de permanência para a população pesquisada:

[...] Tava assim aquela pessoa assim que tava com dificuldade até de ter convivência com as outras pessoas, então quando eu entrei aqui no primeiro período eu tive até dificuldade de relacionamento com as colegas, assim em adaptar, aceitar em muitos sentidos, e agora não, eu sinto assim aquela melhora, meu pensamento é outro, minha mente é outra, né? A convivência minha com o pessoal, a autoestima. [...] Muda completamente, mas muda, sabe? Assim, a forma da gente elaborar os alimentos, a forma da gente conversar, a forma da gente... se alguém fala algum assunto, né? De história, de matemática, de português [...]. Esses dias eu fui num congresso em São Paulo e alguém tava falando lá num assunto e falou “layout”, eu lembrei — “eu sei o que que é, pode falar que eu sei!” [risos] A gente fica, isso é muito gratificante, é muito importante pra mim (Discente 7).

Acha que não tá mudando, mas muda, porque minha vida antes de eu voltar a estudar era uma coisa, hoje é outra coisa totalmente diferente. Porque no início que eu comecei a estudar meu salário era uma coisa e o meu salário agora dobrou. Já tá tendo um reflexo disso (Discente 1).

[...] Achei interessante porque um dia eu cheguei numa pizzaria e eu vi tanta coisa errada, desde a pessoa que atendia no caixa à pessoa

que servia na mesa, já fiquei com nojo da pizza e do lugar. Lá já virou motivo de confusão no meu serviço, porque a outra menina é meio porquinha. Você já fala mais difícil, fala termo técnico, já te valoriza (Discente 4).

Uma terceira subcategoria identificada foi a estrutura física da instituição. Percebe-se até certo deslumbramento dos pesquisados com a qualidade da estrutura, dos laboratórios, da biblioteca, dos consultórios etc. Nota-se entre os pesquisados uma prática recorrente de comparação com as escolas onde eles haviam estudado anteriormente à admissão no IFG:

[...] Eu continuo aqui mais pela biblioteca, sabe, aqui eu, a biblioteca é ela um dos fatores, é um instrumento que eu estou usando a meu favor com o tempo que eu estou aqui pra mim poder conseguir chegar onde eu quero (Discente 3).

A estrutura aqui da escola é ótima, pra mim uma das melhores escolas que tem é essa. Eu sempre peço pra minhas colegas pra colocar os filhos, tentar uma vaga aqui, melhor que a particular tudo (Discente 6).

Aí quando eu me vi aqui estudando eu falei, “gente, como que Deus é tremendo, né”, aí eu falei, “gente, né eu que estou aqui não!” [...] Assim eu fiquei, eu me emocionei de verdade, sabe? (Discente 7)

Outro motivo de permanência é o *status* da instituição, isto é, sua credibilidade diante da comunidade, pela qualidade do ensino socialmente reconhecida, conforme relata um dos discentes: “Eu ouvia falar que o instituto federal, ele tinha um nível mais elevado de pedagogia aqui, né? Eu precisava do ensino médio bom mesmo pra tentar compensar aqueles anos todos que eu fiquei fora da escola”. Outro entrevistado considera:

Porque uma escola grande, o instituto federal que é nível, né? Como se pode se falar, é federal, significa que é uma coisa bem evoluída. Isso aí é o que eu acho que cada um que tem vontade, fala, “nossa, você conseguiu lá?” Então você tem que ir atrás, é um nome famoso lá

fora, né? E o conhecimento de um diploma daqui do instituto é tudo que qualquer um queria ter, então isso faz com que eu permaneça aqui, muito mesmo (Discente 8).

Também foi possível identificar na qualidade do trabalho docente uma subcategoria fundamental para a permanência dos discentes na escola:

Como exemplo, português, eu, nossa, sou péssimo em português, mas estou me dando bem com a professora [...], a maneira como ela explica, a explicação dela é legal, então você consegue entender, você não consegue ficar sem entender, se você não conseguir entender aquela professora ali, você não vai entender nada na vida (Discente 2).

Uai, é a atenção dos professores, não é? No caso eu tive assim, um dia eu cheguei pra uma professora de química, falei, “nossa! Eu não dou conta, eu vou parar, porque eu não dou conta de química”. Ela falou: “Dá, a senhora não preocupa, porque nós vamos estudar”, então aquele apoio dos professores, isso é muito importante pra gente. A professora de matemática, teve uma matéria, eu fiz a prova passada, do tempo que ela dá a matéria agora que eu acertei o gráfico, eu saí tão feliz, pra mim foi a maior vitória que eu consegui (Discente 7).

Percebe-se que o sucesso no processo de ensino e aprendizagem é determinante para manter a motivação do aluno. Ao longo da pesquisa, constatamos não apenas nas falas, mas também nas expressões faciais desses sujeitos o orgulho pela superação das dificuldades de aprendizagem e a satisfação em conseguir realizar determinada tarefa, como relata uma das discentes:

Eu te juro que minha cabeça assim, eu gosto de falar assim, fazer coisa escrita assim, mas pra ficar raciocinando, lembrando eu tenho dificuldade e tal de matemática, química. Falava, “gente, não dou conta desse trem, não”. Tanto que eu fiz duas provas de matemática agora, assim, eu cheguei numa alegria tão grande, que eu consegui fazer as questões, [...] aí eu vibrei, cheguei lá em casa e falei, “gente, não estou acreditando”, chega me deu, como que fala, uma queda de pressão (Discente 4).

Pela nossa convivência no ambiente pesquisado, bem como pelos depoimentos dos discentes, é notável a realização, por parte expressiva dos professores, de um trabalho pedagógico adequado às condições de aprendizagem desse público. Essas condições passam pela compreensão da heterogeneidade como uma das características mais importantes dessas turmas, conforme ressalta Oliveira (2007, p. 87):

Considerando a singularidade das conexões que cada um estabelece, em função de suas experiências e saberes anteriores e, também, a multiplicidade de conexões possíveis, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem. Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tecituras anteriores e os novos.

Desse entendimento, segundo a pesquisadora, depende a implementação de propostas pedagógicas que possam dialogar com os conhecimentos, as experiências e os valores dos educandos. É preciso também compreender que a constituição dos sujeitos se dá por meio dos mais diversos aspectos da realidade vivenciada, tais como família, igreja, trabalho, mídias etc. Nesse sentido, a autora entende que

[...] restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui uma mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas/classes, mas dos próprios sujeitos, à medida que fragmenta suas existências em pequenas “unidades analíticas” operacionais incompatíveis com a complexidade humana (OLIVEIRA, 2007, p. 88).

Percebe-se, desse modo, que parte significativa dos problemas vivenciados nas salas de aula da EJA se relacionam a propostas curriculares e práticas pedagógicas que separam o indivíduo que aprende os conteúdos formais daquele que aprende na vida e no trabalho. Daí resulta a infantilização do ensino para jovens e adultos,

que, por não perceberem significado nos conteúdos fragmentados, acabam por abandonar a escola.

Outros fatores apontados pelos entrevistados como importantes para a continuidade dos estudos foram agrupados na subcategoria projetos de vida. Trata-se de todos os motivos relacionados aos interesses individuais dos alunos, sem dependência direta para com a instituição, tais como objetivo de concluir o ensino médio e necessidade de ter uma profissão, conseguir um emprego ou entrar para a faculdade:

Necessidade de estudar mesmo, de terminar o segundo grau e ter uma profissão (Discente 2).

Conclusão do ensino médio pra poder prestar o vestibular e acessar o curso superior (Discente 3).

Eu quero aprender, tipo assim, especializar numa área de carnes, a gente vai ter a oportunidade, assim, de eu ter uma linha pra mim trabalhar, se eu não fizer uma faculdade depois daqui, mas eu vou dominar um assunto, uma área que eu vou ser formada naquilo, entendeu? (Discente 4).

Eu quero concluir, ter uma profissão (Discente 5).

Eu queria ter o diploma, né? E a profissão (Discente 6).

Concluir o ensino médio e também é... sobre o curso técnico, que influencia muito também, a gente aprende muito (Discente 7).

Procuramos também identificar os fatores que se constituem em obstáculos à permanência dos discentes do Proeja na instituição pesquisada. Essa categoria de fatores foi organizada em duas subcategorias: fatores relacionados à instituição e fatores relacionados ao indivíduo. Consideramos como fatores institucionais todos aqueles que se relacionam com as práticas administrativas e pedagógicas da instituição, tais como trabalho docente, política de assistência ao estudante e comunicação:

[...] Tem uns professor que acho que eles num tá aqui, que aí é qualquer escola, que eles não tá pela profissão. Agora, tem uns professores que forma. Acho que pra você ter uma profissão você tem que gostar, não tanto pelo dinheiro. Tem uns professores que são muito bons, mas tem outros também... (Discente 1).

[...] Alguns professores têm disposição pra ajudar, outros parece que não preocupa muito, não querem nem saber se você tá bem ou não (Discente 8).

Eu penso assim, que poderia melhorar um pouquinho de assistência, assim, no sentido assim, do médico eu já fui bem recebida, no dentista também, mas faltou um pouquinho, né? Eu penso que faltou um pouquinho, igual a gente fazer, ter direito a academia, que a gente não tem, diz que não tem. Às vezes a gente vai procurar a vaga e diz que não tem (Discente 7).

[...] Às vezes você chega num certo departamento e pergunta: aonde que eu tenho que ir pra ver questão de faltas, num sabe te responder, muitas das vezes não sabe responder. Ou então você chega na coordenação, “ah, não, você tem que ir noutra lugar”. Igual no início das aulas, nós perdemos a aula toda, tá certo que era no início, né, sem saber sala, porque ninguém sabia informar, você perguntava, “ah, não, você sobe aqui, vai ali, vai ali noutra”, chegava, num achava a sala. Depois vem a questão da mudança de sala, nós não ficamos sabendo, nós ficamos sabendo quando chegamos pra entrar, não era lá mais. Então acho que isso deveria ser melhorado um pouquinho, né? Ter mais comunicação, eu acho, que tem um pouco (Discente 5).

Quanto aos fatores individuais que dificultam a permanência no curso, percebemos que se constituem numa multiplicidade de razões: desde o cansaço pela jornada de trabalho, passando pela não aceitação do cônjuge, até o longo percurso casa-escola-casa. Convém lembrar que a maioria dos entrevistados exerce ocupações de baixa qualificação e com alto nível de esforço físico. As respostas a seguir foram obtidas a partir do questionamento sobre os motivos que poderiam levá-los a abandonar o curso:

[...] Por cansaço. Que às vezes eu não tenho tempo nem assim, dedicar nem em casa aos estudos, sabe? A minha casa, mesmo, é só sábado e

domingo pra cuidar de casa, e sobra muito pouco tempo pra cuidar das minhas tarefas, sabe? Difícil. E às vezes quando eu vou deitar pra estudar eu apago em cima, eu durmo em cima do caderno, em cima do livro. [...] Mas é muito cansaço, igual hoje: saí de casa cinco horas, vim direto do serviço pra cá, eu chego em casa meia-noite, é um pouco complicado, dois ônibus, o ônibus demora, passa em dois terminal. No tempo normal leva uma hora e meia, igual agora, é quase duas horas, né? (Discente 6)

[...] Eu pensei em desistir por causa da dificuldade mesmo do aprendizado, sabe, que achei muito, superei... assim, é muito longe a casa também (Discente 8).

[...] Esses dias cheguei e deitei bem ali no chão, a professora: “Você tá com dor de cabeça?”, e eu disse “não, é só cansaço mesmo” (Discente 4).

A permanência dos alunos no Proeja na perspectiva dos docentes

Tal como na seção anterior, a análise das entrevistas com os docentes levou a duas categorias: fatores que favorecem e fatores que dificultam a permanência dos discentes no Proeja. A investigação da percepção dos professores foi de fundamental importância. Na nossa experiência de pouco menos de uma década como docente, parte significativa do trabalho se deu em turmas de jovens e adultos. Essa trajetória na EJA fez-nos perceber que o trabalho pedagógico com esse público exige do profissional mais que domínio de conteúdos, boa vontade e voluntarismo. Exige perceber que se trata de um público específico e que a relação professor-aluno deve ser construída a partir da consideração de tais especificidades.

Em se tratando especificamente do Proeja, outro ponto a considerar é a percepção da classe docente dos Institutos Federais em relação à presença do público jovem e adulto em seus quadros.

Observamos que parte expressiva dos professores dessa rede não consegue perceber os Institutos Federais como *locus* da realização de um direito por parte desses indivíduos e os vê com certa indiferença, quando não com preconceito.

Entretanto, os docentes entrevistados neste estudo possuem uma visão muito positiva em relação à presença desse público. Procuramos então verificar como eles percebem o trabalho pedagógico com jovens e adultos em comparação com as práticas adotadas com o público tradicionalmente atendido na instituição, que se convencionou chamar de ensino regular:

[...] Existe diferença na questão cognitiva, né? [...] O trato social que se faz com esse aluno também é completamente diferente, isso só pensando na idade, na faixa etária, né? Então quando você, quando você tem um aluno, você... Relacionamento com o professor-aluno, por exemplo, numa aula de 7, de 10, 12, 14 ou 17 anos, ele não é um relacionamento de igual pra igual, né? Você, eu tenho 52 anos, né? Agora, quando você pega um aluno adulto, jovem ou adulto, a coisa já funciona mais nesse igual pra igual, inclusive até no próprio olhar, você olha pro aluno e não vê uma criança ali, então você vê um adulto, isso já diferencia bastante (Docente 1).

Eu acho que existe muita diferença. Eu acho que é bastante útil essa experiência do jovem e adulto, em termos de experiência de vida, essa maturidade que ele já traz acrescenta bastante ao trabalho do professor. O professor tem que ter sensibilidade a isso, pra conduzir a aula em cima dessa maturidade. Não são todos os alunos que têm essa maturidade, porque é muito heterogêneo, tem alunos de 18 a 60, mas eu acho que é, vai da sensibilidade do professor (Docente 4).

