

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDIO VALERIO DE PAULA BROTTTO

**O PROCESSO DE EXPANSÃO DO IFES:
DEMOCRACIA, PARTICIPAÇÃO E FUNÇÃO SOCIAL**

VITÓRIA

2013

CLAUDIO VALERIO DE PAULA BROTTTO

**O PROCESSO DE EXPANSÃO DO IFES:
DEMOCRACIA, PARTICIPAÇÃO E FUNÇÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em parceria com Instituto Federal do Espírito Santo (MINTER), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Eliza Bartolozzi Ferreira.

VITÓRIA

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

B874p Brotto, Claudio Valerio de Paula, 1964-
O processo de expansão do IFES : democracia, participação
e função social / Claudio Valerio de Paula Brotto. – 2013.
221 f. : il.

Orientadora: Eliza Bartolozzi Ferreira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Democracia. 2. Ensino profissional. 3. Participação. 4.
Política social. 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Espírito Santo. I. Ferreira, Eliza Bartolozzi. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO

CLAUDIO VALERIO DE PAULA BROTTTO

***"O PROCESSO DE EXPANSÃO DO IFES: DEMOCRACIA,
PARTICIPAÇÃO E FUNÇÃO SOCIAL"***

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Interinstitucional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 18 de abril de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professor Doutor Antonio Henrique Pinto
Instituto Federal do Espírito Santo**

**Professor Doutor Marcio Pochmann
Universidade Estadual de Campinas**

Dedico esta Dissertação a todos os servidores do Ifes que generosamente contribuíram para que fosse possível realizar esta pesquisa. Destaco a casa que me acolheu, o campus de Itapina, em que tive a possibilidade de conhecer pessoas e trocar informações, além dos momentos de lazer, descontração e estudo.

Aos professores da Ufes pela oportunidade do acesso aos saberes ali construídos.

A Eliza Bartolozzi pela orientação, aprendizado e convivência e amizade.

Aos professores Antonio Henrique e Edna Castro pelas contribuições.

A mamãe Ruth pelo amor e estímulo permanentes. Ao irmão Julinho pela amizade e nossas conversas sempre inteligentes e interessantes. A irmã Léia pelos almoços e momentos proporcionados de descontração em sua casa, sempre regados a deliciosos cafés. Aos sobrinhos Tullio, Thales e Tatiana pelos bate-papos e a disposição de ouvir. Ao meu pai (*in memoriam*) está pronto.

A Andréa pela provocação para que eu fizesse o Mestrado e sempre a sensação de ser amado. Ao meu filho Felipe a alegria, brincadeira, carinho e gozações em relação à minha condição de mestrando. A minha filha Bárbara, pelo olhar sempre doce com que me olha.

A todos que não citei, sintam-se parte desta realização.

A Deus em quem posso todas as coisas porque Ele me fortalece.

“Hoje em dia, não fica bem dizer certas coisas perante a opinião pública: o capitalismo exhibe o nome artístico de *economia de mercado*; o imperialismo se chama *globalização*; as vítimas do imperialismo se chamam *países em desenvolvimento*; os pobres se chamam *carentes*; a expulsão dos meninos pobres do sistema educativo é conhecida pelo nome de *deserção escolar*”

Eduardo Galeano

RESUMO

Esta dissertação analisa como se deu o processo de expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) ocorrida no governo Lula (2003 a 2010). Em 100 anos de existência da Rede Federal de Educação Profissional foram criadas 140 unidades em todo o Brasil, enquanto que no recorte de tempo desta dissertação, foram criadas 214 unidades. No caso específico do Instituto Federal do Espírito Santo, foram criados, até 2010, 15 *campi*, distribuídos em vários Municípios do Estado. As seguintes perguntas nortearam a investigação: houve democratização do acesso a um maior número de alunos pela criação de unidades e de vagas/matrículas? Houve participação dos servidores do Ifes no processo da expansão e de sua criação? A expansão reforçou e/ou recriou a função social do Ifes? O objetivo geral foi investigar o processo de criação e expansão do Ifes, na perspectiva da afirmação da democracia, no sentido da democratização do acesso e da participação dos servidores. Ademais, foi analisada a perspectiva do cumprimento da função social do Ifes. A metodologia empregada é quali-quantitativa, pois foram utilizadas análises dos dados do crescimento da oferta, assim como foi feita análise documental e fez-se uso de um referencial teórico que auxiliou na compreensão do processo. Os instrumentos utilizados foram questionários com os servidores do Ifes e entrevistas com os gestores. A entrevista foi semi-estruturada em função do contato direto com o entrevistado e, o questionário, foi o estruturado, pois foi realizado por meio eletrônico. Foram ouvidos em entrevista todos os gestores que estavam no Ifes no período de 2003 a 2010. Para os professores e técnico-administrativos, denominados na dissertação de servidores, foi aplicado um questionário estruturado para 10% do total de servidores que estavam efetivos no período de 2003 a 2010. Os documentos analisados foram leis, decretos e normas, gerais e internas à instituição, destacando as leis de expansão da Rede e de criação do Ifes (Leis nº 11.196/05 e 11.892/08), a LDB/96, a Lei nº 11.741/08 que incorporou a organização da educação profissional à LDB/96, bem como os Planos de Desenvolvimento Institucional, os Projetos Pedagógicos Institucional, os Relatórios de Gestão, as Atas do Conselho Diretor e algumas Atas da Câmara de Ensino e Pesquisa do Cefetes. Partiu-se do princípio de que não basta que se construam novos campi ou estruturas escolares, se o processo de expansão não atender à necessidade da sociedade e se a participação dos gestores, professores e técnico-administrativos não tiverem sido levados em conta no processo de construção desta nova institucionalidade. Mas, sobretudo, entende-se que é importante que essa expansão seja significativa na sociedade em termos de criação de mais e melhores oportunidades de formação e qualificação profissional, que fomente um aprendizado voltado para educação de um cidadão autônomo. Como conclusão, observou-se que houve um avanço na democratização do acesso ao Ifes, na medida em que se ampliou o número de campus e sua interiorização, bem como o número de matrículas. Por outro lado permanece o desafio da universalização da educação em todos os seus níveis. No campo da participação, ficou revelada a “não participação”, o que demonstra ainda um sistema de organização em que muito se informa, mas pouco se participa efetivamente, no sentido da decisão. Quanto ao atendimento a função social é possível afirmar que houve um aumento da relação de matrículas com a população total do Estado do Espírito Santo, além da percepção dos servidores e gestores de que foi realmente positivo e um passo importante na direção de que a cada dia se possa aproximar mais das necessidades de cada contexto local e realizar efetivamente um projeto de inclusão social.

Palavras-chave: democratização, participação e função social.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the way the expansion process of the Federal Educational Scientific and Technological Institute of Espírito Santo (IFES), which took place in the governorship of President Lula (2003-2010). In 100 years of existence of the Federal Professional Educational Net, 140 centers were created all over Brazil, whereas in the time frame of this research, 214 centers were created. In the specific case of the Federal Institute of Espírito Santo, 15 *campi* were created until 2010, distributed amongst several municipalities in the State. The following questions guided this investigation: Was the access to a higher number of students through the creation of *campi* and vacancy/registrations democratic? Was the participation of IFES's servants in the expansion process and its creation real? Did the expansion process reinforce and/or recreate the social function of IFES? The main purpose of this work was investigating the creation and expansion processes of IFES in the perspective of the assertion of democracy, also the democratization of the access and the participation of the servants. In addition, the perspective of the accomplishment of the social function of IFES was also analyzed. The methodology approached was quali-quantitative once the analysis of data from the demand growth was considered, as well as the documents analyzed. Furthermore, the theoretical studies helped in the comprehension of the process. Questionnaires were applied to the servants from IFES. The administrators were interviewed. The interview was semi-structured due to the direct contact with the interviewed, while the questionnaire was structured for the use of electronic means. All the administrators who worked at IFES in the time period of 2003 to 2010 were heard. Teachers and administrative technicians were termed in this study as servants. A questionnaire was applied to 10% of the total amount of servants working at IFES in the same period. The documents analyzed consisted of laws, edicts, and internal and general norms. An emphasis was given to the laws of expansion of the Federal Net, as well as the creation of IFES (Laws number 11.196/95 and 11.892/08), LDB/96, Law number 11.741/08, which incorporated the organization of professional education to the LDB/96 likewise the Institutional Development Plans, the Institutional Pedagogical Projects, the management reports, the Enactments of the Board Council and some Teaching and Researching Chamber from Cefetes' Enactments. This work assumes that building new *campi* or schools is not enough whether the expansion process does not meet the needs of society and whether the administrators, teachers and administrative technicians were not considered in the building of this new model of institutionalization. However, this expansion must be meaningful to society as to the creation of more and better opportunities of formation and professional qualification that promotes a kind of learning that forms an autonomous citizen. In conclusion, a progress in the democratization of the access to IFES was noticed as the number of campus increased and reached the countryside of the State, as well as the number of registrations. On the other hand, universalizing education all its levels remains a challenge. As to participation, the non-participation was revealed, what demonstrates an organization system in which there is a lot of information and lack of effective participation regarding the making of decisions. Concerning the meeting of the social function, it is possible to assert that there was a raise in the enrollment in relation to the Espírito Santo's total population which is beyond the perception of servants and administrators that it was positive and important steps towards the possibility of approaching each day more the needs of each local context and effectively consummating a social inclusion project.

Keywords: democratization, participation and social function.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – linha do tempo da criação/federalização das unidades	17
Gráfico 2 – Cenário da Rede Federal até 2010.....	23
Gráfico 3 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	125
Gráfico 4 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – linha do tempo da criação/federalização das unidades	126
Gráfico 5 – Evolução do orçamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Recursos do MEC para Educação Profissional e Tecnológica.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica – linha do tempo da criação/federalização das unidades e em porcentagem.....	18
Tabela 2 – Matrículas na Educação Profissional na Rede Federal nos anos de 1910, 2003 e 2010.....	71
Tabela 3 – Número de municípios atendidos por pelo menos uma unidade federal da Educação Profissional nos anos de 1910, 2003 e 2010	72
Tabela 4 – Evolução das matrículas na Educação Profissional no período de 2003 a 2010	123
Tabela 5 – Evolução das matrículas na educação profissional na comparação entre o ano de 2010 com o de 2003	124
Tabela 6 – Comparação dos dados da Microrregião Metropolitana da Grande Vitória entre os anos de 2003 e 2010.....	153
Tabela 7 – Comparação dos dados da Microrregião Administrativa do Polo Colatina entre os anos de 2003 e 2010.....	156
Tabela 8 – Comparação dos dados da Microrregião Central Serrana entre os anos de 2003 e 2010.....	158
Tabela 9 – Comparação dos dados da Microrregião Litoral Norte entre os anos de 2003 e 2010.....	159
Tabela 10 – Comparação dos dados da Microrregião Administrativa do Polo Cachoeiro entre os anos de 2003 e 2010.....	161
Tabela 11 – Comparação dos dados da Microrregião do Caparaó entre os anos de 2003 e 2010.....	162
Tabela 12 – Comparação dos dados da Microrregião do Noroeste 2 entre os anos de 2003 e 2010.....	163
Tabela 13 – Comparação dos dados da Microrregião Sudoeste Serrana entre os anos de 2003 e 2010.....	164
Tabela 14 – Comparação dos dados da Microrregião Polo Linhares entre os anos de 2003 e 2010.....	166
Tabela 15 – Comparação dos dados da Microrregião MetrÓpole Expandida Sul entre os anos de 2003 e 2010.....	167
Tabela 16 – Comparação dos dados agregados do Ifes no contexto do Estado do Espírito Santo entre os anos de 2003 e 2010	168