Tem diferença, muita diferença, nesse sentido mesmo que eu tava falando, né? Ao passo que o aluno da educação regular, ele se satisfaz, digamos assim, com aquela educação às vezes até mais tradicional ou conteudista... é, às vezes ele quer muito mais isso, né? O aluno da EJA, apesar dele vir com a ideia esperando uma escola muito parecida com aquela que ele tinha, que quando ele, às vezes a evasão que ele teve foi há muitos anos atrás, e é o que em geral acontece, e ele tinha uma educação muito tradicional, apesar dele ficar esperando essa escola,

ao mesmo tempo ele não quer só absorver aquele conteúdo, e tanto é que por isso que a gente, os questionamentos são diferentes, então a forma de trabalhar isso também deve ser diferente (Docente 6).

[...] No Proeja, a ação docente, ela já tá lidando com pessoas adultas e pessoas constituídas que já trabalha e tal, então a ação docente precisa partir dessa consideração (Docente 8).

Percebeu-se que os docentes entrevistados destacaram as diferenças e as especificidades do público da EJA em relação aos do “ensino regular”, mostrando a necessidade de metodologias apropriadas para o trabalho pedagógico com esse público. Observamos que tais considerações vão ao encontro da fala dos discentes, quando elogiam de forma contundente o trabalho pedagógico da maioria dos professores do curso, o que em nossa visão é um dos principais fatores de permanência do aluno na escola.

Outro fator que foi levantado nas entrevistas, do qual, em nossa opinião, dependem totalmente as metodologias apropriadas e sua aplicação, é a capacitação do docente para o trabalho na EJA:

[...] Preparação que eu falo num é a preparação apenas técnica, acadêmica, pedagógica, é a preparação inclusive também psicológica pra atender esse aluno e ideológica pra atender esse aluno, porque, assim, apresenta dificuldades? Apresenta. Apresenta embates? Apresenta. E como eu disse antes o embate é de igual pra igual. Num tem jeito de você chegar pra um aluno desses e fazer, por exemplo, o que se faz com aluno, que num é o meu caso, que alguns professores a gente sabe que faz, que é a repressão pura e simples, né? Você numa turma de sete, oito anos, num determinado momento você perde a paciência e você vira pra turma e “cala a boca!” Isso é impossível no Proeja, isso é impossível, né? Se você fizer isso, você retrai as pessoas, a sensação que ela tem não é de repressão assim, no sentido apenas de que ela tá atrapalhando, então num sei o que, é no sentido mesmo de humilhar ela, e aí ela evade, ela sai, ela vai embora, né? A questão da nota, mesmo, a questão da avaliação, de como é feita a questão da avaliação, de como é levada a questão da avaliação, quer dizer, eu tento no meu caso pessoal que o aluno

compreenda que eu não reprovó ninguém, eu não reprovó, né? Então eles não dependem de mim pra passar de ano, eles dependem deles. E eu busco metodologicamente o melhor meio de se chegar.

A percepção dos professores tem algumas convergências, mas também divergências em relação à visão dos alunos. Para estes, a concessão da bolsa não tem o mesmo nível de importância atribuído pelos docentes. Convém notar que a opinião dos discentes foi verificada por dois instrumentos, e em nenhum deles o subsídio aparece como fator determinante para a continuidade na escola. Na nossa visão, essa constatação ajuda a superar o mito, muito corrente na comunidade escolar, de que os estudantes do Proeja só frequentam a escola por conta da bolsa. Se por um lado isso deve ser percebido como preconceito contra a presença de um grupo outrora excluído da escola, por outro, não desobriga a instituição de criar mecanismos de melhorias da assistência estudantil, demanda também perceptível na fala de alguns professores:

[...] Eu acho que assistência financeira auxilia muitos alunos a permanecerem aqui, porque, quer queira, quer não, pra muita gente é uma despesa a mais, e elas são responsáveis na sua maioria pela sua própria despesa, não tem papai e mamãe pra pagar, né, nada. Ela tem, então, esse auxílio financeiro, eu acho que ele devia ser um pouquinho maior, eu ainda acho que ele é pequeno (Docente 1).

Porque a partir do momento que o aluno tem uma bolsa realmente digna, digamos assim, porque essa bolsa de cem reais ajuda, só que no máximo no transporte, né? Mas já ajuda muito, porque eles colocam isso. Mas se a gente quer que o aluno tenha, por exemplo, mais disponibilidade de horários pra poder se dedicar mais aos estudos, essa bolsa não é suficiente, nem assim, nunca poderia, poderíamos colocar que o aluno poderia deixar de trabalhar às vezes meio período, pra poder dedicar-se mais aos estudos (Docente 6).

Outro fator de motivação do aluno lembrado pelos professores é a estrutura da instituição, cujos laboratórios possibilitam o desenvolvimento de atividades práticas que seriam inviáveis numa

sala de aula convencional, como ressalta uma docente: “Aqui na nossa área o fundamental pra gente foi essa, a reforma do nosso espaço, do nosso laboratório gastronômico [...]. E hoje a gente já consegue ter essas aulas práticas mais sistematizadas”. Para outra docente, “eles têm muito interesse na aula prática, porque seria a futura atuação profissional deles na prática realmente em serviço de alimentação”. Outros docentes também enfatizam a qualidade da estrutura existente: “Têm muita qualidade as coisas aqui no Cefet. O Cefet tem uma estrutura espetacular, o *Campus* Goiânia tem, oferece muita, muita estrutura”. Uma professora ressalta a empolgação dos alunos: “Eu percebo, eles colocam muito assim sobre a estrutura da escola, principalmente uma escola com uma estrutura muito boa, é... biblioteca de boa estrutura”.

Na categoria motivação, identificamos os motivos inerentes ao indivíduo que, segundo o discurso dos professores, os estimulariam a permanecer estudando: a conclusão do ensino médio, a necessidade de ter uma profissão, o diploma, a obtenção de um emprego mais qualificado etc. Nesse sentido, destaca uma professora, “eles querem de certa forma recuperar os anos em que eles não tiveram oportunidade de estudar, então eles têm o desejo de estudar. Faz parte da pessoa enquanto sujeito, ela procura, ela busca o instituto. Eu sinto neles o desejo de estudar, então parte da pessoa”. Essa mesma professora também testemunha o esforço de colegas docentes no trabalho de motivação do aluno:

São motivados, eu não conheço todos os professores, mas alguns com quem eu converso, eu vejo que eles motivam os alunos, eles tentam não exatamente facilitar, mas criar estratégias que possam contribuir pra que esse aluno tenha uma possibilidade, probabilidade maior de apreender o conteúdo que é ministrado aqui, e aí ele acaba permanecendo.

Em relação aos fatores que, na visão dos docentes, dificultam a permanência dos alunos na instituição, resolvemos identificá-los

a partir de duas subcategorias: fatores de orientação individual, ou seja, aqueles relacionados mais diretamente ao aluno, sobre os quais a instituição não poderá intervir, e fatores institucionais, que atuarão a favor da não permanência do discente independentemente do seu desejo e motivação de prosseguir estudando.

Como fator de ordem individual, o que aparece de forma contundente nas falas dos professores é o trabalho. Os entrevistados relatam que muitos alunos chegam à aula cansados, muitas vezes tendo vindo direto do trabalho em razão das dificuldades de locomoção e da distância entre trabalho, casa e escola. O fato de chegarem à sala de aula exaustos, famintos e até sonolentos compromete o processo de aprendizagem dos conteúdos:

Bom, acho que a luta mesmo diária das pessoas — às vezes não tem com quem deixar os filhos, às vezes é morar longe, a aula terminar tarde, depender de transporte, essa luta do dia a dia mesmo, o próprio trabalho, que às vezes eles não conseguem conciliar —, eu acho que é o fator mais.... (Docente 5).

É muito complicado pra eles, eu percebo, conciliar o estudo e a vida. São trabalhadores. Nessa turma que eu trabalho todos já têm, possuem um emprego. Muitos saem do emprego direto pro instituto, então às vezes nem tem como tomar um banho, jantar (Docente 7).

Outro complicador diz respeito à natureza das atividades desenvolvidas por esses trabalhadores, que, na visão dos entrevistados, podem provocar instabilidade na vida estudantil:

[...] Acho que essa questão do... como são trabalhadores, né? E são trabalhadores que não têm aquela estabilidade, então eles estão sujeitos a esses humores aí do mercado. Então mudam a regra, eu me lembro, eu tive alunos, por exemplo, que... é, trabalha em [...] essas coisas de confecção, aí chega, vai chegando o fim do ano, aumenta a produção, aí tem que ficar à noite, tem que fazer hora extra, ou fica ou sai. Ou faz hora extra ou sai, então aí a pessoa evade, porque ela fica aí dois meses fora e depois não se sente em condição de recuperar (Docente 8).

Essa é uma realidade bem conhecida não apenas pelos professores da EJA, mas por toda a sociedade. Embora a tenhamos classificado como fator relacionado ao indivíduo, por considerarmos que o trabalhador já chega à instituição nessa condição, temos claro que tal situação se relaciona diretamente com as opções de políticas macroeconômicas do Estado capitalista, bem como com as mudanças ocorridas nas últimas décadas que levaram à flexibilização e, conseqüentemente, à precarização das condições de trabalho (DELUIZ, 2001; GORENDER, 1997).

Outros fatores de ordem individual são as questões relacionadas à família: falta de apoio do cônjuge, que muitas vezes não aceita a rotina imposta pela escola, bem como o fato de as mães não terem com quem deixar os filhos, dada a impossibilidade financeira de contratar uma pessoa para cuidar dessa tarefa enquanto a mãe estuda.

[...] É associada também com a falta de... do parceiro, a maioria das vezes os esposos não estarem satisfeitos com a ausência da esposa nos lares quando ele chega do trabalho, que ele gostaria de estar com a família completa e a esposa até então, no momento que ele está chegando ela está saindo, e quando ela retorna ele já está dormindo e as crianças também. Então, um dos fatores que justifica a evasão deles, dito pelas próprias alunas, são esses fatores, o cansaço e a falta de apoio pelo companheiro (Docente 3).

Alguns professores buscam, até certo limite, tolerar a presença de filhos das alunas na sala de aula, como relata uma das entrevistadas:

Em sala de aula pra mim eu não vejo problema, as crianças ficam às vezes, mas dentro do laboratório a gente já não consegue autorizar, digamos assim, isso. Porque a gente já teria outros problemas de ordem mesmo de segurança, uma série de coisas. Aí tem os que são contra, os que são a favor, tem as normas da instituição, é... e a gente vai tentando contornar isso aí (Docente 5).

Ainda como fator de ordem individual, foi apontada a não identificação do aluno com o tipo de formação ofertada: “Às vezes, quando a pessoa entra achando que a área é uma coisa, e às vezes vê a... vou estar perdendo tempo aqui, não é o que eu quero” (Docente 5). Embora não haja outras opções de oferta, muitas vezes o aluno é “forçado” a permanecer, tendo em vista a necessidade de obtenção do diploma de ensino médio.

Passando aos fatores de não permanência de ordem institucional, ou seja, aqueles sobre os quais a instituição possui qualificação e atribuição para intervir de forma mais direta, tem-se o problema de autoestima, considerado por alguns dos educadores entrevistados como determinante para a evasão dos alunos: “Olha, eu acho que o principal fator mesmo é a questão da autoestima [...]. É o que eu vejo assim do próprio aluno, mas assim, é... não é do próprio aluno porque não existe nada isolado, né?” (Docente 1).

De fato, não é necessário grande esforço para detectar alunos com baixa autoestima. Acreditamos que esse problema, mesmo estando relacionado à vida pregressa do indivíduo, pode ser potencializado a partir da convivência com outros colegas. Supomos que a heterogeneidade das turmas tenha forte influência para sua ocorrência, pois numa mesma sala há alunos numa faixa etária muito favorável aos processos cognitivos, bem como outros com idade avançada, que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem, o que os leva a se sentirem inferiorizados.

Diante desse quadro, consideramos que cabe à instituição realizar um trabalho contínuo de assistência ao estudante, por meio de um eficiente acompanhamento psicopedagógico, envolvendo docentes, psicólogos e assistentes sociais. Entretanto, pelo que se verifica nas entrevistas, o calcanhar de aquiles da permanência do aluno talvez esteja na qualidade do trabalho docente com esse

público, não apenas nas práticas de ensino-aprendizagem, mas também na relação professor-aluno:

[...] Eu acho que é muito importante também, é realmente, aí entra a relação professor-aluno, e aí nessa relação ela é intermediada pelo conteúdo que ele ministra, pela disciplina que ele ministra, né? É o mediador entre essas duas pessoas, e esse diálogo tem que ser travado de uma forma muito mais tranquila no sentido de que tem que ser um papo, não pode ter um doutrinamento. É, eu tenho visto assim, pelo relato de experiência das pessoas, os mais bem-sucedidos são assim, são... é o diálogo (Docente 1).

[...] Eu acredito que, às vezes, a desqualificação de alguns professores, a desmotivação pra trabalhar com o Proeja, pode sim e muito colaborar com a evasão. Às vezes esses professores que não querem estar ali e trabalham de forma inadequada, não procuram essas necessidades desses alunos, porque tá me chegando muito assim, nossa, tenho que melhorar aqui, tenho que melhorar ali, porque eles realmente são alunos assim questionadores, então muitas das vezes se o professor não saber lidar com essas situações, eu acho que ele pode colaborar e muito pra evasão (Docente 6).

Os depoimentos dos docentes remetem a um ponto crucial quando se pensa a relação educador-educando na educação de jovens e adultos — o diálogo. De acordo com Freire (2005), o reconhecimento da necessidade de uma relação dialógica é determinante para diferir práticas educativas emancipadoras de práticas autoritárias e opressoras. Nesse sentido, ressalta, “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2005, p. 100). Em sua *Pedagogia do oprimido*, ao vislumbrar a educação como prática de liberdade em oposição à prática de dominação, Freire (2005, p. 81) pondera que ela “[...] implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

Essa relação professor-aluno na EJA requer, pois, reconhecer a importância das experiências vivenciadas por esses sujeitos e com elas dialogar, com vistas à superação do senso comum e à construção do conhecimento, sem que haja uma imposição daquilo que o educador acredita ser o ideal. Tal atitude implica, por sua vez, a superação de uma relação pela qual os educandos são vistos como meros depositários do saber absoluto do “professor-bancário”.