Tabela 17 – Síntese de aspectos relevantes extraídos do PDI/PPI da Escola Agrotécnica Federal de Alegre no ano de 2003	173
Tabela 18 – Síntese de aspectos relevantes extraídos do PDI/PPI da Escola Agrotécnica Federal de Colatina no ano de 2003.....	174
Tabela 19 – Síntese de aspectos relevantes extraídos do PDI/PPI da Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa no ano de 2003.....	175
Tabela 20 – Síntese de aspectos relevantes extraídos do PDI/PPI do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica no ano de 2003.....	176
Tabela 21 – Síntese de aspectos relevantes extraídos do PDI/PPI do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo no ano de 2010	177
Tabela 22 – Execução orçamentária e financeira no ano de 2003 das Escolas Agrotécnicas Federais do Espírito Santo e do Cefetes	185
Tabela 23 – Execução orçamentária e financeira no ano de 2010 do Instituto Federal do Espírito Santo	186
Tabela 24 – Síntese das entrevistas com os gestores do Ifes.....	192

LISTA DE SIGLAS

MINTER – Mestrado Interinstitucional

TCH – Teoria do Capital Humano

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

MEC – Ministério da Educação (Ministério da Educação e Cultura)

EAA – Escola de Aprendizizes Artífices

ETV – Escola Técnica de Vitória

ETFES – Escola Técnica Federal do Espírito Santo

CEFETES – Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

EAF – Escola Agrotécnica Federal

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPI – Projeto Político Institucional

RI – Relatório Institucional (ou Relatório de Gestão Institucional)

PEA – População Economicamente Ativa

PNAD - Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios

SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

ANL – Aliança Nacional Libertadora

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

EPA – Escola Prática de Agricultura

SEAV - Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PPP – Projeto Político Pedagógico

USAID - United States Agency for International Development

FMI – Fundo Monetário Internacional

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

LDBEN - Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
PT – Partido dos Trabalhadores
CF – Constituição Federal
ONG – Organização Não-Governamental
CONAE – Conferência Nacional de Educação
SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais
PAC – Programa de Aceleração da Economia
CBE – Conferência Brasileira de Educação
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
CONEAF – Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
EV – Escolas Vinculadas às Universidades Federais
SETEC – Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PPA – Plano Plurianual
SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico
ENENC – Exame Nacional de Conclusão de Curso
OECD – Organization for Economic Co-Operation Development
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
CONED – Congressos Nacionais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
BIRD – International Bank for Reconstruction and Development
OMC – Organização Mundial do Comércio
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PLC – Projeto-Lei Complementar

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

PL – Projeto de Lei

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MOVA – Movimento de alfabetização de jovens e adultos

IJSN – Instituto Jones dos Santos Neves

CEAD – Centro de Ensino à Distância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
METODOLOGIA	26
1 POLITICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO LULA (2003-2010)	34
1.1 Da Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo à Instituto Federal do Espírito Santo	41
1.2 A estrutura de Estado, da Educação Profissional e Tecnológica e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e do Ifes	55
1.3 Contextualização da Educação Profissional	72
1.4 Educação, Educação Profissional e desenvolvimento – Teoria do Capital Humano (TCH) e suas transformações versus Educação como alcance de Justiça Social	79
2 O IFET E A PERSPECTIVA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	90
2.1 Democracia	98
2.2 Democratização do acesso	104
2.3 Democratização pela participação social	111
2.4 Contexto de atendimento da Educação Profissional pelo IFET no Brasil e no Espírito Santo: em busca da realização de sua função social	116
3 IFES E SUA EXPANSÃO	129
3.1 O processo de adesão à criação do Ifes	132
3.2 Os ordenamentos legais da expansão e da criação do Ifes	136
3.3 Localização do <i>campi</i> no espaço geopolítico e sócio-econômico do Espírito Santo	148
4 DEMOCRACIA, PARTICIPAÇÃO E FUNÇÃO SOCIAL NA EXPANSÃO DO IFES (2003-2010).....	169

4.1 A organização do Ifes: uma análise comparativa do PDI e do PPI entre os anos de 2003 e 2010	169
4.2 A gestão do Instituto Federal do Espírito Santo	183
4.3 Dialogando com os servidores	187
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
7 REFERÊNCIAS	202
ANEXOS	218

INTRODUÇÃO

O processo de elaboração desta pesquisa se insere no contexto de vida do pesquisador que no decorrer dos dezessete anos de Instituto Federal vivenciou as transformações, desde Escola Técnica até Instituto Federal. Vivência que incluiu a visita a cada campus criado ao longo dos anos, recorte desta pesquisa, de 2003 a 2010, o que motivou verificar como se deu o processo de expansão e criação do Instituto Federal do Espírito Santo na perspectiva dos servidores. Importa mencionar que em 2012, quando o pesquisador realizou as entrevistas com os Diretores-Gerais e Reitores, teve a oportunidade de constatar o processo de construção e implementação de cada campus.

Agregou-se a este processo motivador do pesquisador um trabalho da Professora Célia Otranto com o título “Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, publicado pela Revista RETTA (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGA, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ), reforçando o interesse pelo tema, e o interesse de aprofundar os estudos em novas nas categorias de análise, que são a democracia, participação e função social.

Outro aspecto relevante para que esta pesquisa fosse realizada é o fato de que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil se destaca no contexto histórico da educação brasileira pela sua expansão desde 1909 quando da sua fundação como Escola de Aprendizes Artífices, Decreto nº 7.566, em que o então Presidente da República Nilo Peçanha criou 19¹ Escolas localizadas nas capitais de diferentes Estados dando origem à Rede Federal. Em 2008 essas escolas federais tornaram-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). O gráfico apresentado na página seguinte produzido pelo Ministério da Educação (MEC, 2010), apresenta a evolução no número de unidades de ensino criadas em cada governo desde 1909 a 2010.

Ao observar o Gráfico 1 de forma detalhada é possível verificar a evolução no número de unidades criadas desde 1909, inclusive com destaque para cada período e respectivo governo.

¹ No Gráfico 1 estão registradas 20 escolas criadas no ano de 1909. Cunha (2000, p.93-109) apresenta 19 escolas, tomando como fonte os dados extraídos do Arquivo de Gustavo Capanema, consultado no CPDOC/FGV e os Relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 1910 a 1929. O autor desta dissertação fez questão de registrar esta nota em função da divergência na quantidade. Sempre, para este texto, a partir de então, serão consideradas 19 escolas criadas em 1909, segundo Cunha (2000).

EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

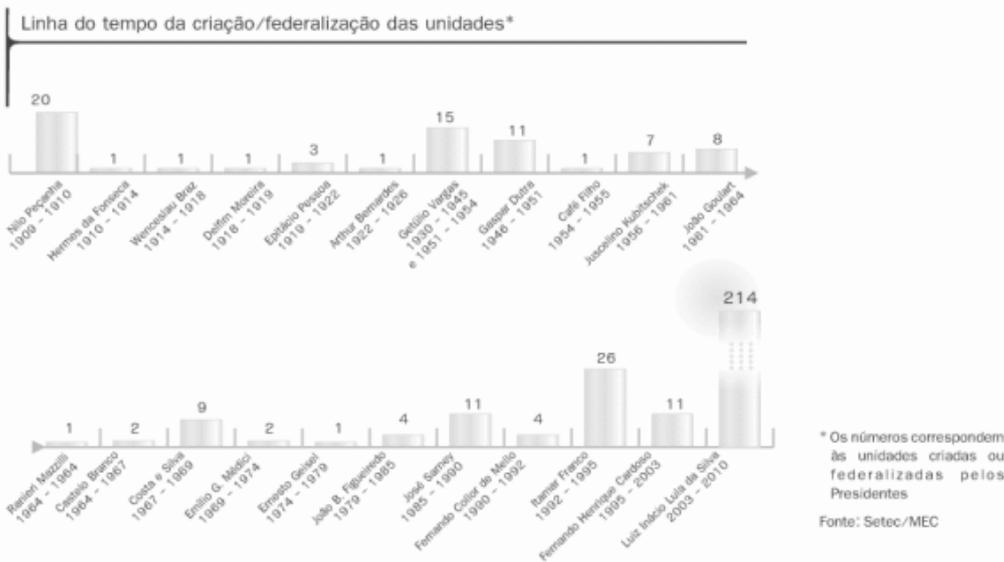


GRÁFICO 1 – EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – LINHA DO TEMPO DA CRIAÇÃO/FEDERALIZAÇÃO DAS UNIDADES
 Fonte : <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_47.php>. Acesso em: 29 mar. 2012.

A partir do Gráfico 1 foi elaborada a Tabela 1 seguinte que apresenta este detalhamento, considerando o percentual correspondente para em cada período e governo em relação ao total de unidades (*campi*) em 2010, que é o termino do recorte desta pesquisa. Revela-se então que de 2003 a 2010 o total de *campi* criados corresponde a 60,45% de incremento, portanto 214 novas unidades em oito anos, o que sem dúvida é representativo diante do total criado nos cem anos de existência desta Instituição. Estes números reforçam a relevância desta pesquisa e a necessidade de compreendê-la pelo olhar dos sujeitos pesquisados.

TABELA 1 - EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – LINHA DO TEMPO DA CRIAÇÃO/FEDERALIZAÇÃO DAS UNIDADES E EM PORCENTAGEM

EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL			
GOVERNOS	PERÍODO	UNIDADE CRIADAS OU FEDERALIZADAS	%
NILO PEÇANHA	1909-1910	20	5,65%
HERMES DA FONSECA	1910-1914	1	0,28%
VENCESLAU BRÁZ	1914-1918	1	0,28%
DELFIN MOREIRA	1918-1919	1	0,28%
EPITÁCIO PESSOA	1919-1922	3	0,85%
ARTHUR BERNARDES	1922-1926	1	0,28%
WASHINGTON LUIS	1926-1930	0	
GETÚLIO VARGAS	1930-1945		
	1951-1954	15	4,24%
EURICO GASPAR DUTRA	1946-1951	11	3,11%
CAFÉ FILHO	1954-1955	1	0,28%
JUSCELINO KUBTCHICK	1956-1961	7	1,98%
JOÃO GOULAR	1961-1964	8	2,26%
RANIEN MAZZILLI	1964-1964	1	0,28%
CASTELO BRANCO	1964-1967	2	0,56%
COSTA E SILVA	1967-1969	9	2,54%
EMÍLIO G. MÉDICI	1969-1974	2	0,56%
ERNESTO GEISEL	1974-1979	1	0,28%
JOÃO B. FIGUEIREDO	1979-1985	4	1,13%
JOSÉ SARNEY	1985-1990	11	3,11%
FERNANDO COLLOR DE MELLO	1990-1992	4	1,13%
ITAMAR FRANCO	1992-1995	26	7,34%
FERNANDO HENRIQUE CARDOSO	1995-2003	11	3,11%
LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA	2003-2010	214	60,45%
TOTAL		354	100,00%

Diante desta expansão surgem três perguntas fundamentais. Houve democratização do acesso a um maior número de alunos pela criação de unidades e de vagas/matrículas? Houve participação dos servidores do Ifes no processo da expansão e criação do Instituto no Estado do Espírito Santo? A expansão reforçou e/ou recriou a função social do Ifes?

Torna-se, então, importante avaliar se o processo de expansão do Ifes promoveu a democratização do acesso, pela participação social e através do atendimento à sua função social, preconizada na Lei 11.892/08, o que justifica a realização desta pesquisa e produz uma motivação no sentido de evidenciar se de fato houve esta expansão a partir da perspectiva dos atores sociais que dela fizeram parte.

Amorim (2009) afirma que desde 1909, a educação profissional vem sendo reformada, seja do ponto de vista de sua finalidade, bem como de sua expansão no contexto dos diversos governos, influenciada por organismos internos e externos, e pelas transformações econômicas, sociais, culturais e políticas, adaptando-se também às necessidades do capital.