Considerações finais

Ao atribuir à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a condição de *locus* privilegiado para a implementação do Proeja, o Estado reconhece tanto o acúmulo qualitativo dessas instituições em relação à formação profissional quanto a ausência, em seu interior, dos sujeitos com perfil próprio da educação de jovens e adultos. De fato, pela convivência como servidor-docente no interior de algumas dessas instituições, constatamos que o reconhecimento social da qualidade do ensino ministrado constitui-se em importante atrativo para uma parcela da população que não necessariamente procura os Institutos Federais em busca de formação profissional, mas de preparo para a aprovação em vestibulares.

Contraditoriamente, os estratos mais pauperizados da população, por conta da baixa qualidade do ensino fundamental da escola pública, encontram nos processos seletivos dos Institutos Federais um importante mecanismo de sua exclusão, o que leva a uma situação de relativa elitização dessas instituições.² Nesse sentido, o Proeja se constitui numa possibilidade para que essas

² Ressalta-se que, atualmente, o IFG reserva 50% das vagas dos cursos técnico-integrados para alunos oriundos de escolas públicas.

escolas acolham parte de um público que há muito tempo estava ausente desses espaços formativos.

Os estudos realizados sobre a construção do currículo do Proeja, tais como os de Rodrigues (2009), Nascimento (2009), Barbosa (2010) e Campos (2010), mostraram que em diferentes instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, localizadas nas diversas regiões do país, há um enorme fosso separando as concepções e os princípios norteadores do programa da realidade concreta de sua implementação. As assimetrias verificadas entre o idealizado e o praticado apresentam alguns pontos em comum: a) a falta de clareza a respeito de o que vem a ser a integração curricular; b) a não compreensão do trabalho como princípio educativo; c) a resistência institucional à admissão de um público estranho ao perfil historicamente atendido; e d) o baixo nível político-pedagógico de seus quadros para a atuação com o público específico da EJA.

Neste capítulo, buscamos identificar, através do olhar dos discentes e docentes do Proeja, os elementos que podem contribuir para o sucesso ou fracasso dessa política no *Campus* Goiânia do IFG. Consideramos que o conjunto dos dados analisados ajudou a clarear a nossa visão em relação à realidade pesquisada, de modo que achamos pertinente relacionar alguns elementos a título de proposição, que poderão contribuir para o aumento dos índices de permanência dos jovens e adultos e, portanto, para a consolidação do Proeja naquele instituto federal:

- Ampliar e democratizar os debates internos em relação à implementação do Proeja;
- Intensificar a participação no Fórum Goiano de EJA;
- Incentivar a pesquisa em Proeja;
- Estender o programa a todas as áreas acadêmicas do *campus*, ampliando a oferta de cursos;

- Tornar o processo seletivo mais inclusivo, reduzindo a relevância do sorteio;
- Aperfeiçoar o sistema de assistência estudantil;
- Viabilizar creche para os filhos das alunas;
- Desenvolver uma política de formação continuada do quadro docente do Proeja;
- Viabilizar a oferta de lanche ou merenda escolar para os discentes do Proeja;
- Articular as atividades programáticas às ferramentas de educação a distância;
- Estabelecer como um dos critérios nos editais de concursos públicos de docentes e contratos de trabalho da instituição a docência no Proeja;
- Viabilizar adequadamente o desenvolvimento do estágio supervisionado, conforme a previsão legal;
- Acompanhar individualmente os casos de abandono dos cursos;
- Acompanhar sistematicamente a situação acadêmico-profissional dos egressos;
- Articular politicamente para o aumento do valor da bolsa garantida aos alunos;
- Criar uma política voltada para a produção de material didático para o Proeja.

Por fim, cabe ressaltar que, a despeito dos problemas constatados ao longo de quatro anos da implementação do curso no *Campus* Goiânia do IFG, bem como dos desafios postos para a sua consolidação, é inquestionável o seu significado positivo para a instituição, por tudo o que ele representa em termos de inclusão social e de acúmulo de experiências pedagógicas. É também inegável o benefício para a vida de inúmeros estudantes e egressos que conseguiram visualizar nesse instituto federal novos horizontes acadêmicos, sociais e profissionais, percebendo-se como sujeitos da própria história.

Referências

BARBOSA, Rosselino Quintão. *Uma análise sobre a implantação do Proeja: um estudo de caso no Ifet Sudeste de Minas Gerais — Campus Rio Pomba (2006-2008)*. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

_____. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos — Proeja. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 4 set. 2012.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos — Proeja, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jul. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 4 set. 2012.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008b. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/Lei-11892.html>>. Acesso em: 16 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: documento-base*. Brasília, 2007.

CAMPOS, Camila Aparecida de. *Os desafios da implementação do currículo integrado no Proeja em Rio Verde-GO*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 27, n. 3, p. 13-25, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GORENDER, Jacob. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. *Estudos Avançados*, v. 11, n. 29, p. 311-361, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141997000100017&script=sci_arttext>. Acesso em: 4 set. 2012.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KLINSKI, Cláudia dos Santos. *Ingresso e permanência de alunos com ensino médio concluído no Proeja do IFE Sul-Rio-Grandense/Campus Charqueadas*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100>>. Acesso em: 4 set. 2012.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, Martha de Cássia. *Práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na implementação do Proeja na EFAJIT: discurso e realidade*. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, n. 29, p. 83-100, 2007.

RODRIGUES, Manoel Antonio Quaresma. *O Proeja no Cefet-PA: o currículo prescrito, concebido e percebido na perspectiva da integração*. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

A FORMAÇÃO TÉCNICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS E O DESAFIO DA INSERÇÃO LOCAL E REGIONAL NO NORTE DE MINAS GERAIS

Crislene Leal da Silva Vieira

As mudanças no mundo do trabalho advindas do novo padrão de produção, associado à globalização, constituem um desafio à sociedade e principalmente às instituições de ensino. O mercado de trabalho necessita cada vez mais de profissionais qualificados, polivalentes e proativos. Esse padrão, demandado pelas organizações, exige que as escolas atuem formando cidadãos com autonomia intelectual e pensamento crítico, capazes de responder aos anseios e às necessidades das localidades onde estão inseridos.

A educação profissional assume uma função estratégica nesse sentido. Ela deve estar sempre atrelada às políticas governamentais que visem à diminuição das desigualdades sociais e ao desenvolvimento local e regional. As instituições de ensino devem ter consciência desse papel, buscando adequar o perfil formativo de seus cursos às necessidades dos setores produtivos. Todavia, mais importante que isso é oferecer uma formação geral sólida que prepare o discente para enfrentar os desafios sociais, econômicos e culturais, contribuindo para a maior inserção pessoal e profissional do seu egresso.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia atuam em diversos níveis de ensino: desde a formação inicial e continuada até o ensino técnico de nível médio, o ensino superior e a pós-graduação. Conforme orientação do Ministério da Educação, essas instituições devem estar em sintonia com as necessidades da população atendida e precisam, ao ofertar seus cursos, considerar os arranjos produtivos locais (APLs) para que possam, efetivamente, suprir as demandas regionais. Isso implica uma atuação permanentemente articulada e contextualizada com a sua região de abrangência.

Ao mesmo tempo, essas instituições necessitam de informações da sociedade sobre a sua atuação, para que possam aprimorar constantemente seus currículos, seus métodos e suas tecnologias. Uma das fontes de informação mais importantes é a pesquisa com egressos. Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo analisar a formação técnica ofertada nos Institutos Federais e o desafio de sua articulação local e regional, a partir dos resultados obtidos em um estudo realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) — *Campus Januária*.

O IFNMG, antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Januária, está localizado na mesorregião norte-mineira e atua ofertando cursos de educação profissional e tecnológica em diversas áreas. O curso de maior tradição do instituto é o técnico em agropecuária, que é oferecido desde 1974, principalmente para os filhos de produtores rurais da região, e constitui-se no foco do presente estudo.

Está presente nos objetivos, finalidades e princípios do IFNMG a formação voltada para a inserção em APLs. Como destaque na região norte de Minas Gerais, o APL de fruticultura teve sua origem em investimentos em perímetros irrigados na década de

1970 e fortaleceu-se como região produtora de frutas e hortaliças. O curso técnico em agropecuária ofertado na instituição tem como um dos seus objetivos qualificar profissionais para atuarem nesse APL, como agentes de desenvolvimento regional. Há um módulo do curso dedicado especificamente à fruticultura.

O APL de fruticultura do Norte de Minas possui expressiva participação na produção agrícola dessa mesorregião e, segundo dados do IBGE (2010), representou 25% do valor total em 2009. A fruticultura irrigada dessa região, de acordo com dados do Instituto de Desenvolvimento Integrado de Minas Gerais (INDI, 2008), destaca-se no cenário mineiro por sua produção de banana (44,87% do total), limão (58,50%), mamão (67,62%), marmelo (45,55%) e uva (73,32%). O APL de fruticultura é atualmente a atividade de maior dinamismo da economia dessa região, com cerca de 20.000 hectares plantados, gerando 60 mil empregos diretos e indiretos. Dessa forma, esse APL constitui-se numa importante área de atuação para os técnicos em agropecuária formados no IFNMG — *Campus* Januária.

Este capítulo aborda, com base numa pesquisa realizada com os egressos, empregadores e gestores, a situação atual dos ex-alunos do IFNMG, dimensionando sua atuação profissional em relação a sua formação.¹ Além disso, apresenta a visão dos empregadores desses egressos sobre a formação técnica e sua atuação no APL, bem como a visão dos gestores do IFNMG — *Campus* Januária com relação à inserção local e regional e à política de acompanhamento dos egressos do curso de agropecuária.

Os sujeitos dessa investigação foram: a) os alunos egressos do IFNMG — *Campus* Januária, do curso técnico em agropecuária,

¹ Este capítulo deriva da dissertação de mestrado da autora, defendida em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, intitulada *Os egressos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais — Campus Januária e sua inserção no arranjo produtivo local de fruticultura.*

formados entre 2004 e 2007; b) os dirigentes de empresas, associações, cooperativas ou órgãos públicos que atuam em diversos segmentos do APL de fruticultura do Norte de Minas Gerais; c) os gestores do IFNMG — *Campus* Januária: diretor-geral, coordenador de curso e coordenador de Extensão e Integração Instituto-Empresa.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa foram um questionário e uma entrevista. Os dados para contato com os egressos foram obtidos na Coordenadoria de Registros Escolares da instituição. O número de egressos que concluíram o curso técnico em agropecuária concomitante ao ensino médio no período de 2004 a 2007 foi de 181. Desse total, 51 egressos (28,2%) responderam ao questionário e, destes, 9 foram selecionados para entrevista.

A coleta de dados foi realizada em diversas etapas e compreendeu a aplicação do questionário aos egressos e a realização das entrevistas com nove egressos inseridos no APL, quatro dirigentes de empreendimentos do APL e três gestores do IFNMG — *Campus* Januária. O questionário foi disponibilizado na internet, para melhor acesso dos egressos. Foi utilizado um aplicativo denominado Limesurvey, um *software* livre para questionários on-line.² O *link* com o questionário foi encaminhado através de correio eletrônico e postado em sites de relacionamento.

Alguns aspectos apontados na literatura

Ao se discutir sobre educação profissional no Brasil, não se deve ignorar sua trajetória e as principais concepções que a nortearam ao longo de mais de cem anos. O ensino profissionalizante iniciou-se com característica assistencialista, baseada no auxílio aos

² Site: www.limesurvey.org.

desamparados, que viam nesse tipo de ensino uma forma rápida de adquirir uma profissão e um trabalho. Segundo Kuenzer (1991), preocupava-se na época com um ensino prático, com o saber-fazer, deixando de lado a formação teórica.

A partir de 1930, o ensino técnico profissionalizante tornou-se estratégico para o país no atendimento à qualificação de mão de obra para a indústria emergente. Segundo Carvalho (2003, p. 80), “o ensino denominado técnico-profissional começa a integrar o debate nacional por ser considerado elemento importante na defesa da indústria do país, na formalização das relações de trabalho e de atividades sindicais”.

No campo do ensino agrícola, Feitosa (2007) pontua que as políticas de desenvolvimento agrícola e as políticas educacionais de formação profissional se complementavam, inseridas no amplo projeto de industrialização da agricultura. Segundo o autor, o processo de industrialização da agricultura ocorrido a partir da década de 1960, conhecido como Revolução Verde, introduziu “[...] no processo de produção agropecuária novas exigências de aumento da produtividade, calcada na incorporação de insumos industrializados” (FEITOSA, 2007, p. 3).

Nesse contexto, foi criada, em 1973, a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (Coagri), cujo objetivo era “proporcionar, nos termos do Decreto nº 72.434, assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola” do Ministério da Educação (MEC) (SOBRAL, 2005, p. 31). Segundo esse autor, verificou-se uma real modernização da estrutura produtiva da agricultura brasileira, e o ensino agrícola, em especial o técnico profissionalizante, passou a se expandir pelo país. Recursos financeiros foram destinados para as escolas de educação agrícola, com o intuito de reformularem os currículos e as metodologias. A Coagri foi o órgão central responsável por

controlar e estabelecer novos parâmetros de formação de técnicos habilitados para essas novas demandas.

Na visão de Feitosa (2007), a lógica do mercado fundamentou o direcionamento escolar, o que exigiu uma articulação do sistema educativo com o sistema produtivo, onde o primeiro devia responder às demandas do segundo. O autor afirma que esse enfoque tecnicista influenciou a reforma educacional implementada pela Lei nº 5.692/71, que, voltada para atender às necessidades do crescimento econômico daquele período, trouxe a profissionalização compulsória em nível de segundo grau.

Para atender ao modelo desenvolvimentista com a inserção das tecnologias preconizadas pela Revolução Verde, os colégios agrícolas passaram a adotar a metodologia do Sistema Escola-Fazenda, cuja filosofia baseia-se no princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”. A visão de Marconatto (2009) é de que essa metodologia estava diretamente relacionada à consolidação da Revolução Verde, com a proposição de modernização da agricultura, por meio da alta demanda por insumos e elevação de produtividade como medida de eficiência.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e do Decreto nº 2.208/97, novos rumos foram assumidos pela educação profissional. Particularmente, o referido decreto trouxe em evidência a separação entre ensino propedêutico e ensino técnico, tema que se julgava superado a partir da Constituição Federal de 1988. Na visão de Ramos (2010), a separação do ensino médio do ensino técnico trouxe mudanças de ordem estrutural e conceitual, sendo suas formulações sintonizadas com as orientações das agências internacionais. Em relação às consequências para o ensino agrícola, Sobral (2005, p. 49) destaca que a proposta de formação profissional do Decreto nº 2.208/97 “[...] aponta uma formação menos generalista e mais especialista,

nesse sentido, uma nova proposta curricular é apresentada à formação do técnico em agropecuária [...]”.

Ramos (2010) destaca que, na reforma educacional, a noção de competência tomou centralidade nas orientações curriculares. Conforme coloca Garcia (2009), a pedagogia das competências definiu a elaboração das políticas e dos parâmetros curriculares nacionais de todos os níveis e modalidades da educação.

Houve uma mobilização, por parte dos setores educacionais relacionados ao campo da educação profissional, que gerou uma série de debates, culminando com a promulgação do Decreto nº 5.154/04 (MOURA, 2010). Esse decreto manteve a possibilidade de oferta de cursos concomitantes e subsequentes, porém, propiciou o retorno da educação profissional integrada ao ensino médio.

A partir de 2005, o governo ampliou a oferta da educação profissional pública através da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Como marco dessa expansão, em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 reordenou a rede federal, com a criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da junção, em sua maioria, de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e de Escolas Agrotécnicas Federais (BRASIL, 2008).

Essa expansão da educação profissional através dos Institutos Federais remete-nos a questionar qual será a identidade assumida por essas instituições e suas implicações para o ensino profissionalizante. Pacheco (2010) entende que a concepção de educação profissional e tecnológica que norteia as diretrizes para os Institutos Federais orienta para ações de ensino, pesquisa e extensão, integrando ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana para a formação autônoma.

A Lei nº 11.892/08, em seu artigo 6º, apresenta como finalidades e características dos Institutos Federais “[...] 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”. Em seu artigo 7º, define como objetivos “realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade”, além de “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008).

Como pode ser observado, o texto oficial propõe um desafio muito grande a essas instituições, que deverão pensar suas ações visando ao desenvolvimento local e regional e ao atendimento dos APLs. Nas últimas décadas, os estudos sobre arranjos produtivos ganharam impulso em virtude de experiências bem-sucedidas, em vários países, com efeitos positivos no desenvolvimento econômico e social. Segundo Suzigan (2006), foram desenvolvidas em todo o Brasil diversas iniciativas de suporte a atividades produtivas e inovadoras de empresas aglomeradas, por diversas instâncias do poder público bem como por agências não governamentais.

Lastres (2007) salienta que a abordagem de APLs foi incorporada nas políticas públicas no Brasil de forma concreta a partir de 1999 no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e, nos anos seguintes, com ações nos planos plurianuais de governo. O tema tem sido discutido principalmente pela Rede de Pesquisa em Sistemas Produtivos e Inovativos Locais (Redesist), que define os APLs como aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais, com foco em um conjunto específico de atividades econômicas que apresentam vínculos mesmo que incipientes.

Cassiolato e Lastres (2002) enfatizam a importância das instituições de formação de recursos humanos para os APLs ao salientar que os vínculos de um arranjo geralmente envolvem agentes localizados no mesmo território. As interações se referem não apenas a empresas, mas a diversas instituições voltadas à formação e ao treinamento de recursos humanos, à pesquisa, ao desenvolvimento e à engenharia, à consultoria, à promoção e ao financiamento.

Quando a abordagem é referente aos APLs do setor agrícola, os Institutos Federais necessitam estar atentos também às novas configurações do meio rural. Graziano da Silva e Del Grossi (2000) apontam que, a partir de meados dos anos 1980, ocorreu uma nova conformação do meio rural brasileiro, com a emergência cada vez maior das dinâmicas geradoras de atividades rurais não agrícolas e da pluriatividade no interior das famílias rurais.

Balem e Donazzolo (2007) chamam a atenção para um novo modelo de desenvolvimento agrícola, que busca também a promoção do desenvolvimento sustentável, seguindo os princípios da agroecologia. Segundo esses autores, no campo educacional, há necessidade de criar uma nova base técnico-metodológica, que requer um profissional com capacidade e habilidade muito além de apenas vender pacotes, como o profissional formado na época da Revolução Verde.

A formação técnica do IFNMG — Campus Januária e a inserção dos egressos no Norte de Minas Gerais

Ao identificar a situação atual dos egressos, verificou-se que a maioria são homens com idade inferior a 25 anos. Isso revela a intrínseca vinculação da formação técnica em agropecuária com o sexo masculino. Essa predominância se deve à própria característica

do curso escolhido. É comum, nessa profissão, a participação feminina reduzida. Dados da Relação Anual de Informações Sociais, do Ministério do Trabalho e Emprego, indicam que, em 2003, apenas 1,79% dos técnicos em agropecuária empregados no Norte de Minas eram mulheres e, em 2009, esse percentual aumentou para 2,16%.

Entre os 51 egressos que participaram da pesquisa, 57% estão empregados, entretanto, só 37% estão trabalhando como técnicos em agropecuária. Há que se questionar esse baixo percentual de egressos inseridos no APL de fruticultura, tendo em vista a participação e representatividade que esse APL possui para o Estado, o que o torna um atrativo para a inserção dos técnicos. Esses resultados são inferiores aos obtidos em uma pesquisa realizada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica em 2009, segundo a qual 72% dos egressos dos cursos técnicos da rede federal de educação profissional e tecnológica no Brasil formados entre 2003 e 2007 estão inseridos no mercado de trabalho e, destes, 65% atuam em sua área de formação ou em área correlata. Entre os egressos que estão empregados, 72% estão inseridos no Norte de Minas, sendo 24% na cidade de Januária, 48% em outros municípios da mesorregião norte-mineira, 14% em outro município de Minas e outros 14% em outros estados.

A partir da análise dos questionários e das entrevistas, percebeu-se que os egressos se sentem orgulhosos de terem estudado no IFNMG — *Campus* Januária, e elogiam a infraestrutura e o ótimo nível de formação dos professores da instituição. Demonstram um alto grau de satisfação com a sua formação e atuação como profissionais, e consideram que contribuem para o desenvolvimento do APL. Entretanto, afirmam que nem sempre os conteúdos estudados durante o curso atenderam às necessidades das empresas onde trabalham. Eles oferecem várias sugestões para a melhoria do curso, dando ênfase ao aumento das aulas práticas e visitas técnicas.

Os egressos sugerem o aumento do número de atividades práticas, contextualizando-as com os APLs. Segundo alguns deles, os alunos precisam ter responsabilidade, compromisso e criatividade, que podem ser adquiridos por meio de aulas práticas bem planejadas e conduzidas. Além disso, os egressos solicitam que se permita aos alunos o gerenciamento em desenvolvimento de projetos em setores de produção, de maneira a avaliar a aptidão deles no aspecto técnico-administrativo.

Para os egressos, é de fundamental importância a integração dos alunos à comunidade rural, criando situações que promovam a interação direta deles com o campo. Uma das sugestões é a realização de dias de campo e viagens técnicas em cidades próximas ao instituto, como forma também de divulgar o curso e fornecer técnicas agropecuárias ao produtor rural. Os egressos relataram dificuldades em encontrar um bom estágio e solicitam o estabelecimento de mais parcerias e convênios com empresas, visando oferecer maiores oportunidades de estágio no setor agropecuário, principalmente com remuneração.

Ao investigar como se deu o processo de inserção dos egressos no APL, verificou-se que muitos destes, antes de procurarem emprego, resolveram fazer um curso superior. Ao término ou antes deste, conseguiram empregar-se como técnicos em agropecuária, através principalmente de sua rede de contatos, do estágio realizado após o curso ou da aprovação em concurso público na área.

Já os egressos que não estão inseridos no mercado de trabalho apontam como principal motivo para o fato de estarem desempregados a busca pela formação continuada, por meio do prosseguimento dos estudos superiores. Tanto os egressos inseridos como os não inseridos foram motivados a ingressarem na faculdade, em um curso superior relacionado à área agropecuária.

A falta de vocação para trabalhar na área de agropecuária foi a justificativa apresentada pela maioria dos egressos que estão atuando em área não agrícola. Esse fato comprova a presença de muitos jovens no IFNMG — *Campus* Januária, não pelo interesse na profissão, mas pela busca de uma formação propedêutica de qualidade ofertada pelos Institutos Federais — tais alunos objetivam, na maioria das vezes, o ingresso em um curso superior. Esses resultados vão ao encontro do que coloca Soares (2003) como um dos motivos apontados pela então Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do MEC, para a promulgação do Decreto nº 2.208/97, que levou à separação entre o ensino médio e o ensino técnico. Segundo a autora,

[...] indicavam a necessidade de ampliação do ensino médio (face ao aumento da demanda por esse nível de ensino), para o qual deveriam ser canalizados os recursos financeiros, em detrimento do ensino profissional. Este último teria perdido sua função precípua de qualificação para o trabalho e se “desviado” para uma função propedêutica, principalmente porque o bom nível de formação oferecido pelas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais impelia seus egressos à continuidade dos estudos em nível superior, desviando-se do mercado de trabalho (SOARES, 2003, p. 111).

É interessante relatar aqui que o IFNMG — *Campus* Januária, com a publicação do Decreto nº 2.208/97, separou o ensino médio do curso técnico e passou a ofertar o curso técnico em agropecuária na modalidade concomitante, no período de 1998 a 2007. Apesar de os alunos efetuarem duas matrículas para atenderem ao definido no decreto, o processo seletivo era único, e aqueles que pleiteavam os regimes de internato e semi-internato podiam realizar somente a concomitância interna, cursando o ensino médio na instituição.³

³ No regime de internato, o aluno faz todas as refeições e dorme na instituição. No semi-internato, o aluno pode fazer as refeições na instituição, porém, vai para sua residência ao final do dia. No caso do externato, os alunos assistem às aulas e retornam para suas residências.

Somente os alunos que concorriam ao regime de externato podiam optar pela concomitância externa.

Considerando o período de ingresso de alunos entre 2002 e 2006, e por consequência a conclusão do curso entre 2004 e 2007, verifica-se um total de 784 alunos ingressantes e de 181 egressos — ou seja, há um percentual de apenas 23,09% de conclusão. Conforme informações da Coordenadoria de Registros Escolares, os índices de conclusão do ensino médio no período não seguiram o mesmo padrão do curso técnico em agropecuária, estando sempre acima de 70%.

A análise desses dados leva à conclusão de que muitos alunos se matriculavam nos dois cursos, mas visavam somente ao ensino médio. Percebe-se também o decréscimo do percentual de concluintes, e a oferta de diferentes quantitativos de vagas a cada ano. Acredita-se que essa “evasão” no curso tenha sido diagnosticada pelo IFNMG — *Campus* Januária, porém, não foram identificados esforços para melhorar esses índices, que reforçam problemas estruturais de organização do curso na modalidade de concomitância.

Os egressos que trabalham na sua área de formação atuam em setores bem diversos do APL de fruticultura, como produção agrícola familiar, agricultura empresarial, revenda de produtos agropecuários e empresas de crédito rural. Constatou-se a participação de egressos atuando com assistência técnica e extensão rural a agricultores familiares, além de trabalhos envolvendo a agroecologia, visando ao desenvolvimento sustentável.

Foi identificada a necessidade de o IFNMG — *Campus* Januária investir numa formação voltada para o empreendedorismo, uma vez que, na pesquisa, foram localizados apenas três egressos trabalhando em negócio próprio, dois dos quais conciliavam

a atividade de produtor com a de técnico em uma empresa. Esse fator não deixa de ser um ponto negativo, pois o ensino do empreendedorismo no curso técnico em agropecuária do IFNMG — *Campus* Januária iniciou-se em 2001, quando houve uma reestruturação do currículo do curso. Entretanto, conforme salienta Neves (2010) em seu trabalho sobre educação e empreendedorismo no mesmo curso e instituição, a abordagem desse tema se dá de forma superficial, em um momento específico e demarcado do curso, sem diálogo ou conexão com outras áreas das ciências.

A principal dificuldade enfrentada pelos egressos é a falta de experiência profissional. A maioria dos técnicos relatam que, ao ingressarem nas empresas, a falta de conhecimento de algumas atividades práticas gera insegurança e dificulta o desenvolvimento como profissional. Esse fator pode estar associado à desestruturação do Sistema Escola-Fazenda, que ocasionou uma sensível diminuição das aulas práticas de campo.

Há que se destacar, entretanto, que o Sistema Escola-Fazenda se configura de modo a atender a lógica do mercado, em um modelo cujo objetivo é desenvolver as competências necessárias para que o egresso mantenha sua empregabilidade e aumente a produtividade. Esse modelo pode formar profissionais acríticos, ou mais focados na técnica do que no contexto, ao priorizar a prática e o trabalho manual, negligenciando-se a teoria. Apesar dessa vantagem de oferecer maior prática do campo, é necessário observar que a profissão de técnico não se resume às atividades manuais, envolvendo atividades administrativas e de gerenciamento de equipe, por exemplo.