As transformações acabaram por alterar a designação do nome desta Escola, que nasceu como Escola de Aprendizes Artífices (EAA), e à medida que as mudanças aconteceram, sua nomenclatura também foi se alterando.

Em 1937, passou a ser denominada de Liceu de Artes e Ofícios; em 1942 torna-se a Escola Industrial e Técnica; em 1978, o Centro Federal de Educação Tecnológica; em 1994, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica; em 2003, a Universidade Tecnológica; que não atingiu a todos, pois no lugar desta, em 2008, o governo criou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A Rede Federal de Educação Profissional foi ao longo destes anos se transformando no contexto histórico.

No caso específico do Espírito Santo, a nomenclatura acompanhou o processo de mudança desde 1909, como Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo; em 1937 passou a ser Liceu Industrial de Vitória; em 1942 tornou-se Escola Técnica de Vitória (ETV); em 1965 ressurgiu como Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES); em 1999, se transformou em Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES) e, a partir de 2008 passou a ser conhecido como Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Segundo Fonseca,

A formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, e “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela

forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (FONSECA, 1961, p. 68).

Esta pesquisa tem três hipóteses. A primeira está relacionada ao fato de que um processo de expansão de uma instituição de educação produz a democratização do acesso a um maior número de pessoas, seja pela interiorização, pelo aumento de vagas/matrículas ou pelo número de *campi* que foram ampliados em todo Estado do Espírito Santo, bem como no Brasil.

A segunda é que nas sociedades democráticas de direito há uma percepção inicial de que um processo de expansão e criação de uma nova institucionalidade, principalmente de natureza pública, se dê pela participação da comunidade escolar, que para essa pesquisa, são os servidores do Ifes. Assim, em atendimento ao princípio constitucional da gestão democrática, os servidores tiveram participação nos debates e nas decisões sobre os caminhos da expansão.

E, como terceira hipótese, o processo de expansão e de transformação do Ifes é vivenciado de forma positiva pelos servidores porque entendem que a função social da instituição foi reforçada.

Tem-se por objetivo geral analisar o processo de criação e expansão do Ifes, na perspectiva da afirmação da democracia, no sentido da democratização do acesso e participação dos servidores no processo de construção e expansão do Ifes. . Ademais, será observado se há cumprimento da função social do Ifes, de acordo com o prescrito nos ordenamentos legais.

Dessa forma, assentado nesta perspectiva geral, houve a preocupação de detalhar algumas especificidades. A primeira delas é verificar se a expansão do Ifes materializou-se como sinônimo de democratização da oferta da educação profissional e tecnológica no Estado do Espírito Santo por meio da análise dos dados relativos ao incremento do número de *campi* e do número de vagas/matrículas ofertadas.

A segunda está relacionada com o questionamento dos servidores, a saber, gestores, professores e técnico-administrativos, no sentido de elucidar se houve participação

efetiva, que será denominada em pesquisa por ativa ou passiva, no processo da expansão e criação do Ifes.

Em terceiro plano está a verificação do atendimento à função social, no sentido de identificar o impacto social que a expansão e a criação do Ifes trouxe para o Estado do Espírito Santo, na perspectiva legal e dos sujeitos entrevistados.

A partir das análises de trabalhos científicos de estudiosos do campo de pesquisa da educação, sociologia e da economia, destaca-se a necessidade de se pensar um projeto de educação profissional em um contexto de democratização pelo acesso, pela participação da comunidade interna e externa e pelo atendimento da função social do Ifes, ainda que o cenário seja de uma sociedade capitalista, com suas intensas contradições que levam a intensificação das modificações dos modos de produção e, conseqüentemente, da modalidade de ensino técnico e tecnológico.

Kuenzer e Grabowski (2006, p. 298) destacam a contradição, limites e possibilidades na execução de um projeto de educação profissional democrático na sociedade capitalista.

O estabelecimento de um projeto de educação profissional para os que vivem do trabalho a ser gerido de forma democrática implica em tomar como ponto de partida a sua concepção e as suas finalidades no âmbito da Educação Nacional, com base no pressuposto que o Estado no modo de produção capitalista sintetiza as contradições entre capital e trabalho e neste sentido constitui-se, ao mesmo tempo, em espaço de possibilidades e impossibilidades. Em decorrência deste pressuposto, há que partir das condições materiais e superestruturais que estão dadas como espaço de construção para os avanços possíveis tomando-se como utopia um outro tipo de sociedade. Compreendendo-se a gestão democrática como resultante da integração entre gestão pedagógica e gestão administrativa, lastreada na compreensão que sua função é assegurar as condições necessárias à consecução das finalidades e objetivos da educação profissional. Há que considerá-la como um processo orientado pelos princípios que regem as ações institucionais no campo da educação, tal como estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Profissional (BRASIL, 1996d).

Nessa orientação, investigar o projeto do Ifes pode revelar muito do projeto capitalista da sociedade brasileira na atualidade. Entre 2003 a 2010, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica vivenciou a maior expansão de sua história desde sua criação (1909), segundo o Ministério da Educação (MEC, 2012).

Essa informação não significa que o processo de expansão tenha sido iniciado no período em que esta pesquisa se propõe analisar, mas, destaca o MEC (2012), que de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no país, enquanto que, nos oito anos do governo Lula, 214 novas unidades foram entregues a população.

Essa expansão foi possibilitada pela Lei nº 11.195/05 que devolveu ao Estado a possibilidade de ofertar educação profissional, além da federalização de outras escolas, o que acabou por se concretizar através do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, em 2006.

Esta dissertação parte do princípio de que não basta que se construam novos *campi* ou estruturas escolares, se o processo de expansão não atender à necessidade da sociedade e se a participação dos gestores, professores e técnico-administrativos não tiverem sido levados em conta no processo de construção desta nova institucionalidade. Mas, sobretudo, é importante que essa expansão seja significativa na sociedade em termos de criação de mais e melhores oportunidades de formação e qualificação profissional, que fomentem um aprendizado voltado para educação de um cidadão² autônomo³.

Dessa forma, esta pesquisa é fundamental para a compreensão de como o Ifes se colocou no processo de criação de novas unidades escolares, no sentido de participação dos atores sociais e do atendimento à demanda social.

O Ministério da Educação informou no seu site que foram investidos cerca de R\$ 1,1 bilhão na expansão da Educação Profissional, com a promessa de no final de 2010, o somatório de 366 unidades de educação profissional no Brasil com quase 400 mil vagas disponíveis. Outra promessa foi colocada para o primeiro semestre de 2012, com a entrega de mais 81 novas unidades.

² Para Guillermo O'Donnell (1981, p.29 e 30) o Estado Capitalista é um Estado de cidadãos, porque este Estado é a primeira forma de dominação política que tem como fundamento a igualdade de todos os sujeitos em seu território. Cidadão é aquele, portanto, que tem direito ao desempenho de atos que resultam na constituição do poder das instituições estatais. Daí, todo cidadão, independente de sua posição social, recorre à formação do poder estatal corporificado no Direito e nas instituições.

³ Para Juan Delval (2007, p.72) o conceito de autonomia é utilizado de múltiplas formas se referindo mais aos graus ou tipos de autonomia. Porém, em todos os casos, um dos fundamentos da democracia e do pensamento liberal é aceitar que nenhuma pessoa pode ser melhor juiz que ela mesma de seus próprios bens e interesses (Dahl, 1989, p.123). Etimologicamente é governar-se por sua própria lei (nomos: lei, auto: próprio). Delval acrescenta que, desta forma, pode parecer que seja uma idéia individualista e fruto da sociedade moderna, mas não o é, pelo contrário, ser autônomo pressupõe ser capaz de levar em conta o ponto de vista dos outros, de estar situado dentro de uma rede de relações muito densa com os outros.

Á primeira vista, podemos afirmar que, no governo Lula (2003 a 2010), houve uma forte política de democratização do acesso à educação profissional, mas torna-se necessário verificar de forma mais detida qual a representatividade desta expansão para os servidores do Ifes.



GRÁFICO 2 – CENÁRIO DA REDE FEDERAL ATÉ 2010
 Fonte: <<http://redefederal.mec.gov.br>> Acesso em: 5 mar. 2012.

Em 2012, o Ifes, nosso campo de pesquisa, já possuía 18 *campi*, além do Ensino a Distância que atende a mais 32 pólos instalados em parceria com o Estado e os Municípios (IFES, 2012). Segundo dados do MEC, no governo Dilma serão construídos mais dois campi no Estado do Espírito Santo (MEC, 2012).

Ao considerar que o recorte desta pesquisa é o período de 2003 a 2010, havia no Espírito Santo (IFES, 2010), em 2003 três autarquias. O Cefetes com quatro unidades, sendo três Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) localizadas em Colatina, Serra e São Mateus⁴; e Vitória, considerada à época a Sede. Neste mesmo ano, havia as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) de Alegre, Colatina (que passou a ser denominada, em 2008, de campus Itapina, pertencendo ao Instituto Federal do Espírito Santo) e Santa Teresa perfazendo um total de três unidades. Portanto, no ano de 2003, havia sete unidades da Educação Profissional em sete municípios diferentes no Estado do Espírito Santo.

Em 2010 (IFES, 2010), o Cefetes e as Agrotécnicas tinham sido transformados em Instituto Federal do Espírito Santo, ou seja, ao invés de quatro autarquias (Cefetes e as

⁴ Considerada no Relatório de Gestão do Cefetes (2003), pois estava em atividades através de uma parceria com a Prefeitura Municipal de São Mateus. Não está considerada segundo o MEC/SETEC pelo fato de que sua inauguração foi em 01 de julho de 2006 (Nota do autor).

três Agrotécnicas), o Espírito Santo passou a ter uma autarquia que juntou as sete unidades existentes e foram criados ao longo destes oito anos mais oito⁵ novos *campi*, denominação dada para cada unidade depois de 2008, perfazendo um total de quinze *campi* no Estado do Espírito Santo. No Brasil, até o ano de 2010, foram entregues mais de 100 novos *campi*, segundo dados do MEC (2011).

Esta pesquisa deseja analisar se houve uma democratização do acesso⁶, participação dos servidores e o atendimento a função social utilizando-se de instrumentos metodológicos tais como: análise do referencial teórico relativo à Educação Profissional, ao Ifes em toda sua história, análise da legislação que promoveu a expansão de 2003 a 2010; os documentos internos do Instituto, bem como as entrevistas realizadas com os Reitores e Diretores-Gerais, além dos questionários aplicados aos servidores do Ifes.

Como parâmetro introdutório de análise destas categorias utilizou-se a definição de missão⁷ descrita no site do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, que é a de “promover educação profissional e tecnológica de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco no desenvolvimento humano sustentável⁸” (IFES, 2011).

Para além de expandir a oferta da educação profissional e tecnológica para os jovens e adultos capixabas, o Ifes pretendia que esta oferta fosse feita com excelência para um desenvolvimento humano sustentável. Essa perspectiva de desenvolvimento está posta nos projetos dos últimos governos federais (FERREIRA, 2006; FERREIRA, 2008) e, deve-se ressaltar que se trata de uma concepção polissêmica, não sendo de fácil compreensão e concretude. Pois, para se pensar uma formação do ser humano que

⁵ Isto porque, o campus de Vila Velha e Ibatiba iniciaram suas atividades letivas em 2011. O campus de Vila Velha estava funcionando provisoriamente nas instalações do campus de Vitória.

⁶ O acesso está para esta pesquisa associada à quantidades de vagas/matrículas. Outros aspectos podem surgir ao analisar os documentos de gestão do Ifes, como a questão da evolução dos recursos para educação profissional; e está implícita também a quantidade de novos *campi* que foram construídas ao longo destes oito anos.