Os egressos e os dirigentes salientaram a demanda por técnicos cada vez mais capacitados para atuarem no APL, com uma formação que forneça condições para a atuação em diferentes setores da agropecuária. Os Institutos Federais deverão levar esse contexto

em consideração e discutir uma ressignificação para o ensino agrícola. Existe uma demanda por um novo tipo de formação, de um profissional com uma visão pluralista. Nesse contexto de uma agricultura multissetorializada, a valorização dos conhecimentos empíricos e da cultura local é de fundamental importância, em contraposição à formação proposta pelo Sistema Escola-Fazenda na época da Revolução Verde. Conforme pontuam Dalbianco, Mengel e Neumann (2008), a diversidade de fatores em que os agricultores estão inseridos exige um profissional com uma formação muito além das especificidades técnicas.

Os egressos afirmam que muitas empresas não valorizam o trabalho do técnico, e às vezes contratam pessoas sem o curso para desempenharem a função do técnico em agropecuária na empresa, pagando salários menores. Evidencia-se, neste ponto, a necessidade de o IFNMG — *Campus* Januária refletir sobre o porquê de as empresas não estarem valorizando o técnico em agropecuária. A contratação de um técnico para o agricultor familiar pode ser pouco viável, mas se torna possível para resultados em ação coletiva de associações e cooperativas, que têm condições de contratar os egressos.

As opiniões dos egressos sobre a contribuição do IFNMG — *Campus* Januária para o desenvolvimento do APL apresentaram-se um pouco divergentes. Alguns egressos consideram muito valiosa a contribuição dada através, principalmente, da formação de técnicos para atuarem no APL. Destacam o desenvolvimento de pesquisas e a divulgação de tecnologias e das melhores formas de cultivar e trabalhar com as culturas. Contudo, percebe-se na visão de alguns egressos que o IFNMG — *Campus* Januária tem deixado a desejar nos quesitos divulgação da instituição e relacionamento com a comunidade externa. Esses egressos acreditam que apenas a formação de profissionais não é suficiente e que, pelo porte da instituição, por tratar-se de um órgão federal e pelas necessidades inerentes à

região, seria possível contribuir de uma forma mais efetiva para o desenvolvimento do Norte de Minas e para o APL de fruticultura.

Quando questionados se conheciam o IFNMG — *Campus* Januária e se já haviam visitado o *campus* e conhecido a infraestrutura existente, os dirigentes de empreendimentos localizados no APL de fruticultura responderam que sim, com exceção do representante da Associação Central dos Fruticultores do Norte de Minas (Abanorte).⁴

Verificou-se que somente uma das empresas já recebeu algum apoio da instituição. O dirigente dessa empresa expressa orgulho em falar da parceria, destacando que sua empresa realiza trabalhos de capacitação de agricultores e utiliza o espaço e até funcionários do IFNMG — *Campus* Januária. Ele ressalta que a parceria é estável e que espera que a mesma permaneça por muitos anos, porque, segundo ele, “quem leva vantagem, quem ganha com isso, trata-se do nosso público-alvo, que é o agricultor familiar”. Os demais dirigentes afirmam que não tiveram a oportunidade ainda de, por exemplo, firmar algum convênio com a instituição ou participar de algum evento promovido por ela.

Foi questionado à Abanorte, entidade de governança do APL, quais eram as instituições de ensino mais atuantes no arranjo. O respondente destacou a participação de algumas universidades federais, como a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal de Lavras e a Universidade Federal de Viçosa, e deu ênfase à participação da Universidade Estadual de Montes Claros, que tem um *campus* na cidade de Janaúba. Não foi citada a participação do IFNMG — *Campus* Januária ou nenhuma outra instituição de ensino profissionalizante.

⁴ Atualmente, a Abanorte congrega 25 entidades e empresas ligadas ao agronegócio, que representam cerca de 3.500 produtores de frutas.

Constatou-se, nas entrevistas com os dirigentes de empreendimentos do APL, que o perfil profissional do egresso atende satisfatoriamente as necessidades do mercado de trabalho de forma geral, mas tem carências referentes à comunicação e ao conhecimento prático. Os empregadores acreditam que, embora o IFNMG — *Campus* Januária participe do desenvolvimento da região através da formação técnica, alguns aspectos deveriam ser mais bem trabalhados. De acordo com a visão dos dirigentes, a instituição vem deixando a desejar no que diz respeito à relação com as empresas da região. Verifica-se, nesse sentido, que o IFNMG — *Campus* Januária não interage com os atores do APL, não opera como uma instituição inserida no APL e, dessa forma, não tem meios de atuar visando ao desenvolvimento local e regional.

Compartilha-se aqui da opinião de Pereira (2003, p. 110) quando coloca que, para se constituírem em fundamentais espaços na construção dos caminhos do desenvolvimento local, as instituições federais de educação profissional devem “ultrapassar seus muros, ultrapassar a compreensão da educação tecnológica ou profissional como apenas instrumentalizadora de indivíduos para o trabalho determinado por um mercado que impõe os seus objetivos”. Consideramos que a instituição poderia oferecer mais atividades de extensão, através de ações voltadas para o setor agropecuário, como dias de campo e cursos básicos de qualificação. Uma aproximação com essas empresas e, principalmente, com os agricultores familiares permitiria um entendimento maior da realidade onde está inserida a instituição.

De acordo com os relatos, a formação teórica oferecida aos alunos do IFNMG — *Campus* Januária está adequada à realidade das empresas, mas os dirigentes identificam a necessidade de uma maior ênfase na formação prática. Essa opinião é compartilhada pelos egressos, e pode-se considerar que esse é um fator negativo da formação do técnico em agropecuária. Há a necessidade,

nesse sentido, de uma maior atenção da equipe pedagógica e dos professores, objetivando um trabalho de reestruturação do curso de forma a aumentar a quantidade e a qualidade das aulas práticas. Entretanto, não há evidências concretas que possam afirmar que a formação do técnico em agropecuária deve ser mais prática, devido aos próprios resultados dessa pesquisa, que apontam a baixa inserção dos egressos e a não interação com os atores do APL.

A pesquisa permitiu ainda observar que a inserção do IFNMG — *Campus* Januária no desenvolvimento do APL se dá, quase exclusivamente, através do ensino, por meio da oferta do curso técnico em agropecuária. Quanto às ações de pesquisa e extensão, constatou-se, através da fala dos dirigentes de empresas, da Abanorte e do Sindicato Rural, que poucas são as contribuições oferecidas à comunidade local e regional.

Com base nos depoimentos dos gestores, foi possível verificar que a visão do IFNMG — *Campus* Januária a respeito da inserção dos egressos é que esta se dá exclusivamente por meio dos estágios realizados, ao concluírem as disciplinas do curso, e através da mediação realizada pela Coordenação de Extensão e Integração Instituto-Empresa. Entretanto, conforme depoimentos dos egressos, as redes de contato são instrumentos muito importantes para a inserção destes no mercado.

A necessidade de revisão do currículo do curso é evidente, sendo constatada mais efetivamente quando se observa que os gestores não têm plena certeza da adequação do perfil do egresso às demandas regionais, devido à não absorção efetiva do mercado. O acompanhamento dos egressos pela instituição deixa a desejar, uma vez que só foi iniciado recentemente através da criação de um programa disponibilizado no site institucional para acesso e cadastro dos egressos.

A necessidade de qualificação de produtores rurais familiares foi destacada pelos egressos e pelos dirigentes entrevistados. Pereira (2003) enfatiza que é preciso inserir, no espaço de formação, além dos cursos regulares, programas especiais que alcancem o trabalhador e/ou a população jovem e adulta com vista à elevação de sua escolaridade e/ou (re)qualificação profissional.

O papel atribuído aos Institutos Federais é bem amplo. Conforme indica Pereira (2010), eles deverão ter a agilidade para conhecer a região onde estão inseridos, dialogar com outras esferas públicas na perspectiva de desenhar um novo traçado para a região e responder mais efetivamente aos anseios dessa sociedade. Contudo, deverão também ter temperança durante a definição de suas políticas para que seja “verdadeiramente alavancadora de desenvolvimento tornando-se co-gestoras do destino da população local e regional em que a humanização do progresso esteja no cerne de todo o processo” (PEREIRA, 2010, p. 241).

Considerações finais

Os principais resultados do estudo que originou este capítulo evidenciaram a baixa inserção de egressos no APL e a limitada atuação do IFNMG — *Campus* Januária junto às empresas e à comunidade local e regional. Foi verificado que não há articulação entre essa instituição de ensino e os atores do APL, fator que contribui negativamente para a empregabilidade dos egressos do curso na região.

Através da visão dos egressos e dos empregadores, foi verificado que o IFNMG — *Campus* Januária contribui com o desenvolvimento local e regional ao formar profissionais para o mundo do trabalho. É necessário, entretanto, que o instituto reflita

sobre sua atuação regional, buscando ampliá-la para que, de forma mais efetiva, dialogue com as empresas, os produtores rurais e a sociedade em geral, mantendo uma relação colaborativa e articulada com os diversos agentes socioeconômicos para o atendimento das necessidades regionais.

Embora esse estudo tenha se constituído num estudo de caso, que limita maiores generalizações, pode-se afirmar que parece existir uma dificuldade real de inserção dessas instituições federais. O discurso é o de que elas são agentes do desenvolvimento local e regional, como está posto no texto da Lei nº 711.892/08, que criou os Institutos Federais, e o que se verifica ainda são casos de falta de interação com os APLs.

Percebe-se que essas instituições ainda se dirigem mais para o ensino; elas buscam desenvolver ações de pesquisa e extensão, porém ainda de forma incipiente, ou muitas vezes voltada para os interesses individuais. É preciso despertar nos Institutos Federais a consciência de que a pesquisa a ser desenvolvida tem enfoque diferenciado da realizada nas universidades, pois deve ser originada de problemas locais e regionais. Além disso, os Institutos Federais deverão pensar a oferta de cursos de educação formal e não formal que visem à consolidação e ao fortalecimento dos arranjos produtivos (sociais e culturais) locais, a partir das demandas encontradas no seu âmbito de atuação.

Para que os Institutos Federais consigam cumprir o desafio proposto nos ordenamentos legais, será necessário conhecer, primeiramente, a realidade local. Em seguida, será preciso identificar as ações a serem executadas para que a instituição atue articulando o ensino, a pesquisa e a extensão às demandas da sua região de abrangência.

Referências

BALEM, Tatiana Aparecida; DONAZZOLO, Joel. Formação profissional nas ciências agrárias: um desafio para o desenvolvimento sustentável. *Revista Brasileira de Agroecologia*, v. 2, n. 1, p. 322-325, 2007. Disponível em: <<http://www.aba-agroecologia.org.br/ojs2/index.php/rbagroecologia/article/view/6302>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 15 jan. 2010.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. *Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre*. Brasília: Plano, 2003.

CASSIOLATO, José Eduardo; LASTRES, Helena Maria Martins. O enfoque em sistemas produtivos e inovação local. In: FISCHER, Tânia (Org.). *Gestão do desenvolvimento e poderes locais: marcos teóricos e avaliação*. Salvador: Casa da Qualidade, 2002. p. 61-76.

DALBIANCO, Vinicius P.; MENGEL, Alex A.; NEUMANN, Pedro Silvino. As mudanças na política de extensão rural no Brasil: a necessidade de uma nova formação e ação extensionista. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA RED SIAL, 4, 2008, Mar del Plata. *Anais eletrônicos...* Balcarce: Inta, 2008. Em CD-ROM.

FEITOSA, André Elias Fidelis. As mudanças estruturais do capitalismo rural e suas implicações na formação de técnicos em agropecuária: a extinção da Coagri/MEC. *Trabalho necessário*, ano 5, n. 5, 2007. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN05%20FEITOSA,%20A.E.F.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. *A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios*. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GRAZIANO DA SILVA, José; DEL GROSSI, Mauro Eduardo. *O novo rural brasileiro*. Oficina de Atualização Temática, 2000. Disponível em: <www.iapar.br/arquivos/File/zip_pdf/novo_rural_br.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2010.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Sidra — Sistema IBGE de Recuperação Automática*. 2010. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

INDI (Instituto de Desenvolvimento Integrado de Minas Gerais). *Ações promocionais para adensar a cadeia produtiva da fruticultura no norte de Minas*. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://www.indi.mg.gov.br/img/estudos/83CadeiafruticulturaNorteMinas.pdf>> Acesso em: 5 nov. 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: Inep, 1991.

LASTRES, Helena Maria Martins. *Avaliação das políticas de promoção de arranjos produtivos locais no Brasil e proposição de ações*. Rio de Janeiro: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2007. Disponível em: <www.cgee.org.br/atividades/redirect.php?idProduto=3975>. Acesso em: 12 fev. 2010.

MARCONATTO, Lauri João. *A evasão escolar no curso de técnico agrícola na modalidade de EJA da EAF Rio do Sul*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline (Org.) *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

NEVES, Edson Oliveira. *Educação e empreendedorismo: um estudo sobre a formação empreendedora no curso técnico em agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2010.

PACHECO, Eliezer M. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

PEREIRA, Luiz Augusto C. *A rede federal de educação tecnológica e o desenvolvimento local*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes, 2003.

PEREIRA, Paulo César. O Concefet frente ao atual momento da educação profissional e tecnológica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 230-243.

RAMOS, Marise N. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

SOARES, Ana Maria Dantas. *Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?* Tese (Doutorado) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SOBRAL, Francisco José Montório. *A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do Oeste Catarinense*. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SUZIGAN, Wilson. *Identificação, mapeamento e caracterização estrutural de arranjos produtivos locais no Brasil*. [S.l.]: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2006. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/estudospesq/apls/Relat_final_IPEA28fev07.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2010.

OS DESAFIOS DE PENSAR O TERRITÓRIO NO EXTREMO SUL CATARINENSE A PARTIR DO PAPEL DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

Fernando Dilmar Bitencourt

A dinâmica do processo da globalização, que se caracteriza, sobretudo, pela velocidade nas mudanças das relações econômicas, impôs à economia brasileira e, por conseguinte, às relações sociais transformações profundas na última década. Esse dinamismo constitui-se em um desafio permanente para as instituições de ensino, que precisam dar respostas rápidas às exigências e necessidades de uma sociedade cada vez mais complexa, no sentido de formar profissionais com perfil adequado ao mercado de trabalho e com visão empreendedora. Incentivar e promover a pesquisa, conhecer as novas tecnologias, comandar processos e produzir bens e serviços com qualidade são, igualmente, um desafio importante quando se trata da formação profissional de jovens e adultos a fim de que eles se tornem protagonistas do desenvolvimento social e econômico.

Uma nação não alcança a prosperidade unicamente pela educação, mas por meio de um conjunto de políticas que se organizam e se articulam ao longo de um processo. Por outro lado, a educação tem função estratégica — é certo que desempenhou papel fundamental nos países ricos ou de economias emergentes —,

embora se reconheça que, por si só, não gera crescimento, trabalho e renda. Nesse cenário, a contribuição do ensino profissional se faz imprescindível para o salto socioeconômico de um país, estado ou região, principalmente se considerarmos o atraso tecnológico de diversos setores da economia e de muitas regiões brasileiras, bem como a necessidade premente de diminuição das desigualdades sociais e inclusão de jovens e adultos no mundo do trabalho.

Na década de 1990, o governo federal deu continuidade à ampliação da rede federal iniciada em 1909, com a criação de dezenove escolas de aprendizes artífices. Santa Catarina, por exemplo, mais precisamente a microrregião do extremo sul catarinense, conhecida como Vale do Araranguá, foi contemplada, em 1993, com a Escola Agrotécnica Federal de Sombrio (Eafs), hoje denominada de *Campus Sombrio* do Instituto Federal Catarinense.¹ Suas atividades iniciaram-se efetivamente em 1994, com o curso de técnico agrícola, com habilitação em agropecuária. Localizada no município de Santa Rosa do Sul, a Eafs foi criada com o propósito de contribuir diretamente com as ações do Projeto Sombrio, promovido pela extinta Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (Sudesul). Além disso, visava qualificar os filhos dos produtores rurais, objetivando o aumento da produtividade no setor agropecuário, que é a base da economia da região, e assim levá-los a permanecer em suas propriedades. Essa região é considerada uma das mais pobres do Estado.

¹ O presente capítulo derivou da pesquisa realizada no âmbito da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília em 2009, e intitulada *A educação profissional técnica de nível médio e o desenvolvimento local/ regional: um estudo sobre a inserção da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio na microrregião do Extremo Sul Catarinense*.

O desafio de pensar o desenvolvimento local e regional

Pensar na temática do desenvolvimento local e regional numa época de globalização, com todas as transformações que ela provoca, onde tudo é instantâneo e simultâneo nos quatro cantos do planeta, poderia nos fazer crer que estamos indo na contramão dos rumos da sociedade contemporânea. No entanto, variada literatura tem defendido esse caminho. Para Vilela (2002, p. 91), na atual situação, a relação local-global deixa de ser vista a partir de uma dicotomia e passa a ser considerada

[...] uma relação dialética, portadora de um conjunto de imbricações, que a põem em uma situação de quase completa indissociabilidade. Simultaneamente, fenômenos globais não teriam significância sem sua concreta expressão material em âmbito local [...]. Significa dizer que o fator global não pode existir sem o local, mas, também, que o local se caracteriza por relações moldadas por relações sociais globais.

Segundo Froehlich (1998), a vasta produção literária elaborada na tentativa de superar os conceitos dominantes sobre desenvolvimento proliferou a adjetivação referente a ele: integrado, endógeno, sustentável, local, regional, rural etc. Nesse processo, o espaço parece sobrepor-se às preocupações até então calcadas na dimensão do tempo, verdadeira obsessão da modernidade, que se traduz na ânsia pelo futuro e pelo progresso. Hoje se volta a pensar mais no espaço, concretamente, como território: o local, o regional etc., onde um determinado grupo social, partindo de suas características, trata de enfrentar a contemporaneidade. No próprio desdobrar da globalização estaria originando-se, resultado de uma nova estrutura de oportunidades, um movimento de localismo que, na opinião de diversos autores, deveria receber mais atenção. De acordo com Cocco e Galvão (2001 apud VITTE, 2007, p. 2), essa temática vem sendo debatida com diversos argumentos sobre suas possibilidades e dificuldades:

O local parece estar se constituindo na tônica geral de definição dos novos rumos das políticas públicas ativas de desenvolvimento econômico e social no Brasil nesta virada de século. Do Rio Grande do Sul ao Rio de Janeiro, do ABC paulista ao Ceará, do BNDES à Caixa Econômica Federal, passando pela Finep, do Sebrae ao Senac, há uma multiplicação generalizada de instituições, projetos, seminários e experiências que visam o “desenvolvimento local”.

Nesse cenário, “[...] cada região ou município deve procurar espaços de competitividade de acordo com suas condições e potencialidades, especialmente no seu entorno imediato e nos setores de maior capacidade e vantagem locacional, concentrando esforços naquelas áreas em que podem vir a ser mais competitivos [...]” (BUARQUE, 2002, p. 17). Dessa forma, a capacidade das regiões em tirar proveito dessas vantagens advindas com as novas abordagens sobre o desenvolvimento estaria na preparação do capital humano e, nesse aspecto, a população educada e preparada profissionalmente contribuiria para elevar a atratividade de tais investimentos.

Na visão de Guerrero (1996 apud FROEHLICH, 1998), busca-se passar do paradigma funcionalista para o paradigma territorial, com o qual a localidade se transforma em suporte de uma sociedade composta por atores que interagem e buscam meios para construir o próprio desenvolvimento. Nesse sentido,

não é mais possível se considerar nem residual nem secundário o conjunto de variáveis endógenas sociais do sistema local porque o desenvolvimento é, em grande medida, o fruto de uma complexa construção social da economia, saída de sociedades locais com estruturas e histórias determinadas. Por isso, já se aceita hoje em dia certo consenso que o desenvolvimento local é possível e que se trata de um processo dinâmico e global de colocação em marcha e sinergia dos atores locais para valorizar os recursos humanos e materiais de um território dado e em relação negociada com os centros de decisão do conjunto econômico social e político em que se inserem (GUERRERO, 1996 apud FROEHLICH, 1998, p. 88).

Esse modelo alternativo, para muitas correntes de pensamento, é definido como endógeno, construído “de baixo para cima”, das potencialidades socioeconômicas originais do local — ao contrário do anterior, “de cima para baixo”, do planejamento e da intervenção guiados pelo Estado nacional (MONTIBELLER FILHO, 2001).

Essa ideia se apresenta perfeitamente possível e concretizável. Tomemos por exemplo o modelo italiano, denominado Terceira Itália, onde empresas de pequeno porte tiveram êxito e aprimoraram suas bases industriais a partir das condições socioeconômicas locais, originando vários distritos industriais. Nos últimos cinquenta anos, essa região transformou-se numa das mais prósperas da Europa. Segundo Cocco, Galvão e Silva (2002, p. 16), “[...] pensar no modelo italiano significa pensar alternativas concretas que possam subsidiar a intervenção dos poderes públicos locais que contemplem as comunidades de baixa renda circunscritas em seus territórios”. Porém, como bem nos lembram os autores, a possibilidade de efetivação de políticas públicas baseadas nessa experiência encontraria grandes obstáculos na realidade brasileira. De todo modo, o que fica claro é que existem possibilidades para a proposição de políticas públicas de desenvolvimento socioeconômico de enfoque local e regional. Isso nos lembra um dizer de Ignacy Sachs: “A história nunca fornece modelos; ela sempre oferece antimodelos para serem superados”. Cocco, Galvão e Silva (2002) destacam ainda um ensinamento importante da ação italiana para os brasileiros. O princípio desse desempenho alicerçou-se numa ampla reforma agrária após a Segunda Guerra Mundial e um ousado programa educacional.

Para Montibeller Filho (2001), uma estratégia fundamentando-se nos novos paradigmas tem por objetivo prover um determinado local ou região de fatores locais sistêmicos capazes de criar um polo dinâmico de crescimento, com variados efeitos multiplicadores, os quais se autorreforçam e se multiplicam de maneira cumulativa.

De acordo com Buarque (2002, p. 25), “o desenvolvimento local pode ser conceituado como um processo endógeno de mudança, que leva ao dinamismo econômico e à melhoria da qualidade de vida da população em pequenas unidades territoriais”. O autor afirma que isso resulta da interação e sinergia entre a qualidade de vida da população local (redução da pobreza, geração de riqueza e distribuição de ativos), a eficiência econômica e a gestão pública eficiente. Conseqüentemente, os três pilares são: organização da sociedade através da formação do capital social local (entendido como capacidade de organização e cooperação da sociedade local); agregação de valor na cadeia produtiva, com articulação e aumento da competitividade das atividades econômicas locais; e reestruturação e modernização do setor público local.

Para Oliveira e Lima (2003, p. 29), precisa-se, “[...] antes de qualquer coisa, pensar na participação da sociedade local no planejamento permanente da ocupação do espaço e na distribuição dos frutos do processo de crescimento”. É ver a região ou o local não apenas como um fator geográfico, mas como um ator social, como um elemento vivo do processo do planejamento.

Esse novo paradigma oportuniza também o emergir do espaço rural, que nos anos recentes, segundo Navarro (2001), vem ressurgindo nos debates de estudiosos do tema. Nesse processo, seus significados vão sendo redimensionados, deixando para trás sua identificação agrícola exclusiva. Isso após ter ficado obscuro na década de 1980, em virtude da ação política neoliberal, que, na época, enfraqueceu drasticamente o papel do Estado, que agora volta a ser discutido. No Brasil, esse novo paradigma vem sendo observado desde 2003, quando o governo federal se empenhou em expandir a rede federal de educação tecnológica em todas as regiões do país. O objetivo era munir esses espaços (local e regional) do conhecimento técnico científico necessário para, a partir de suas características e potencialidades, alavancar o seu desenvolvimento.

Educação profissional como fator para o desenvolvimento local e regional

Na década de 1960, Prebisch (1962, p. 70) já afirmava, com muita propriedade, que o “[...] desenvolvimento econômico é basicamente um processo de capacitação e aperfeiçoamento de qualidades nacionais no que toca às técnicas e à produção”. Hoje, mais do que nunca, essa fórmula está em voga.

Ao longo dos anos, o ensino profissional vem se tornando estratégico para o país, principalmente se considerarmos o atraso tecnológico de diversos setores da economia, a necessidade de diminuição das desigualdades regionais e a elevação do nível de escolaridade e da capacitação tecnológica da população. Além disso, há relevância em adotarem-se medidas que contribuam efetivamente para a elevação de vários setores, entre eles o agropecuário.

Historicamente, o ensino profissional sempre esteve incumbido de capacitar pessoas nas mais diversas áreas, mesmo que para isso não levasse em consideração a formação integral do trabalhador. Na verdade, ele era associado unicamente à formação de mão de obra e ao esforço manual e físico, que, desde o princípio, haviam sido reservados às classes menos favorecidas da sociedade, herança escravista da época colonial. Aos poucos essa realidade foi sendo transformada, e mudaram-se os rumos.

Da década de 1980 em diante, com as novas formas de organização e de gestão, modificou-se estruturalmente o mundo do trabalho. Mudou o panorama econômico e produtivo e estabeleceram-se complexas tecnologias agregadas à produção e à prestação de serviços e à progressiva internacionalização das relações econômicas. Consequentemente, a educação profissional passou a necessitar de uma sólida formação geral para atender às novas exigências.

Segundo Manfredi (2002, p. 33), “[...] o trabalho constitui uma das bases fundadoras da economia de qualquer sociedade, uma força social de produção de bens e serviços”. Nesse contexto, a educação profissional vem se consolidando nos últimos anos como uma política pública primordial, pois qualifica o trabalhador para as novas exigências do mercado. Ela é responsável pela promoção do desenvolvimento econômico, pela distribuição de renda e pela melhoria da qualidade de vida nas esferas nacional, regional e local. Corroborando essa afirmação, Segnini (2000) diz que essa formação escolar aparece hoje como questão central, pois lhe são conferidas funções essencialmente importantes para o momento, capaz de possibilitar a competitividade, intensificar a concorrência e preparar trabalhadores para as mudanças técnicas, minimizando, assim, os efeitos do desemprego. Na época da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (Senete), já havia essa preocupação “[...] com o futuro, no qual o conhecimento vem se transformando no principal recurso gerador de riquezas, seu verdadeiro capital e exigindo, por sua vez, uma renovação da escola, para que se assuma seu papel de transformadora da realidade econômica e social do país” (MEC, 1992, p. 57).

Essa busca pelo conhecimento leva-nos a um ensino que proporcione a esse novo cidadão uma formação integral para a inserção na vida social e o preparo para o mundo do trabalho, a fim de contribuir com o desenvolvimento econômico e social. Porém, como bem coloca Oliveira (2003), devemos vislumbrar sempre no processo da educação profissional a formação do homem em múltiplas dimensões que não só o trabalho.

Conforme o Capítulo III, artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 11.741/08, “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” (BRASIL, 1996, 2008). Segundo a LDB, esse tipo de educação não substitui nem concorre com a básica, tendo em vista que a melhoria de uma pressupõe a qualidade da outra. Esse capítulo da LDB reflete a importância que o assunto merece, respaldado nas profundas mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho.

Carneiro (1998, p. 116-117) atesta a urgência de uma formação profissional renovada ao observar que, em nosso país, as diretrizes normativas nesse campo “[...] estiveram quase sempre divorciadas das políticas de desenvolvimento econômico e tecnológico do País, das políticas sociais voltadas para o trabalho produtivo e para a geração de renda e de estratégias fecundadoras de parcerias e de integração”.

Atualmente, o que se busca na relação da educação profissional com o ensino médio é propiciar ao cidadão o domínio dos fundamentos científicos das técnicas diversificadas e utilizadas na produção, que contemple a formação integral e não o simples adestramento em técnicas produtivas. Portanto, são feitas mudanças a fim de proporcionar novos espaços a um novo indivíduo. No entendimento de Grabowski (2006, p. 85),

[...] o Ensino Médio integrado à Educação Profissional é uma proposta que, por excelência, viabiliza o exercício da cidadania, municia os cidadãos de recursos para inserir-se e para progredir no trabalho, contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, principalmente ao enfatizar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Além desta dimensão formativa de pessoas na condição de cidadãos e de trabalhadores inseridos socialmente, o Ensino Médio integrado é, sem dúvida, uma estratégia nacional e de Estado, diretamente relacionada com o desenvolvimento das forças produtivas, da diminuição da vulnerabilidade científica e tecnológica e, primordialmente, com a retomada do desenvolvimento econômico, social, cultural, político e educacional.