⁷ Um objetivo amplo baseado nas premissas de planejamento da organização, pressupostos básicos sobre os propósitos da organização, seus valores, suas competências e seu lugar no mundo. Uma parte relativamente permanente da identidade da organização (STONER e FREEMAN, 1992, p.137).

⁸ Segundo Sachs (2008, p.85-88), os critérios de sustentabilidade são: social (alcance de um patamar razoável de homogeneidade social; distribuição de renda justa; emprego pleno e/ou autônomo; igualdade no acesso aos recursos e serviços sociais), cultural, ecológico, ambiental, econômico e político (nacional e internacional).

contemple a perspectiva de sua sustentabilidade é preciso entender quais as bases filosóficas e políticas que orientam a instituição no alcance de sua missão.

Daí a importância de se buscar estas orientações no Estatuto da Instituição e nos Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que normatizam a organicidade do Instituto, bem como nos Relatórios de Gestão Institucional (RI) que demonstrem através dos indicadores de Gestão os dados relativos às categorias de análise da pesquisa, além das Atas de reuniões do Conselho Diretor do Ifes.

O Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, de 10 de novembro de 2010, publicado no DOU - Diário Oficial da União em 11 de novembro de 2010, em seu art. 3º, Capítulo II, estabelece o compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática⁹.

Este compromisso está diretamente relacionado com as categorias de análise desta pesquisa de dissertação. A partir, então, das análises destes documentos é possível verificar se este compromisso firmado através do Estatuto está organizado nos demais documentos de tal forma que a expansão do Ifes, objeto desta pesquisa, se realizou na prática, pela inserção da sociedade numa perspectiva de democratização do acesso, além de possibilitar que os servidores possam ter participado da construção do projeto de expansão, atendendo também a função social do Ifes.

⁹ Para Oliveira (2009, p.17), a escola é um espaço de ensino, mas antes de tudo, segundo as políticas educativas da atualidade, é um espaço de promoção da justiça social. Atribui-se a escola as novas funções sociais, inclusive de caráter assistencialista. É uma agência de implantação de programas sociais. Por gestão democrática, Cury (1997, p. 199) diz que tanto se pode pensar no processo de democratização da escola pela expansão, acesso e gratuidade, quanto pela valorização dos sujeitos e dos atos pedagógicos em torno de relações participativas e que produzam uma ambiência nas unidades escolares. Cidadania é a participação ativa do homem na vida da sociedade.

METODOLOGIA

Lakatos e Marconi (2007) resumem a finalidade da atividade científica como a obtenção de verdade através da comprovação de hipóteses, que, por sua vez, são pontes entre a observação da realidade e a teoria científica que explica a realidade devendo, todavia, esta verdade ser considerada de forma relativa e pontual. Afirma-se isto uma vez que as próprias autoras também alegam que o conhecimento científico é considerado analítico na medida em que, entre outros fatores, pondera sobre problemas parciais, tendo, por conseguinte, soluções também parciais e restritas à finalidade de análise. Assim,

O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (LAKATOS; MARCONI, 2007, p.46).

A metodologia empregada para atender aos objetivos desta pesquisa é qualitativa, pois há uma relação direta e real existente entre o mundo e os sujeitos, quais são: os gestores que nesta pesquisa estão representados pelos Diretores-Gerais de cada campus e os Reitores do Ifes, considerando o Reitor atual e o anterior; os professores e os técnico-administrativos, aqui denominados de servidores, desde que vinculados ao Ifes no período de recorte desta análise (2003 a 2010). Há também a necessidade de fazer levantamentos quantitativos a respeito da evolução no número de campus, de alunos matriculados, de vagas ofertadas e cobertas, isto é, buscar-se-á identificar a expansão da estrutura do Ifes em termos de garantia da ampliação da oportunidade de acesso, pelo aumento do número de vagas e distribuição territorial no contexto do direito à educação.

Para conhecer como se deu o processo de discussão, criação e implantação dos *campi* do Ifes foram analisadas os seguintes documentos: Atas das Reuniões dos Conselhos de Diretoria, dos movimentos no legislativo, executivo e na sociedade interna e externa, Regimento Interno do Ifes, o Estatuto do Ifes, o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico Institucional, os Relatórios de Gestão Institucional, as Leis Federais, Decretos e Portarias mais relevantes.

Esta pesquisa é um estudo de caso coletivo, que segundo André (2005) dentro da tipologia de Stake procura estudar não um caso isolado, mas um caso que tem vários outros casos que interagem na sua dimensão maior; o que acontece no Ifes, que tem vários *campi* e, portanto engloba uma série de outros personagens no processo de construção desta expansão.

Qualitativa porque, segundo André (1995), exige do pesquisador uma interpretação dos significados contidos nos textos e documentos a serem analisados, bem como, a partir das perspectivas dos entrevistados, para então fazer as inter-relações. Ao citar Weber, André explicita a diferença entre a ciência social e física, que deve ter como foco de investigação a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações.

Para Richardson (2009), o que se busca neste caso com a análise qualitativa é a compreensão de um fenômeno social, aqui descrito como um movimento de expansão da educação profissional no Estado do Espírito Santo, a partir das perspectivas de democratização, participação e função social da instituição no contexto da expansão.

Do ponto de vista quantitativo o se que busca segundo Tanaka e Melo (2001) é descrever os significados que são considerados como inerentes aos objetos e atos, por isso definida como objetiva; uma abordagem pontual e focalizada, estruturada, que se utiliza de coleta de dados pela obtenção de respostas a questionário e/ou entrevistas estruturadas e finalmente análise dos dados. Destacam-se também os dados provenientes dos Relatórios de Gestão Institucionais que demonstrarão o quantitativo de matrículas efetivadas ao longo destes anos, bem como o número de *campi*, a inserção regional e o impacto destes números na sociedade.

Richardson (2009) diz que a intenção do método quantitativo, em princípio, é garantir a precisão de resultados e evitar as distorções de análise e interpretação, possibilitando uma margem de segurança quanto às inferências.

Por esta razão esta pesquisa entrevistou, aplicou questionário com os sujeitos do processo, fez um levantamento dos dados quantitativos referentes ao Ifes, bem como dados estatísticos relacionados com a População Economicamente Ativa (PEA), a Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios (PNAD), os indicadores do Ministério da Educação e a população das microrregiões do Estado do Espírito Santo através do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que permitem interpretar a questão social da extensão desta expansão no Espírito Santo, compreendendo todo o processo na perspectiva das categorias de análise.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Para Minayo (2001) ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Por esta razão o passo inicial para esta pesquisa foi o de definir os sujeitos sociais pesquisados, bem como a amostra necessária. São estes sujeitos, os servidores que respondem à problematização no que diz respeito às categorias analisadas.

Uma amostra, segundo Triola (2005), é considerada representativa quando ela apresenta as mesmas características gerais da população da qual foi extraída, que neste caso é ser servidor do Ifes, no período de 2003 a 2010. Triola (2005) afirma que uma amostra é uma sub-coleção de elementos extraídos de uma população.

Com relação aos servidores para os quais foi aplicado o questionário, considerando que a população identificada no período de 2003 a 2010 foi de 742 servidores, a amostra utilizada é denominada de “amostra aleatória simples”, que segundo Triola (2005) é aquela em que todos os elementos da população têm igual chance de figurar na amostra, bastando neste caso, ser servidor efetivo do Ifes no período em destaque.

Uma amostra do tipo “aleatória simples” pode ser obtida, por exemplo, através do sorteio dos elementos, ou simplesmente a aceitação do recebimento dos questionários respondidos após serem enviados, que foi a melhor opção neste caso. Dessa forma, o instrumento foi enviado por email, três vezes, em três meses consecutivos, a todos os 742 servidores aptos, (que estavam no

período de 2003 a 2010 em efetivo exercício no Ifes). Aqueles que sentiram a vontade de participar e responderam foram aceitos. Somente foram considerados inválidos os questionários que porventura foram respondidos faltando alguma questão ou com a marcação de mais de uma opção para cada pergunta.

A única variável que poderia influenciar nos resultados desta pesquisa está associada ao *locus*, lugar onde o servidor está lotado, ou seja, o campus em que ele trabalha. Entretanto, após considerar que o servidor, ao longo dos oito anos, por alguma razão pode ter mudado de campus, ou mesmo trabalhado em vários *campi*, foi desconsiderada esta variável e realizado de forma aleatória.

Além destas variáveis existem ainda as variáveis numéricas, como aponta Triola (2005), que podem, por exemplo, ser idade ou renda. Para esta pesquisa foram utilizados os números totais descritos nos Relatórios Institucionais de Gestão do Ifes (RI)¹⁰, logo, estas variáveis têm a função exclusiva para comparação. As variáveis são dados já consolidados nos RIs: número de *campi* criado, evolução no número de matrículas, evolução do investimento (recursos financeiros) e evolução do número de servidores concursados.

Utilizou-se de duas formas de representação da população: 1. para os entrevistados foi considerada toda a população existente, que neste caso são todos os Diretores-Gerais, além dos dois Reitores que foram entrevistados, a maioria, nos *campi* em que eles são ou foram gestores; 2. uma amostra aleatória simples para os servidores, ou seja, após estar de posse do número total de servidores efetivos entre 2003 a 2010, encaminhado pelos Recursos Humanos do Cefetes e das antigas Agrotécnicas referente o ano de 2003 e do Ifes referente a 2010, foi realizado uma comparação e um novo relatório produzido que apresentou 742 servidores aptos a receber o questionário.

A partir deste novo relatório, foi-lhes encaminhado por email institucional e aceitas as respostas. Como o Ifes está distribuído em diversos municípios do Estado do Espírito Santo, para efeito de demonstração do impacto que a expansão possa ter representado em cada uma destas cidades, elas estão citadas no momento do mapeamento do Ifes, mas sem nenhuma referência ao Diretor de cada campus.

¹⁰ RI – Relatórios de Gestão das Escolas Agrotécnicas e do Cefetes em 2003 e o Relatório de Gestão do Ifes em 2010. A sequência de relatórios foi analisada, mas para efeito da extração e demonstração dos dados foi considerado o ano de 2003, início do recorte e 2010 que é o final do recorte da pesquisa.

Outro aspecto importante quanto aos entrevistados é que os nomes foram preservados porque foi firmado o compromisso de guardar o critério do anonimato tanto para os gestores quanto para os servidores. Importa destacar que o que se desejou obter quanto às entrevistas e questionários foi se o processo de expansão democratizou o acesso a um maior número de alunos; se os servidores tiveram participação no processo decisório de implantação da expansão e da criação do Ifes e, se houve um impacto regional no sentido do atendimento a função social do Ifes nas localidades onde foram implantados os *campi*.

Os gestores estão divididos em Diretores-Gerais e Reitores. Os Diretores-Gerais foram denominados de DG-1; DG-2.... até DG-17, pois foram entrevistados os dezessete Diretores-Gerais, apesar de no ano de 2010 existirem 15 *campi*. Dois *campi*, Vila Velha e Ibatiba já haviam sido inaugurados, mas não estavam em atividade nos seus respectivos municípios. Além disso, o campus Vitória teve neste período dois Diretores-Gerais. Não houve nenhuma ligação entre os números e a ordem de criação dos *campi*.

As entrevistas aconteceram no ano de 2012, no período de agosto a dezembro. Além disso, o pesquisador teve a oportunidade de conhecer cada um dos *campi* criados até o ano de 2010 e durante as entrevistas em 2012. Apesar do início das atividades letivas do campus Vila Velha ter ocorrido em 2011 às atividades do campus de Vila Velha se desenvolveu nas instalações do campus Vitória desde o ano de 2010, o que reforçou o fato de entrevistar o Diretor-Geral daquele campus.

Os Reitores foram identificados como R-A e R-1, pois são dois e desta forma não há diferenciação entre os períodos de cada um deles, visto que a letra “A” é a primeira do alfabeto e o número “1” é o primeiro depois do zero no sistema numérico.