Portanto, o ensino médio integrado caracteriza-se pelo comprometimento com a redução das desigualdades sociais, manifestada claramente na distribuição de renda, de bens e serviços e na consolidação da soberania do país, colaborando para a construção de um projeto justo, igualitário e sustentável (MEC, 2004).

A nova concepção impõe uma grande responsabilidade ao ensino. Zarifian (2003) destaca a competência como uma forma de qualificação ainda emergente que vem introduzir os pressupostos de uma formação integral, capaz de unir a técnica e o conhecimento científico. No entanto, Kuenzer (2008) alerta que ela não pode ser a mesma utilizada no modelo taylorista-fordista, fundamentado no conhecimento produzido pela experiência tácita e de natureza psicofísica, que privilegiava a competência no fragmento e não na totalidade. A nova dimensão é recente e não atende apenas aos anseios do capital. Surgiu a partir da substituição da base eletromecânica pela microeletrônica, que passa a exigir

o desenvolvimento de competências cognitivas complexas e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridade, avaliar, lidar com diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante (KUENZER, 2008, p. 21-22).

Para Carvalho (2003, p. 16),

com o advento da microeletrônica, torna possível o pressuposto de que as novas opções tecnológicas e organizacionais (novo paradigma técnico-econômico) portam possibilidades de valorização da qualificação dos trabalhadores e a educação profissional pode jogar um papel decisivo neste processo.

De acordo com Frigotto (2001, p. 81-82), “[...] no interior da pedagogia da competitividade, centrada nos conceitos de competências, opera-se uma mudança profunda no papel econômico atribuído à escola e ao processo de formação técnico-profissional”. O autor afirma que necessitamos de uma educação profissional emancipadora, “[...] formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento sustentável”.

A educação, como bem público, assim como a escola, como *locus* de conhecimento, socialização e cultura, não só possui função social como também se localiza num determinado espaço com a finalidade de promover o desenvolvimento do educando, preparando-o para a vida. Assim, uma instituição de ensino, sempre atenta aos desafios da realidade, deve buscar refletir a realidade histórico-geográfica nos seus níveis social, educacional, tecnológico e cultural, desde o município onde está inserida até as esferas mais remotas (GRABOWSKI, 2006).

Portanto, uma escola profissional só tem sentido se atender aos interesses da região onde está inserida. Ela deve construir, de forma democrática e participativa, uma proposta pedagógica capaz de formar um cidadão autônomo, com competência técnica para a sua inserção no mundo do trabalho e consciente do seu papel na promoção do desenvolvimento sustentável local e regional. Nesse sentido, Baracho et al. (2006, p. 72) sustentam que

cada instituição precisa buscar e definir sua identidade, movendo-se nesse contexto complexo e mutante. Para isso é fundamental conhecer-se e conhecer o entorno onde está localizada, ou seja, inserir-se em um diálogo social, a fim de que possa construir ofertas educacionais coerentes com as reais necessidades da população à qual atende e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento local.

A educação profissional depende, portanto, da estruturação e organização de formas, arranjos, redes, sistemas e parcerias, nos quais a escola é um centro importante de produção do conhecimento. A instituição deve buscar participar da formação de modelos de desenvolvimento que contribuam para a inclusão social e para o crescimento econômico na perspectiva da melhoria de qualidade de vida da sociedade da qual faz parte.

A região em questão: o contexto socioeconômico do extremo sul catarinense

Santa Catarina é dividida em seis mesorregiões e vinte microrregiões. Entre elas encontra-se a microrregião do extremo sul catarinense, também conhecida como Vale do Araranguá, que em 1979 fundou a Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (Amesc). A Amesc inicialmente contava com nove municípios filiados, que pertenciam à Associação dos Municípios do Sul do Estado de Santa Catarina. Sua finalidade era fortalecer a estrutura técnica e administrativa dos municípios da região do extremo sul catarinense e atuar em caráter reivindicatório. Atualmente, a associação exerce atividades de prestação de serviços e de planejamento regional, sendo responsável pela coordenação do movimento econômico, que define o índice de participação dos municípios na distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) arrecadado.

Apesar de todo o esforço da associação, a região do extremo sul catarinense ainda se encontra, em muitos aspectos, em estágio diferenciado do de outras regiões de Santa Catarina. Nessa região habitam 160.169 pessoas, ou seja, 3% da população catarinense, distribuídas em quinze municípios (Araranguá, Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Ermo, Jacinto Machado, Maracajá,

Meleiro, Morro Grande, Passos de Torres, Praia Grande, Santa Rosa do Sul, São João do Sul, Sombrio, Timbé do Sul e Turvo), que ocupam uma área de 2.975km², equivalente a 3,1% do território de Santa Catarina. A população é oriunda de colonizadores, índios (Xokleng, Bugres e Carijós), negros, nativos caboclos e imigrantes de origem açoriana, italiana, alemã e polonesa.

A Amesc tem sua economia em grande parte baseada na agricultura, desenvolvida em pequenas propriedades. Metade dos municípios têm a população concentrada no meio rural. As produções agrícolas que mais se destacam na região da Amesc são as de arroz, fumo, milho, feijão, mandioca e banana. São exploradas, também, a bovinocultura, a avicultura e a suinocultura. Todavia, a produção de arroz tem o maior destaque, pois a Amesc é a região que mais cultiva e produz no estado. De acordo com dados da Secretaria de Estado da Fazenda, predominou, no movimento econômico dos municípios da região da Amesc (ano-base 2010), o setor agropecuário. Isso demonstra a importância desse setor para o extremo sul catarinense e a necessidade de aprimorá-lo.

A gênese do Instituto Federal Catarinense — Campus Sombrio

A Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (Sudesul) realizou, no início da década de 1970, com a cooperação da Organização dos Estados Americanos (OEA), um diagnóstico socioeconômico dos três estados da Região Sul, com o objetivo de melhor fundamentar os seus planos de ação. Entre as áreas economicamente fracas, destacava-se a do litoral sul de Santa Catarina, o que provocou a necessidade de criar o Projeto Litoral Sul de Santa Catarina (PLSSC).

Além disso, havia o Projeto de Desenvolvimento Hortifrutigranjeiro, intitulado Projeto Sombrio, por estar localizado em torno do Banhado do Sombrio. Este contava com uma área de 15.200 hectares, dos quais 8.100 hectares irrigáveis que contemplavam quatro setores: Plano de Assentamento de Populações (PAP); Projeto Piloto de Drenagem e Irrigação (PPDI); Área de Pecuária Intensiva (API); e Irrigação da Costa do Canoas (ICC). O Projeto Sombrio tinha como objetivo promover o desenvolvimento socioeconômico dessa área-piloto por meio de obras de controle de cheias, drenagem, irrigação e infraestrutura viária, permitindo um sensível aumento de produtividade e a incorporação de novas áreas agrícolas voltadas à produção de alimentos de consumo interno. A implantação das obras deveria beneficiar 750 pequenas propriedades com uma população estimada em 6.500 pessoas. Previa a criação de 1.100 empregos.

Nesse período, o então prefeito do município de Sombrio, Arlindo Cunha, solicitou ao ministro da Educação da época, Jorge Bornhausen, a implantação de uma escola agrotécnica, conforme nos relatou:

Eu sabia da implantação de escolas desta natureza em várias partes do Brasil, e justifiquei a ele a necessidade dessa escola aqui na nossa região, porque ia contribuir diretamente com a execução das ações do PAP, e a necessidade de qualificar os filhos dos agricultores de nossa região, para aumento de produtividade no setor agropecuário, que é a base da economia da região, e assim levá-los a permanecer em suas propriedades.

Para tanto, foi solicitada pelo Ministério da Educação a doação ao município de Sombrio de uma área de 200 hectares como contrapartida para a implantação dessa unidade de ensino. Não foi possível encontrar terras com localização próxima à cidade e de fácil acesso, por isso o local cedido pelo município para construção da escola ficou junto às terras do Projeto Sombrio,

no distrito de Santa Rosa. Apesar de ser úmida e de requerer desmatamentos e grande investimento em infraestrutura, devido ao tipo de solo predominante (turfa), a escola foi aprovada, atendendo os anseios da região. Em 1988, iniciaram-se as obras, concluídas em 1991, tendo a escola ficado inativa até 1993. Cabe lembrar que nessa época Santa Rosa já se emancipara de Sombrio e passava a denominar-se Santa Rosa do Sul.

Em 1990, com a extinção da Sudesul, ocorreu a paralisação de todas as obras em andamento do Projeto Sombrio. Mesmo com a extinção da Sudesul, a Escola Agrotécnica Federal de Sombrio (Eafs) foi inaugurada, em 5 de abril de 1993. Posteriormente, houve várias tentativas de reativar o Projeto Sombrio perante os governos federais e estaduais, porém não exitosas.

O papel do Instituto Federal Catarinense — Campus Sombrio no contexto regional

Em 28 de março de 1994, a Escola Agrotécnica Federal de Sombrio iniciou suas atividades na região da Amesc, oferecendo o curso técnico integrado ao ensino médio em agricultura, com habilitação em agropecuária. A escola, pela sua origem e pela necessidade regional, faz do curso técnico em agropecuária a sua grande contribuição para a região do extremo sul catarinense, atendendo a demanda por técnicos agrícolas. Além disso, visa formar os filhos de agricultores, proporcionando assim profissionais qualificados para promoverem o desenvolvimento do setor agropecuário, que atualmente ainda desponta como a base da economia da região.

Mesmo diante da criação de novos cursos profissionais, em virtude da demanda posteriormente surgida, o curso técnico

em agropecuária sempre foi o carro-chefe da instituição, conferindo-lhe uma identidade regional. Até a instalação da Eafs, os técnicos agrícolas que atuavam na Amesc eram em número reduzido e provinham, na sua maioria, do colégio agrícola de Lages, vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), e de colégios agrícolas de Camboriú e Araquari, pertencentes na época à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Com o passar do tempo e o surgimento de novas demandas, a Eafs passou a oferecer também os seguintes cursos: curso técnico em turismo e hospitalidade, com ênfase em turismo rural, que foi o pioneiro na rede federal; curso técnico em informática; e, recentemente, cursos superiores nas áreas de matemática, informática e agronomia. A escola também já ofereceu, em outro momento, para uma demanda específica, os cursos de técnico em agroindústria e apicultura.

A inserção da Eafs no desenvolvimento da região do extremo sul catarinense

Para que pudéssemos compreender melhor a inserção da Eafs na microrregião do extremo sul catarinense, fez-se necessário ouvir os dirigentes das quatro maiores empresas do setor agropecuário (privadas e governamentais) da região da Amesc, egressos que trabalham nessas empresas e egressos que, após concluírem o curso, retornaram às suas propriedades para trabalharem como produtores rurais. Também realizamos um estudo do projeto político-pedagógico da instituição, que é fruto da visão da comunidade interna (servidores, pais e alunos).

Verificou-se nas manifestações de ambos os segmentos pesquisados a importante colaboração da Eafs para o ramo agropecuário e, conseqüentemente, para o desenvolvimento rural

do extremo sul catarinense. É consenso que a atividade profissional do técnico em agropecuária tem papel fundamental no crescimento e desenvolvimento do setor agrícola local e regional. As ações desenvolvidas por esse técnico, como a divulgação de tecnologias permitindo, entre outros aspectos, o aumento da produtividade com baixo custo, bem como os serviços de assistência técnica desenvolvidos, têm importância estratégica no desenvolvimento dessa atividade. Constatou-se que a maioria dos técnicos agrícolas atuando nas empresas do ramo na região são oriundos da instituição. Esse papel de formação que vem sendo desempenhado pela Eafs vai ao encontro da visão de Segnini (2000) e Buarque (2002), que consideram o ensino profissional primordial nos dias atuais pelas atribuições que lhe são conferidas, qualificando as pessoas para enfrentarem as necessidades vigentes.

A pesquisa que originou este capítulo evidenciou também a carência de uma estrutura de apoio aos pequenos agricultores. Esse fato remete à visão defendida pelo MDA (2003), no documento Referências para o Desenvolvimento Territorial Sustentável, de que até o momento as políticas públicas foram insuficientes ou inadequadas para suprir as carências desse segmento. O documento enfatiza ainda a necessidade de mudanças nessa política para melhor contemplar essa realidade, uma vez que os pequenos agricultores continuam enfrentando os velhos problemas do passado.

Nos últimos anos, houve uma sensível melhora nesse quadro pela oferta de recursos financeiros, destacadamente do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), que, considerado um dos relevantes programas de política pública, proporciona ao pequeno produtor rural melhorias e adequações necessárias na propriedade e, conseqüentemente, a possibilidade de reforçar a sua renda. Contudo, a carência da assistência técnica ao pequeno produtor ainda é um dos obstáculos para o desenvolvimento da região da Amesc.

Ficou evidente que a Eafs necessita direcionar mais efetivamente a atuação dos egressos em favor da agricultura familiar. A insignificante procura, por parte dos alunos, por estágios em pequenas propriedades rurais em detrimento das grandes empresas do setor contribui para que a instituição perca o contato com os pequenos produtores e deixe de vivenciar as reais necessidades desse importante segmento da região. Assim, a escola perde um precioso espaço de discussão e reflexão que emerge da convivência direta dos alunos com o dia a dia da pequena propriedade rural. Dessa forma, para que a instituição possa ir ao encontro da tendência atual, que é de valorização da agricultura familiar como promotora do desenvolvimento do espaço rural, o que muitos autores colocam como um processo endógeno de desenvolvimento, ela não pode prescindir do compromisso com esse segmento, a fim de propiciar uma formação mais adequada à realidade local e regional.