Em relação aos procedimentos adotados, foram enviados 742 questionários, via correio eletrônico (e-mails), para todos os servidores cadastrados do período de 2003 a 2010. Deste total, responderam ao questionário 78 servidores (10,51%) de forma voluntária. Dos 742 servidores para os quais foi enviado o questionário, 22 emails voltaram automaticamente, sendo o total real considerado para a população o de 720 servidores. Além disso, dos 78 questionários respondidos, 6 foram invalidados por oferecerem respostas duplas ou falta de respostas para algum dos itens questionados. Por esta razão

foram considerados 72 questionários válidos, o que perfaz um total de 10% da população validada.

Deve-se também destacar que os gestores foram todos ouvidos, sendo 2 Reitores e 17 Diretores-Gerais, o que eleva para 739 servidores a amostra total. Os gestores foram ouvidos em entrevista pessoal, exceto um, do campus de Piúma, cidade litorânea do Espírito Santo, que havia saído do Ifes e já se encontrava em outro Estado do Brasil. Neste caso, como nenhum dos servidores do campus de Piúma pode participar da entrevista, foi enviado por email para o ex-diretor do campus que respondeu às perguntas e encaminhou por via eletrônica.

A quantidade pequena de resultados obtidos nos questionários é um critério importante para uma pesquisa quantitativa, pois a partir de um número pequeno é possível fazer inferências amplas. Entretanto é suficiente de forma a permitir que o pesquisador seja capaz de conhecer bem o objeto de estudo, critério básico para uma pesquisa qualitativa, segundo Triola (2005).

Com isso, buscou-se atender segundo Chizzotti (1991) aos princípios fundamentais dos dois métodos de pesquisa, unindo-se para que fosse possível extrair as informações, sejam os dados, de forma quantitativa, bem como a visão qualitativa produzida pela análise das entrevistas, dos questionários e dos documentos utilizados.

Para os gestores foi escolhida a entrevista semi-estruturada com um roteiro estabelecido (ANEXO 1), que, segundo Minayo (2010), nesta modalidade de abordagem, o roteiro permite um desdobramento dos vários indicadores considerados essenciais e suficientes em tópicos que contemplem a abrangência das informações esperadas. Estes tópicos servem de lembretes, o que permite ao interlocutor, uma flexibilidade nas conversas e, assim, a possibilidade de se manifestarem, introduzindo no decorrer do processo outras variáveis importantes para a colocação do problema e possíveis respostas para ele.

A escolha pela entrevista se dá pela importância, segundo Gil (1999) e Gressler (2004), que ela tem na medida em que permite identificar variáveis e suas relações, comprovando ou não a hipótese que oriente os caminhos a serem percorridos no decorrer do estudo de campo. Mas, sobretudo, a utilização das entrevistas é fundamental

nesta pesquisa para a compreensão dos significados que os diversos atores entrevistados têm da expansão do Ifes e de sua participação no processo de discussão e implantação da expansão e criação do Instituto.

Segundo Minayo (2010), a escolha do grupo a ser entrevistado tem caráter distinto para pesquisa quantitativa e qualitativa. Considerando que esta pesquisa foi quali-quantitativa, destaca-se que ao mesmo tempo em que se buscou representar numericamente e a partir destes números a produção de efeitos de generalização em relação aos conceitos básicos desta pesquisa, que são as categorias em análise, buscou-se também o aprofundamento pela análise qualitativa no que diz respeito à compreensão que os entrevistados tiveram do processo de expansão do Ifes.

Para os servidores foi utilizado um questionário estruturado (ANEXO 2), que foi testado, no mês de abril de 2012, com os vinte e quatro servidores participantes do Mestrado Interinstitucional UFES-IFES (MINTER). Foi enviado por email institucional, em arquivo anexado, em dois formatos, “Word 2003” e “Excell 2003” em que eles dispunham de quinze dias para responder ao questionário. Dos vinte e quatro servidores, 30%, oito servidores responderam optando por fazê-lo no formato “Word 2003”. A partir de suas sugestões foi elaborado o modelo final do questionário para o envio aos 742 servidores. Foi definido um cronograma de envio sendo três envios realizados nos meses de maio, junho e julho de 2012. O encerramento do recebimento das respostas ocorreu no dia 09 de novembro de 2012.

A medida que as respostas chegaram à caixa de email do pesquisador foram armazenadas e os emails foram excluídos para que se atendessem ao rigor da aleatoriedade, ou seja, não saber efetivamente quem respondeu e como; somente obter a resposta depois de validado aquele que estava enviando o email, visto que se tratava de email institucional.

Em síntese, tivemos o total de 10% do universo de 720 servidores validados para os quais foi enviado o questionário, considerando que todos os gestores (Diretores-Gerais e

Reitores) foram entrevistados gerando cerca de 8h23 de gravação¹¹. A gravação foi transcrita pelo próprio pesquisador.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo é apresentado um histórico contextualizado da evolução da Escola de Aprendizes Artífices até a criação do Instituto Federal, tomando-se como base a política, a economia, a sociedade, a educação de forma geral e a educação profissional e tecnológica.

À medida que a história revela as políticas de Educação Profissional nos diversos governos, a pesquisa adentra especificamente no governo do então presidente Lula (2003 a 2010) considerando a estrutura e relação entre Estado, Educação e a concepção de Educação Profissional no IFET/Ifes.

Um aspecto fundamental da pesquisa foi o de analisar a relação entre a Teoria do Capital Humano – TCH¹² (como fator de desenvolvimento) e a Teoria de uma Educação como alcance da Justiça Social (formação ontocrítica-histórica, onilateral e politécnica)¹³.

No segundo capítulo, o foco de análise está centrado na perspectiva da democratização do acesso à Educação Profissional, considerando a participação social e o contexto de atendimento a sociedade no Brasil e especificamente no Espírito Santo, a partir de referencial teórico que balizam as categorias democracia, participação e função social.

O terceiro capítulo apresenta como se deu o processo de expansão do Ifes no contexto da adesão à sua criação, bem como na localização dos *campi* a partir de uma análise político e sócio-econômico do Espírito Santo, no contexto de seu ordenamento legal. Este mapeamento dos *campi* e da população atendida foi realizado por meio de análise documental e pelos resultados das entrevistas com os gestores e da análise dos dados resultantes da aplicação do questionário junto aos servidores do Ifes.

¹¹ Foi utilizado o equipamento de gravação MP3 PLAYER DVR da marca MERLIN.

¹² Teoria do Capital Humano e suas transformações para Teoria do Capital Social.

¹³ Perspectiva político-pedagógica que parte do princípio que o homem é formado pelo trabalho. Homem se transforma em homem. Não existe homem sem história. Há uma indissociabilidade entre educação e trabalho. Trata-se da união entre a formação intelectual e trabalho produtivo; unificação da instrução com a produção material (SAVIANI, 2007).

O quarto capítulo traz uma análise comparativa do Projeto Político Institucional, do Plano de Desenvolvimento Institucional e dos Relatórios Institucionais de Gestão do ano de 2010 em relação ao ano de 2003. Para além desta análise documental, este capítulo também busca verificar como se deu a participação dos gestores e servidores no processo de expansão e criação do Ifes por meio da garimpagem das informações trazidas pelas entrevistas com os gestores e dos dados provenientes da aplicação do questionário com os servidores.

CAPÍTULO 1

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO LULA (2003-2010)

A análise da Política de Educação Profissional no Governo Lula no período de 2003 a 2010, recorte desta pesquisa, não está descolada nem das mudanças históricas e muito menos das mudanças na educação, seja na História do Brasil ou na História Geral, tanto do ponto de vista político, social, econômico, quanto educacional.

Desde sua criação em 1909, pelo Decreto nº 7.566, no governo Nilo Peçanha, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, denominação atual, vem se transformando ao longo de toda a história da educação e, com muita força, nos últimos vinte anos, inclusive, com políticas públicas com o intuito de sua expansão.

Numa análise histórica é possível verificar, em diferentes governos, tanto a mudança do ponto de vista da nomenclatura da instituição, quanto dos objetivos de sua expansão no contexto político, econômico e social de cada época.

O objetivo deste capítulo é compreender como foi a política do governo Lula em relação à Educação Profissional e Tecnológica, partindo do contexto da Rede Federal e adentrando especificamente no Estado do Espírito Santo, com a expansão e criação do Ifes.

Para Saviani (2002), as mudanças no mundo do trabalho, no processo de industrialização, geraram reestruturações nos modelos de Estado, sociedade e educação. Além disso, o processo de industrialização também produziu mudanças significativas que iriam influenciar a concepção de um novo Estado, uma nova sociedade e naturalmente impor um novo tipo de educação para a sociedade.

Machado (2002, p. 151) destaca que a idéia de formação escolar fundamental para inserção no universo do trabalho é relativamente nova em termos de séculos [...]. Somente com a Revolução Industrial é que tal pressuposição consolidou-se, particularmente a partir da Enciclopédia¹⁴ (1751), de Diderot e D'Alembert, pois foi quando pela primeira vez foi descrito um quadro de ocupações da época, bem como o que se deveria estudar.

Portanto, a idéia desta modalidade de educação, denominada profissional, e que vai figurar como política de Estado (ou de governos), ao longo dos anos, seja em nível

¹⁴Os filósofos e economistas difundiram suas idéias mediante livros e folhetos, oralmente (nos “salões”, reuniões de caráter social, equivalentes às nossas modernas conferências) e, sobretudo, na Enciclopédia, que era um quadro geral dos esforços do intelecto humano em todos os gêneros e em todos os séculos. Era um resumo ordenado e sistemático, disposto em ordem alfabética, a modo de dicionário. Os seus redatores foram denominados de enciclopedistas, e foram dirigidos pelo filósofo Diderot e pelo matemático D'Alembert (BECKEL, 1975, p. 405).

global ou nacional, e marcadamente no Estado do Espírito Santo, passa, obrigatoriamente, pela revisão de como se deu o processo nos governos anteriores.

Para delimitar historicamente esta busca pela compreensão do processo de criação e expansão da educação profissional, esta pesquisa retrocede ao governo Nilo Peçanha, quando da efetiva institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, em 1909, com a denominação de Escola de Aprendizizes Artífices. A escola leva o nome do estado do Espírito Santo assim como as escolas dos outros Estados da Federação.

A partir desta análise, reforça-se a necessidade de investigar estes antecedentes que marcaram a história da educação profissional no Brasil, como política de governo, e que tem como início o governo Nilo Peçanha, momento de institucionalização da Escola de Aprendizizes Artífices. Portanto, esta pesquisa busca fazer uma análise panorâmica desse contexto histórico, inserido no curto século XX, século este marcado por profundas transformações mundiais, acompanhadas de guerras internacionais (HOBSBAWN, 1995, p. 32).

Neto (2008) discute em artigo intitulado “O processo de “ifetização” da rede federal de educação tecnológica: avanço neoliberal e ações de resistência”, como a sociedade capitalista vai ter de se reorganizar após a Segunda Guerra Mundial, a Grande Depressão de 1929, gerando novas formas de ver o papel do Estado tanto no que diz respeito a sua ação social quanto no controle da sociedade e no campo financeiro. A sociedade viveu então um Estado denominado de Bem-Estar Social, em que o Estado passou a ter o controle das atividades econômicas e protegeu a sociedade com um conjunto de direitos sociais.

O autor citado descreve o processo capitalista iniciado com a Revolução Industrial, momento esse em que há a transferência das funções manuais para as máquinas. Dadas as características da produção industrial mecanizada, as exigências para a força de trabalho ficam restritas ao esforço manual.

Em seguida, o taylorismo-fordismo organiza cientificamente o trabalho e determina as bases da educação. Neste contexto as Escolas de Aprendizizes Artífices criadas para o

preparo voltado para esforços manuais e tarefas rotineiras, foi se adequando às indústrias.

Com a reestruturação do sistema capitalista no final do século XX, o modelo taylorista-fordista gradativamente vai dando lugar ao modelo toyotista, que inaugura uma nova forma que preconiza a acumulação flexível do capital e que exige um “novo” trabalhador – dinâmico, questionador, com capacidade de reflexão e apto ao trabalho em conjunto, multifacetado, em um contexto agora de crise da sociedade salarial (CASTEL, 2009).

A sociologia clássica com Marx (2001), Durkheim (2004) e Weber (1950) destacam a importância da categoria trabalho no pensamento do século XIX e início do século XX, embora houvesse, entre eles, divergências de interpretações sobre a sociedade moderna e capitalista.

Para Marx (2001), o trabalho é uma categoria central e não produz apenas mercadorias e a alienação do homem, mas produz também a si mesmo e o torna mais humano. Em Marx, o trabalho é a mediação de primeira ordem na história do homem. Durkheim (2004), por sua vez, procurou na divisão social do trabalho um lugar de construção da solidariedade e moralidade perdidas; logo a profissão poderia substituir a família, o Estado e a religião como instituições integradoras. E, Weber (1950), afirmava que no capitalismo primitivo, o trabalho era um meio para a vida e para a previdência; entretanto no capitalismo moderno, o trabalho se tornou um fim em si mesmo, um dever; não uma disposição prática.

Na atualidade, com a crise do capitalismo global do século XX e com o agravamento do desemprego estrutural, a flexibilização do trabalho, baseado no modelo do Toytismo, além das transformações na estrutura da organização social, visto que, o trabalho já não é mais o principal fator que organiza a sociedade, sociólogos, como Marcuse¹⁵, destaca

¹⁵Em sua opinião, a perspectiva de mudanças nos modos e nas relações de produção, com a mecanização e automatização em todas as esferas da vida social deve possibilitar uma nova forma histórica da realidade. O capitalismo terá seu fim quando todas as esferas da vida social forem mecanizadas e automatizadas acabando com o trabalho produtivo. Ele espera que surja daí uma nova racionalidade, uma vez que todos os bens materiais e intelectuais, sem a necessidade do trabalho, serviriam ao desenvolvimento das potencialidades humanas e estariam a serviço da vida. A proposta de Marcuse é a idéia de uma nova racionalidade sensível, que se caracteriza e se define como racionalidade do prazer.

em seu livro “Eros e civilização” de 1955 a questão relativa ao colapso do capitalismo e o fim da sociedade do trabalho.

ClausOffe (1989), ao analisar a crise do Estado do Bem-Estar Social, inquiriu se o trabalho ainda seria uma categoria analítica chave para o entendimento das sociedades, em vista das importantes transformações que redefiniam o seu lugar tanto na estruturação dessas sociedades, quanto no entendimento dos sujeitos sobre o mundo que lhes era dado viver.

Ricardo Antunes (2004), entretanto, destaca que a herança do modelo Taylorista-Fordista de um trabalho estável dá lugar a um modelo de trabalho muito mais precarizado com as novas formas flexíveis e a desconcentração do espaço físico produtivo, mas não o fim do trabalho. Por esta razão torna-se uma exigência deste novo modelo, a formação de trabalhadores com novas características, que passaram a ser denominadas de competências¹⁶ para atuar neste contexto de transformações contínuas.

Guimarães (2004) destaca que

[...] nos chamados “Trinta Gloriosos”, a passagem da escola (ou universidade) ao emprego se efetuava, para a grande maioria dos jovens franceses, de modo quase imediato. Por isso mesmo, a categoria “inserção” não era historicamente pertinente, no dizer de Dubar para o caso francês. E não somente porque os empregos se expandiam, mas porque prevalecia uma estreita correspondência entre os níveis e graduações do sistema de ensino e os níveis e graduações do sistema de classificação das qualificações em vigor no sistema de emprego. Estava configurado aquilo que Maurice, Sellier e Silvestre (1982) haviam denominado como um tipo virtuoso de “efeito societal”, que articulava o modo de prover a formação da mão-de-obra (no sistema educativo), o modo de organizar o uso do trabalho (no sistema

Essa racionalidade se opõe ao moderno conceito de racionalidade instrumental da sociedade capitalista, que se fundamenta numa razão formal, lógico-matemática consideram outros fatores, como modos da organização social: família, racismo, sexualidade e o corpo, entre outros.

¹⁶ Em uma sociedade na qual o conhecimento transformou-se no principal fator de produção é natural que muitos conceitos transitem entre os universos da economia e da educação. Entretanto, isto não significa que tenham o mesmo sentido em uma e outra área do conhecimento. Daí a palavra competência surge também no discurso da chamada “economia do conhecimento” e conseqüentemente, numa sociedade mundialmente capitalista, vai encontrar lugar também na educação. Logo, a idéia de competência surge, então, como a capacidade de transformar uma tecnologia conhecida em um produto atraente para os consumidores. A origem das palavras competência e competitividade têm um parentesco semântico, competir (com+petere), que em latim significa buscar junto com; entretanto no latim tardio passou a significar disputar junto com. Logo, quando se disputa, necessariamente alguém perde para que alguém ganhe. O conhecimento não necessariamente precisa ser perdido para que outro o alcance, mesmo que na pior hipótese ele seja vendido, ainda assim aquele que o vende não deixa de tê-lo; quanto mais usamos o conhecimento, mais novo ele fica. Na educação a noção de competência deve ter o caráter de mediação (MACHADO, 2007, p.140-141).

produtivo) e o modo de regular e negociar as relações de trabalho (no sistema de relações industriais).

Essa sorte de “passagem pré-programada” dá lugar mais recentemente a uma situação de “inserção aleatória” (para seguir usando os termos de Dubar), no momento em que se alteram três condições importantes do sistema de emprego (já assinaladas por Giddens, 1998): rompe-se a equiparação entre trabalho e emprego remunerado (vigente no contexto patriarcal do “pleno emprego masculino” do pós-guerra); cai por terra o modelo do trabalhador permanente e contratado a tempo completo (multiplicando-se as formas alternativas de relação de trabalho, como tempo parcial, auto-emprego, trabalho no domicílio, entre outros); e saem de cena os contratos de longa duração, onde o vínculo empregatício “casa” o trabalhador a um mesmo empregador por toda (ou quase toda) a sua vida produtiva (de sorte que o emprego deixa de ser uma salvaguarda para o desemprego) (GUIMARÃES, 2004, p.7-8).

Foi neste contexto de visões distintas sobre as experiências do capitalismo globalizado, que foram fomentadas proposições neoliberais e com elas todas as implicações decorrentes de uma minimização do Estado. A educação profissional continuou sendo considerada importante para o projeto de sociedade neoliberal, entretanto, sua oferta foi predominantemente estimulada pela participação do setor privado. Foram quase nulas as experiências de aumento da oferta pelo setor público. Já no governo Lula (2003 a 2010), houve uma política de expansão denotando um retorno do Estado na oferta da educação profissional, objeto de estudo desta dissertação.

Ao longo desta dissertação, além de contextualizar o Ifes historicamente, verificar-se se de fato no governo Lula houve uma política de educação profissional e se esta estava em processo de adaptação às mudanças, impostas ou não pelo capital internacional e nacional, bem como pela possibilidade de serem reclamadas pela sociedade.

É fundamental destacar que o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica não teve início no Governo Lula, mas foi se constituindo em função das forças, sejam de mercado ou sociais, ao longo da história desde a criação da Escola de Aprendizizes Artífices até o Ifes.

Entretanto, foi no Governo Lula que houve um aprofundamento desse processo, que oficialmente iniciou no ano de 2005, com a publicação da Lei nº 11.195, em que o governo federal começou a primeira fase do plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. Nessa fase, ocorreu a implantação de 64 novas

unidades. No Espírito Santo, em 2006, foi criada a Unidade Descentralizada de Ensino de Cariacica e o Centro de Ensino a Distância – CEAD.

No ano de 2007, teve início a segunda fase do plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, com a meta de sua conclusão até o final de 2010, sendo que nessa fase deveriam ser entregues mais 150 unidades. Na expansão da rede federal, entre diversos programas, estava o de transformação de Cefetes e Escolas Técnicas e Agrotécnicas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nos próximos capítulos, esta dissertação investiga se de fato isto ocorreu e em que estágio se encontram estas novas unidades, hoje denominadas de *campi*.

Toda a expansão do Ifes está atrelada ao movimento apresentado anteriormente no contexto histórico do sistema capitalista. Entretanto, havia por parte da sociedade uma expectativa no Governo Lula, dada a sua ligação com a classe operária e os movimentos sindicais, de que a educação seria tratada de forma privilegiada, com políticas mais sólidas na garantia do direito para todos. A primeira vista, podemos afirmar que, em relação à educação profissional e tecnológica, houve um avanço, como se pode demonstrar pela expansão da oferta que se apresentou de forma intensa.

O Estado, a partir de 2003, inserido no contexto do governo Lula, que era uma esperança pela construção de ações públicas de atendimento social mais efetivo, vai gradativamente promovendo ações neste sentido, até a convocação dos CEFETs e das Escolas Agrotécnicas, através do Aviso de Chamamento Público do Ministério da Educação (Brasil, MEC/SETEC Nº 2/2007), intitulado “Chamada Pública de Propostas para a Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, para aderirem ou não ao novo modelo de escola denominada de IFET. O objetivo desse chamamento foi o de apresentar propostas de transformação do Centro Federal de Educação e Tecnologia e das Escolas Agrotécnicas Federais em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Em 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais foram oficialmente instituídos pela Lei nº 11.892 e todas as Unidades Descentralizadas e as Escolas Agrotécnicas passaram a incorporar o Instituto Federal do Espírito Santo, além do CEAD, com a nomenclatura

de campus. Cada campus passou a ter sua própria estrutura organizacional, porém ligadas a Reitoria.

Em 2008 foram inaugurados oficialmente os *campi* de Aracruz, Linhares, Nova Venécia e São Mateus. No ano de 2010, foram inaugurados os *campi* de Guarapari, Ibatiba, Piúma, Venda Nova do Imigrante e Vila Velha. No ano de 2010, o Ifes já contava com 17 *campi*, sendo que dois deles, Vila Velha funcionava nas instalações do campus de Vitória e Ibatiba iniciou suas atividades em 2011. O CEAD era uma realidade no âmbito do Ensino à Distância; assim os *campi* e o CEAD integravam a Reitoria que está localizada na cidade de Vitória/ES.

A idéia de democratização da educação profissional está associada ao número de Institutos criados, mas principalmente ao número de *campi* criados e de novas vagas ofertadas como fruto da expansão. Segundo MEC/SETEC (2011), de 1909 a 2002 havia 140 unidades de ensino de Educação Profissional em todo o Brasil, que atendia a 118 Municípios. De 2003 a 2010, foram construídas mais 214 novas unidades em todo o país. No Espírito Santo, foram criados oito novos *campi*, além do CEAD que atende através do ensino a distância a 32 municípios no Estado.

Do ponto de vista da quantidade de vagas ofertadas em todo o Brasil, em 2003 havia 113 mil matrículas, sendo que em 2010 este número saltou para 300 mil matrículas. Destaca o documento do MEC/SETEC (2010) que foram contratados cerca de 30 mil novos servidores no período de 2003 a 2010.

Com base nestes dados é possível fazer uma breve análise de que em 2003 havia em média 808 alunos matriculados em cada uma das 140 unidades de ensino espalhadas pelo Brasil. Em 2010 considerando o incremento as 113 mil matrículas, logo, 187 mil novas matrículas, o que corresponde a uma média de 874 alunos matriculados nas 214 novas unidades de ensino. Outro ponto importante é o impacto na geração de postos de trabalho, que naturalmente vão influenciar no impacto social/regional.