Atualmente, as discussões no país sobre um novo modelo de desenvolvimento rural sustentável, baseado na pluriatividade do pequeno produtor familiar, vêm se firmando como uma alternativa para o desenvolvimento de regiões com perfil semelhante ao da Amesc. Nesse novo rural sustentável, o consórcio de culturas e de outras atividades é uma opção que permite otimizar o espaço nas pequenas propriedades, aumentando a geração de renda, melhorando a qualidade de vida dos agricultores e contribuindo para sua permanência no campo.

A instituição, tendo em vista o seu grande potencial, deverá envolver-se mais no desenvolvimento da região, assumindo um maior protagonismo e ofertando atividades de pesquisa e extensão voltadas ao setor agropecuário. Quanto a isso, Almeida (2008) afirma que o momento atual requer uma nova postura da pesquisa, da extensão e do ensino dos novos profissionais que vão atuar no setor agropecuário.

Quando nos referimos aos entraves que dificultam o desenvolvimento da região, vários pontos foram colocados pelos segmentos pesquisados. Porém, três fatores têm relação direta com a Eafs e, especificamente, com a formação do técnico em agropecuária: diversificar a atividade no campo, isto é, ir para além da monocultura, o que Moreira (2005, p. 38) chama de “reconversão produtiva”; trabalhar o escoamento da produção; e promover educação de qualidade da população para desempenhar bem as modificações que o campo requer.

Constata-se também que o perfil profissional do técnico em agropecuária requerido pelas empresas privadas pesquisadas assemelha-se aos moldes dos profissionais que atuavam durante a implantação da Revolução Verde. Esse fato é detectado quando os dirigentes ressaltam a grande necessidade de conhecimento por parte dos técnicos no que diz respeito a defensivos, equipamentos e variedades de sementes, aspectos muito em voga na época da implementação das políticas de “modernização no campo”. Nesse período, houve uma enorme demanda de mão de obra especializada (técnicos agrícolas), a qual conseguiu criar em determinada parcela da população uma cultura de produção agroindustrial (SOBRAL, 2008). Esse modelo de desenvolvimento agrícola e econômico foi responsável pela degradação ambiental, pelo êxodo rural e, conseqüentemente, pelo crescimento exagerado dos centros urbanos. E, curiosamente, foi nesse contexto que surgiram as antigas escolas agrotécnicas federais.

Assim, observa-se que a formação profissional agrícola atendeu e ainda hoje atende ao padrão tecnológico da agricultura comercial. Porém, esse modelo de formação vem perdendo vigor nos últimos anos. A agricultura moderna, industrializada e altamente dependente do petróleo, seja como fonte de energia, seja como fonte de insumos químicos, defronta-se com uma nova necessidade de produção. Essa produtividade tem que estar associada à preservação dos recursos

naturais e à adoção de novas técnicas e tecnologias que promovam a produção orgânica. Nesse cenário, a pequena propriedade que desenvolve uma agricultura dita familiar vem ganhando espaço. Sobre esse aspecto, Soares (2003) chama a atenção para o desafio que representa formar técnicos em agropecuária para um novo mundo rural a partir de currículos concebidos ainda numa visão formativa do “agente de produção” que impera desde 1966, época da introdução do modelo escola-fazenda da Revolução Verde.

Analisando o projeto político-pedagógico da escola, pode-se observar que o diagnóstico realizado pela comunidade interna aponta para a necessidade de mudanças no tripé ensino, pesquisa e extensão. Essas mudanças são consideradas importantes pela comunidade escolar para que a escola possa melhor atender a sua região de abrangência. Para tal, novas diretrizes foram elaboradas.

Ficou evidente a contribuição da escola para o desenvolvimento da região da Amesc, bem como a necessidade e a importância das novas diretrizes propostas para a escola e traçadas no projeto político-pedagógico. Buscar uma formação profissional que promova a indissociabilidade entre teoria e prática, conforme prevista no projeto político-pedagógico da escola, atende perfeitamente aos anseios dos segmentos pesquisados. As novas diretrizes pedagógicas, que preconizam uma metodologia de ensino capaz de incluir, além de atividades práticas, as atividades de pesquisa e extensão, também podem contribuir de forma importante para a formação de profissionais mais criativos e autônomos. Apesar de estar expresso no projeto político-pedagógico da escola que a formação do técnico em agropecuária deverá ser eclética para atender as diferentes realidades regionais e permitir uma maior inserção no mercado de trabalho, a ênfase no empreendedorismo também se revela uma diretriz importante nesse documento e permite promover uma formação profissional mais comprometida com o desenvolvimento da agricultura familiar, tão presente e importante para a região.

Considerações finais

Buscando compreender como o ensino profissional técnico de nível médio é inserido no desenvolvimento local e regional, este capítulo apresentou algumas discussões acerca da dinâmica do desenvolvimento da microrregião do extremo sul catarinense, através da oferta do curso técnico agrícola com habilitação em agropecuária. As discussões que se estabeleceram ao longo do texto tiveram o intuito de facilitar o entendimento de como se dá a relação entre a formação escolar e o desenvolvimento da comunidade regional.

Pode-se dizer que, até o final dos anos de 1970, eram suficientes os conhecimentos adquiridos na família para exercer a profissão de agricultor. Atualmente, a agricultura é uma atividade que se transforma rapidamente, e novas oportunidades de renda surgem no meio rural. Exemplos dessas oportunidades são a produção de base agroecológica e os produtos da agroindústria familiar com caráter artesanal, que agregam valor à produção, requerem um conhecimento mais especializado e exigem uma formação profissional que oportunize e fortaleça as estratégias emergentes a fim de possibilitar ao produtor sua permanência no campo.

Nesse contexto, o Instituto Federal Catarinense — *Campus Sombrio* opera um importante papel diante das necessidades e possibilidades de inclusão do pequeno produtor rural. Ele proporciona o conhecimento necessário para que o pequeno produtor seja o protagonista de seu desenvolvimento e conseqüentemente da região, o que muitos autores descrevem como um processo endógeno de desenvolvimento.

É necessário que se busquem alternativas para que a formação profissional técnica seja realmente dotada de um compromisso com o desenvolvimento local. Alicerçados em teorias e práticas capazes de atender as diferentes realidades regionais, os projetos político-

pedagógicos dos cursos podem permitir uma maior inserção dos estudantes formados no mercado de trabalho, tornando-os importantes agentes transformadores do espaço local e regional e possibilitando, com isso, a permanência do pequeno agricultor no meio rural.

Referências

ALMEIDA, Jalcione. O ensino universitário e a formação de extensionistas. In: SEMANA DA AGRONOMIA — DALC/UFRGS, Rio Grande do Sul, out. 2008. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/pgdr/arquivos/574.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2008.

BARACHO, Maria das Graças et al. *Ensino médio integrado à educação profissional*: políticas públicas de formação de professores e de financiamento. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância; TV Escola, maio/jun. 2006. (Boletim Salto para o Futuro, n. 7, programa 4). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

BUARQUE, Sérgio C. *Construindo o desenvolvimento local sustentável*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. *Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre*. Brasília: Plano, 2003.

COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander; SILVA, Mirela de Carvalho Pereira da. Desenvolvimento local e espaço público na Terceira Itália: questões para a realidade brasileira. In: COCCO, Giuseppe; URANI, André; GALVÃO, Alexander Patez (Org.). *Empresários e empregos nos novos territórios produtivos: o caso da Terceira Itália*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-31.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Perspectiva*, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.

FROEHLICH, José Marcos. O “local” na atribuição de sentido ao desenvolvimento. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, n. 94, p. 87-96, 1998. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/94/jose_marcos.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2007.

GRABOWSKI, Gabriel. *Ensino médio integrado à educação profissional: articulação da educação profissional com o projeto de desenvolvimento local, regional e nacional*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância; TV Escola, maio/jun. 2006. (Boletim Salto para o Futuro, n. 7, programa 5). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: 28 set. 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 26-28 set. 2006, Brasília. Brasília: Inep, 2008. p. 19-40. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8).

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Brasília, 2004.

_____. Secretaria Nacional de Educação Tecnológica. *Retrospectiva histórica da Escola Agrotécnica Federal de Alegre* – SE. Brasília, 1992.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MDA). *Referências para o desenvolvimento territorial sustentável*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável; Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento, 2003. (Textos para Discussão, n. 4).

MONTIBELLER FILHO, Gilberto. *O mito do desenvolvimento sustentável: meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias*. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MOREIRA, Robert José (Org.) *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NAVARRO, Zander. Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. *Estudos Avançados*. v. 15, n. 43, p. 83-100, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a09.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2007.

OLIVEIRA, Gilson Batista de; LIMA, José Edmilson. Elementos endógenos do desenvolvimento regional: considerações sobre o papel da sociedade local no processo do desenvolvimento sustentável. *Revista da FAE*, v. 6, n. 2, p. 29-37, 2003.

PREBISCH, Raul. Aspectos econômicos da aliança para o progresso. In: DREIER, John C. (Coord.). *A aliança para o progresso*. São Paulo: Fundação da Cultura, 1962. p. 55-102.

SEGNINI, Liliana R. P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, p. 72-81, 2000.

SOARES, Ana Maria Dantas. *Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?* Tese (Doutorado) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SOBRAL, Francisco José. Novos desafios para a educação no campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO PRONERA-INCRA, Luziânia, 4 jun. 2008. Disponível em: <<http://comunidades.mda.gov.br/o/886987>>. Acesso em: 15 dez. 2008.

VILELA, Sergio Luiz Oliveira. Uma nova espacialidade para o desenvolvimento rural: a territorialidade das novas atividades agrícolas. In: SABOURIN, Eric; TEIXEIRA, Olívio Alberto (Org.). *Planejamento e desenvolvimento dos territórios rurais: conceitos, controvérsias e experiências*. Brasília: Embrapa, 2002. p. 91-112.

VITTE, Claudete de Castro. Experiências de políticas de desenvolvimento econômico local nos municípios da região metropolitana de Campinas-SP e os impactos no território. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, IX., Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/9porto/clavitte.htm>>. Acesso em: 8 dez. 2007.

ZARIFIAN, Philippe. *O modelo da competência: trajetórias históricas, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Senac, 2003.

SOBRE OS AUTORES

CARLA PATRICIA GARCIA

Mestra em Educação pela Universidade de Brasília e graduada em Administração de Empresas pela Universidade Presidente Antônio Carlos. É professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, no *Campus* Rio Pomba. Atuou como diretora de Desenvolvimento Educacional no *Campus* Muriaé.

cpatricia71@yahoo.com.br

CRISLENE LEAL DA SILVA VIEIRA

Mestra em Educação pela Universidade de Brasília e bacharela em Gestão do Agronegócio pela Universidade Federal de Viçosa. Atualmente é servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano — *Campus* Guanambi, atuando como assistente em administração.

crisleneleal@yahoo.com.br

DENISE DEL PRÁ NETTO MACHADO

Doutora em Administração pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Graduada em Administração pela UFSC. É professora titular da Universidade Regional de Blumenau, atuando no Programa de Pós-Graduação em Administração e Ciências Contábeis. Foi coordenadora do programa durante o triênio 2005–2007 e editora da *Revista de Negócios* no período de 2008 a 2011. Atualmente, faz pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Brasília.

profadenisedelpra@gmail.com

EDA CASTRO LUCAS DE SOUZA

Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília e pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Graduada em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É professora associada da Universidade de Brasília, atuando no Programa de Pós-Graduação em Administração. Foi professora da Faculdade de Educação. É bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq e realizou estágios pós-doutorais na Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na École des Hautes Études Commerciales (HEC), na Universidade de Montreal e na Universidade Paul Cézanne, em Aix-en-Provence – Marseille III.

edalucas@gmail.com

FERNANDO DILMAR BITENCOURT

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília e graduado em Educação Física. É professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense — *Campus* Sombrio. Atualmente, é pró-reitor de Administração do Instituto Federal Catarinense.

fernando.bitencourt@ifc.edu.br

JOSUÉ VIDAL PEREIRA

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília e licenciado em História pela Fundação Universidade do Tocantins. É professor de ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal de Goiás — *Campus* Goiânia, atuando nas licenciaturas de História e Matemática, com a disciplina Educação de Jovens e Adultos, e no Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

josuenaweb@hotmail.com

MARIA GILDIVANE SOARES DA SILVA

Mestra em Educação pela Universidade de Brasília, licenciada em Letras pela Universidade de Pernambuco e especialista em Gestão de Instituições Públicas de Ensino pelo Cefet/Bahia. Ocupa o cargo de assistente administrativo no Departamento Acadêmico de Tecnologia Mecânica e Materiais do Instituto Federal da Bahia — *Campus* Salvador.

gildivane50@yahoo.com.br

REMI CASTIONI

Doutor em Educação pela Unicamp e graduado em Economia pela Universidade de Caxias do Sul. É professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília desde 2006 e pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (Nepet). Foi gestor do Plano de Qualificação Profissional da Secretaria do Emprego e Relações de Trabalho do estado de São Paulo e consultor do Sebrae e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Entre 2004 e 2005, atuou no Ministério da Educação na reorganização do Proep.

rcastioni@globo.com

RICARDO FEITOSA DE CARVALHO

Mestre em educação pela Universidade de Brasília, graduado em direito pela União das Escolas Superiores Campomaiorenses e licenciado em geografia pela Universidade Federal do Piauí. É professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, além de professor e coordenador do Instituto Dom Barreto.

ricardounb2009@hotmail.com

TATIANA FÁTIMA STÜRMER DA ROSA

Mestra em Educação pela Universidade de Brasília e graduada em Administração pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Foi servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Atualmente, é técnica administrativa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando em atividades relativas ao Programa de Desenvolvimento dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação na

Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Tem experiência na área de administração, com ênfase em gestão de pessoas.

tatiana.sturmer@gmail.com

Este livro foi composto em Adobe Garamond Pro 12
no formato 155x220mm e impresso no sistema OFF-SET sobre
papel offset 75g/m², com capa em papel Cartão Supremo 250g/m²