No caso do Espírito Santo, conforme Relatórios de Gestão das Escolas Agrotécnicas (2003), do Cefetes (2003) e do Ifes (2010), as matrículas¹⁷ saltaram de 12.013 para 16.296¹⁸, ou seja, um incremento de 36%, o que indica ter havido um aumento nas matrículas e considerando que em 2010 havia 17 *campi*, também houve uma melhor distribuição destas matrículas por todo o Estado do Espírito Santo, isto porque estavam em 2003 concentradas em sete municípios. Certamente tais dados são reveladores de uma expansão da oferta de vagas, mas o conjunto de variáveis que perpassam tais indicativos está introduzido e analisado nos capítulos que se seguem.

1.1 Da Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo à Instituto Federal do Espírito Santo

Todas as grandes potências respiravam a Primeira Guerra Mundial e o processo crescente de industrialização, que se iniciara na Inglaterra vai gradativamente sendo absorvido pelos outros países e de alguma forma sendo alterados. O Brasil, entretanto, ainda estava vivendo a era agrícola e, portanto, era ainda incipiente o seu desenvolvimento industrial no período do governo Nilo Peçanha, 1909, que antecede a Primeira Guerra Mundial.

Em nível global, desde o século XIX, Morazé (1965) traçou o perfil conquistador de uma burguesia empreendedora e eficiente, pela competência de colocar os recursos econômicos, científicos e tecnológicos que ocorriam em rápida expansão, a serviço desta conquista.

Falcon (2003) destaca que:

Nada é mais impressionante, talvez, como expressão das transformações operadas por essa burguesia em expansão, do que uma comparação entre a produção industrial, meios de transporte e de comunicação, urbanização e

¹⁷ Métodos de Cálculo para os Indicadores de Gestão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – EPT determinados no Acórdão 2.267/2005-TCU.

¹⁸ Estes dados não são semelhantes quando se compara o Relatório de Gestão do Ifes de 2010, com os dados do o Sistema Integrado de Gestão (SIG) que passou a ser utilizado a partir de 2005, tão pouco em relação os dados do MEC/SETEC/INEP. Por esta razão optou-se por utilizar os dados do Relatório de Gestão das Escolas Agrotécnicas e do Cefetes (2003) e do Ifes (2010) para efeito de introdução. Entretanto ao longo do texto e na análise dos dados no capítulo 3 e 4 será possível verificar as atualizações dos dados.

tecnologia em 1815 e 1914. Anos-luz separam a “Europa romântica” da “Belle Époque¹⁹”! (FALCON, 2003, p. 51).

Ao mesmo tempo em que vai se delineando o percurso histórico do Ifes, a história, seja global ou nacional, vai descortinando e permite que se verifique em que contexto o Ifes foi se construindo. O período de 1889 a 1930 no Brasil é denominado de “República Velha” ou “Primeira República²⁰”. Teve como personagens principais os proprietários rurais e os militares. Havia uma oligarquia dominante e a política era denominada de café-com-leite²¹. As articulações repousavam sobre os coronéis. Já em 1906 teria destaque na economia brasileira a adoção da política de valorização do café²².

Mota e Braick²³(1997, p. 440) afirmam que a indústria estava relegada ao segundo plano nas diretrizes econômicas do Estado devido à própria natureza do país, predominantemente agrícola, e é neste contexto que são criadas a Escola de Aprendizes Artífices, em 1909, no governo Nilo Peçanha, e que estava direcionada para os “filhos dos desfavorecidos da fortuna” (Decreto nº 7.566).

A Inglaterra, entretanto, desde o século XVIII já havia iniciado a Revolução Industrial, e através da utilização da máquina a vapor e da indústria têxtil iniciaram um processo de

¹⁹A Belle Époque (bela época) em francês é normalmente compreendida como um momento na trajetória histórica francesa que teve seu início no final do século XIX, mais ou menos por volta de 1880, e se estendeu até a eclosão da [Primeira Guerra Mundial](#), em 1914. Mas, na verdade, não é possível demarcar tão rigorosamente seus limites, uma vez que ela é mais um [estado](#) espiritual do que algo mais preciso e concreto. No Brasil, por exemplo, este período tem início em 1889, com a Proclamação da República, e vai até 1922, quando explode o [Movimento Modernista](#), com a realização da [Semana da Arte Moderna](#) na cidade de São Paulo. A Belle Époque brasileira é, no entanto, instaurada lentamente no país, por meio de uma breve introdução que começa em meados de 1880, e depois ainda sobrevive até 1925, sendo aos poucos minada por novos movimentos culturais (Disponível em: <<http://www.infoescola.com/artes/belle-epoque/>>. Acesso em: 31 jul. 2012).

²⁰A escravatura foi a base do império, assim como havia sido, no passado, a base da Colônia. Com seu declínio e abolição, encerrou-se uma longa fase da história do Brasil. A proclamação da República em 1889 prometia mudanças. Porém, ao longo de quase todo o período que de vai de 1889 a 1930, o poder continuou nas mãos dos grandes proprietários rurais, tal como nos períodos colonial e imperial, ao que os historiadores denominam de República Velha (KOSHIBA, 2004, p.348).

²¹ A política do café-com-leite consistiu na alternância de paulistas e mineiros na Presidência da República. Durante toda a República Velha, os presidentes empossados eram dos estados de São Paulo ou Minas Gerais, com exceção para Hermes da Fonseca (1910-1914) e Epitácio Pessoa (1919-1922) (MOTA; BRAICK, 1997, p.438).

²²Desde o final do século XIX os cafeicultores enfrentavam o problema de superprodução, com a queda do preço internacional do produto. Em fevereiro de 1906 os produtores de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro apresentaram como solução esta política, que consistia em o governo ficar encarregado de comprar a produção excedente mediante empréstimos no exterior a fim de estabilizar o preço no mercado internacional (KOSHIBA, 2004, p.349).

²³Entretanto, a concentração de capitais acabou contribuindo para a expansão da atividade industrial em algumas cidades (São Paulo e Rio de Janeiro) ou regiões brasileiras (Rio Grande do Sul, Pernambuco, Minas Gerais, Paraná, Bahia, Santa Catarina, Goiás e Mato Grosso).

modificação das formas de produzir que alteraria a sociedade em todos os seus aspectos. Outros países seguiram o mesmo caminho, buscando novas formas em que pudessem se diferenciar da Inglaterra, como a Alemanha, França e Rússia (MOTTA, 2003, p. 233-235).

É importante citar que a criação da Escola de Aprendizes Artífices, como mostra Cunha (1977), não pode ser apontada, portanto, como decorrência direta das necessidades de mão-de-obra qualificada, em virtude do caráter incipiente do desenvolvimento industrial naquele período, o que se reforça a idéia de uma escola para “filhos dos desfavorecidos da fortuna” conforme Decreto nº 7.566 de 1909.

Gradativamente é possível compreender o caminho histórico que o Brasil percorreu a partir de sua colonização que vai determinar segundo Prado Junior (2008) o modelo de economia brasileira, ou seja, o de fornecer, ao comércio europeu, desde o Brasil Colônia, gêneros tropicais ou minerais de grande importância, como açúcar, algodão e ouro. Moura (2000, p.237) destaca que este foi um período de grande imigração no Brasil, principalmente vindo da Itália, o que ocorria desde 1870 e vai se estender até 1920 e atinge o governo Nilo Peçanha.

O Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes – foi oficializado em 23 de setembro de 1909 com a denominação Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo (EAA), regulamentada pelo Decreto 9.070, de 25 de outubro de 1910. Seu propósito era formar profissionais artesãos voltados para o trabalho manual e direcionados aos órfãos e desvalidos.

Os professores tinham a função restrita de ensinar o ofício como elemento regenerador da personalidade e formação de caráter. Estas escolas foram criadas seguindo um critério político e não econômico, visto que os pólos onde se instalaram não eram manufatureiros. Era o início da República, contexto marcado pelo surgimento da industrialização (FIDALGO et al, 2007).

Segundo Soares (1982), as EAAs foram inauguradas nesta ordem, em função das datas: Mato Grosso, Piauí, Goiás, Rio Grande do Norte, Maranhão, Paraná, Alagoas, Campos/RJ, Pernambuco, Espírito Santo (24/02/1910), São Paulo, Sergipe, Ceará,

Bahia, Pará, Santa Catarina, Minas Gerais e Amazonas. Kuenzer (2005) considera a rapidez com que as EAAs foram inauguradas e confirma que a consolidação da idéia de “[...] educação profissional do governo federal foi tratada como assunto de prioridade pelos governos estaduais.”

A partir desta perspectiva, no contorno da história, até a expansão do Ifes, é possível verificar como foi constituído também o processo de crescimento e instalação de unidades, hoje institutos nos diversos estados, assim como analisar como se deu a participação da sociedade Espírito-Santense no projeto de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no governo Lula, 2003 a 2010, sem abandonar o percurso histórico, posto que certamente contribua para a compreensão de como se deu este processo de expansão.

Do governo Hermes da Fonseca ao governo Washington Luis, de 1910 a 1930, portanto, foram criadas sete escolas no Brasil, sendo três apenas no governo de Epitácio Pessoa. O mundo está em guerra, a Primeira Grande Guerra Mundial, consequência segundo Becker (1975) do nacionalismo, militarismo e “paz armada”, política das alianças, diplomacia secreta, política imperialista, choque entre as potências imperialistas, imperialismo econômico, crises diplomáticas e as guerras recentes de 1912 e 1913. Além disso, no continente europeu, a livre concorrência foi substituída pelo capitalismo de monopólios, acentuando a concentração de renda e as disparidades sociais.

Entretanto, apesar de tantas mudanças no mundo, a Escola de Aprendizes Artífices continuava focada nos “desfavorecidos da fortuna” que frequentavam descalços as aulas. Os alunos que tinham um pouco mais de recursos compravam um simples tamanco (SUETH; MELLO; DEORCE e NUNES, 2009, p. 48).

Outro fato importante que deve ser mencionado no contexto histórico global é a Revolução Russa de 1917, que instaurou o primeiro governo socialista, após a deposição do Czar Nicolau II. O Brasil está, portanto, no contexto de um cenário de guerras, revoluções, transformações significativas da sociedade mundial, inclusive, a influência econômica dos Estados Unidos sobre a Europa. Daí o impacto mundial da crise gerada pela quebra da Bolsa de Valores de Nova York em 1929 que provocou

falências, retração do mercado e desemprego em massa, bem como a pauperização da classe média e maior degradação do proletariado.

Em decorrência destes acontecimentos, os Estados intervêm na economia em 1930 e substituem o capitalismo liberal²⁴ pelo capitalismo de organização²⁵. Segundo Aranha (2006), os Estados Unidos cria o chamado Estado de bem-estar social, pelo qual o Estado benfeitor implantou medidas de controle da economia, de estímulo a produção, garantindo a distribuição de bens e serviços sociais, a fim de evitar o perigo nazista, bem como a tentação do comunismo. Este clima de insegurança vai acirrar as tensões e provocar as ideologias da esquerda e da extrema direita, o que afeta o Brasil, mesmo não sendo ainda uma nação industrial.

A conjuntura de instabilidade também afetou toda a América Latina e gerou no Brasil um movimento revolucionário que culminou com ascensão de Getúlio Vargas ao poder. A chamada Revolução de 30 compunha um quadro heterogêneo, tanto do ponto de vista social quanto político. Com a queda da elite caem os quadros oligárquicos tradicionais; sobem os militares, os técnicos diplomados, os jovens políticos e, um pouco mais tarde os industriais.

Não diferentemente, o Espírito Santo estava vivenciando este contexto. Com o Decreto 19.402 de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e como consequência as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a ter nova orientação, e não estavam mais ligadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e, sim, ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

²⁴ No século XIII e XIX, o capitalismo florescia na forma de pequenas e numerosas empresas que competiam por uma fatia do mercado, sem que o estado interferisse na economia. Nessa fase, denominada capitalismo liberal, ou concorrencial, predominava a doutrina de Adam Smith, segundo a qual o mercado deve ser regido pela livre concorrência, baseado na lei da oferta e da procura. Refletindo o otimismo científico-tecnológico característico do período, Smith acreditava que o mercado atingiria um equilíbrio natural por si só e que o progresso constante conduziria a humanidade à condição ideal, na qual não haveria escassez e tudo seria bem-estar. Locke em “Dois tratados sobre o governo” e Smith na obra “A riqueza das nações”.

²⁵ Com a crise de 1929, o liberalismo entrou em baixa, isto porque, o mercado entregue a si mesmo estava afundando o capitalismo. A superação da crise e, portanto a reinvenção do próprio capitalismo só foi possível pelo abandono das práticas liberais e a adoção do dirigismo econômico, com a crescente intervenção do Estado na economia, ao que se denomina de capitalismo de organização, focado não mais no mercado e sim no Estado. Neste período predominaria as teses de John Maynard Keynes, destaca-se o controle financeiro do mercado, a criação das bases do Estado do Bem-Estar Social e a liberdade sindical. (KOSHIBA Luiz; PEREIRA, FRAYZE, Denise Manzi, 2004, p.312-317).

A década de 1930 transformou o Brasil ao introduzi-lo de forma efetiva no capitalismo industrial e com uma classe burguesa. O então presidente Getúlio Vargas supervisionou um significativo crescimento do governo em todos os níveis, criou uma série de políticas, sendo a principal a legislação trabalhista.

Com a modernização capitalista, a burocratização escolar foi se acentuando. A Inspeção do Ensino Profissional Técnico foi criada com a finalidade de orientar a Educação Profissional durante a gestão de Augusto Barbosa Carneiro de Farias das Escolas de Aprendizes Artífices de 1936 a 1938, pela Lei nº 378 de 1937. Nesse período, a instituição passou a ser denominada de Liceu Industrial de Vitória, com a tarefa de formar profissionais, segundo Aranha (2006), voltados para a adequação do Brasil ao progresso que em outras nações, se devia ao desenvolvimento industrial, como por exemplo, a produção em série.

O Liceu Industrial deveria preparar para o trabalho até mesmo com a finalidade de evitar a desordem pública pelos mais pobres. Estavam mantidas as características de formação artesanal e direcionamento aos “desafortunados da fortuna”, apesar de todas as transformações tecnológicas, sociais, políticas, culturais que a sociedade mundial e brasileira passaram desde então.

Em 25 de fevereiro de 1942, o Liceu Industrial de Vitória foi transformado em Escola Técnica de Vitória, com a reforma do ministro Gustavo Capanema²⁶, quando definiu, pelas Leis Orgânicas do Ensino, a criação de dois tipos de ensino profissional. Um mantido pelo sistema oficial e outro, paralelo, pelas empresas, ainda que sob a supervisão do Estado.

O Brasil vivia o que se denominou de Estado Novo²⁷ (1937 a 1945). É importante destacar que todo este processo estava envolto pela II Guerra Mundial, que somente

²⁶ É interessante notar que a contratação de técnicos estrangeiros para o ensino industrial refletia o conflito dentro do governo, que através do Ministério da Educação almejava o controle de todo o ensino industrial, enquanto a Presidência da República era partidária de que seu controle fosse das entidades patronais. No início de 1942, no contexto do progressivo alinhamento do governo brasileiro com os Aliados, foram contratados técnicos suíços, ligados à tradição de escolas de ofícios que Capanema desejava preservar, e técnicos norte-americanos, ligados aos padrões de aprendizagem que viriam a ser desenvolvidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (CUNHA, 2005, p. 38).

²⁷ Em 10 de novembro de 1937 é marcada na história como o início do Estado Novo, que se caracterizou pela ditadura de Vargas. Alguns autores acreditam que desde 30 Vargas pretendia manter-se no poder,

terminaria em 1945. Algumas ditaduras começaram a surgir em função das fragilidades políticas, econômicas e sociais. Entre algumas conseqüências importantes da II Guerra Mundial, Becker destaca (1975) a deturpação em muitos países, do regime democrático, denominando-as de “democracias de fachada”.

Um fato que se deve observar neste contexto é a participação ativa do Estado do Espírito Santo, desde então, através do governador João Punaro Bley que autorizou por meio de Lei a doação do terreno, aterro e drenagem da área onde foi construída a Escola no bairro de Jucutuquara, em Vitória. No processo de expansão do Ifes durante o governo Lula também houve participação tanto do governo estadual, quanto municipal, além dos representantes no legislativo nas diversas esferas.

A Escola Técnica de Vitória (ETV), segundo (Sueth et al., 2009), de 1945 a 1965, pode ser considerada, em certo sentido, como uma evolução para a maioria, quando se firma no cenário do ensino profissional com uma formação destinada ao mercado de trabalho. Segundo Lima (2004), pode-se dizer que, em 1942, o modelo correcional-assistencialista começa a ter seu fim e dar lugar gradativamente ao modelo taylorista-fordista, que no século XX, caracterizou a produção em massa dos países industrializados. E assim a ETV também passou por transformações no modo de formação profissional, reforçando a idéia de uma instituição que estava destinada a preparação para o mercado de trabalho, não mais artesanal, e sim industrial.

O programa de ensino agrícola de grau elementar e médio foi institucionalizado, no Brasil, pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto Lei nº 9.613, de 20/08/1946 e artigos 2º e 4º do Decreto Federal nº 22.470, de 20 de janeiro de 1947, que apresentava a seguinte inovação: criação de escolas agrícolas, que deveriam funcionar em regime de internato, onde seriam ministradas as quatro séries do 1º ciclo (Ginásio Agrícola) e as três séries do 2º ciclo, atribuindo-se aos concluintes o diploma de Técnico em Agricultura.

mas o golpe de 37 é que caracteriza este processo ditatorial de forma mais clara e se deu em função do desejo de Vargas prolongar-se no poder utilizando como estratégia a ação anticomunista, alarmando a opinião pública com a falsa informação de que o país estava prestes a ser tomado pelos comunistas; é assim que a Aliança Nacional Libertadora (ANL) presidida por Luís Carlos Prestes passou a ser o alvo das forças de repressão do Estado Novo.

Objetivando atingir as metas desse Decreto, em 07 de maio de 1953, foi firmado um convênio entre o Governo da União e do Estado do Espírito Santo, para a formação de uma escola agrícola no Município de Alegre. Foi escolhida, para esse fim, a Fazenda da "Caixa D'Água", com área de 327,8 ha situada em Rive, Distrito de Alegre. Em 17 de dezembro de 1974, conforme Lei Estadual nº 2.949, o Estado doou à União Federal a área de terra onde está situado o atual campus do Instituto federal do Espírito Santo localizado na cidade de Alegre.

Em 1941, sob a denominação de Escola Prática de Agricultura (EPA), Decreto-Lei nº 12.147/1940, com a finalidade de ministrar dois cursos práticos e intensivos, de um ano de duração, a trabalhadores rurais - Administrador de Fazenda e Prático Rural. Em 10 de março de 1948, por força do Convênio firmado entre a União e o Estado, passou para a supervisão da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário - SEAV - do Ministério da Agricultura, para ministrar os cursos previstos na Lei Orgânica do Ensino Agrícola - Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, com a denominação de Escola Agrotécnica do Espírito Santo, nome que perdurou até 1956. Em 1956, face à renovação do Convênio em apreço, passou a chamar-se de Escola Agrotécnica de Santa Teresa.

A Escola Agrotécnica Federal de Colatina-ES localiza-se a 17 km da cidade de Colatina, na rodovia BR-259, Km 70, no distrito de Itapina. Ocupa uma área de 316 ha que são distribuídos em áreas construídas e áreas destinadas ao desenvolvimento de projetos agropecuários. Sua inauguração data de 28/04/1956. Através de um termo de acordo de 15/11/1949, celebrado entre o Governo da União e o Estado do Espírito Santo, instalou-se a Escola de Iniciação Agrícola de Colatina. Em 13/02/64 sua denominação foi alterada para Ginásio Agrícola. Desde 2008 foi incorporado ao Ifes com o nome de campus de Itapina.

Após a queda de Getúlio Vargas, de 1945 a 1964 o país, por meio do voto popular, volta a eleger seus governantes, marcados pela esperança de um progresso acelerado. Este período do nacionalismo dá lugar ao desenvolvimentismo, com a internacionalização da economia no governo de Juscelino Kubitschek (JK). Na educação, o pano de fundo era o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que foi promulgada em 1961 (Lei nº 4.024/1961).

Do ponto de vista da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, o governo Nilo Peçanha criou 20 unidades escolares de educação profissional. O governo de Getúlio Vargas foram 15 unidades; Gaspar Dutra implantou mais 11 unidades e apesar do governo de JK se caracterizar pelo desenvolvimentismo, foram apenas 7 unidades criadas, o que aponta para o entendimento de que o fato de haver desenvolvimento não significou necessariamente a intensificação da educação profissional pública e federal.

Em 1965, em plena ditadura militar que durou de 1964 a 1985, momento em que desapareceu o estado de direito com a doutrina de segurança nacional como justificativa para todo ato de repressão, tortura, censura, cassação de direitos políticos, inclusive com prisão, exílio e assassinatos, a ETV passa a ser denominada de Escola Técnica Federal do Estado do Espírito Santo (ETFES).

Neste momento da história, a Escola foca a sua formação profissional para as demandas de mercado com um Projeto Político-Pedagógico tecnicista²⁸ (PPP), mas que ainda se caracterizava pela integração do ensino médio ao técnico com foco em cursos de preparação de longa duração. Os cursos técnicos tinham começado a ganhar grande solidez na preparação para o mercado.

Essa tendência tecnicista foi introduzida no período da ditadura militar nas décadas de 60 e 70. Da deposição de João Goulart, até o fim do governo de João Batista Figueiredo foram implantadas mais 18 novas escolas, sendo que 9 delas no governo de Costa e Silva que durou apenas dois anos, de 1967 a 1969. Uma das conseqüências mais importantes do tecnicismo foi a excessiva burocratização do ensino, isto porque um dos pilares deste pensamento teórico era exatamente o controle de todas as atividades.

Saviani (1984), conclui que o prejuízo atingiu principalmente a América Latina, isto porque houve um desvio da educação da atividade-fim para atividade-meio,

²⁸ A tendência tecnicista em educação resultou da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que baseia na racionalização, própria do sistema de produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos desta linha era adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, com economia do tempo, esforços e custos. Para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional seria preciso tratar a educação como capital humano, pois investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico (ARANHA, 2006, p. 315).

característica deste modelo. Uma parcela importante dos recursos foi destinada para as consultorias além dos programas internacionais de implantação de tecnologia nestes países, inclusive o Brasil, como por exemplo, a venda de equipamentos obsoletos.

Outro fato importante deste período foi a implantação da Lei nº 5.540/68 (para o ensino universitário) e a Lei nº 5.692/71 (para o 1º e 2º graus) e que foram impostas pelos militares e pelos tecnocratas. Diversos acordos foram realizados desde 1964 entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development²⁹ (USAID), denominados de MEC-USAID para que o Brasil recebesse assistência técnica e cooperação financeira no processo de implantação das reformas. É relevante destacar que estes acordos foram se renovando, seja com a USAID ou outras instituições multilaterais, até o período final do recorte desta pesquisa, em 2010.

Os pressupostos tecnicistas estão amparados na filosofia positivista e na psicologia behaviorista³⁰, bem como no taylorismo, que preconizava a idéia de tornar mais ágil a produção em série, separando da execução o planejamento e conseqüentemente criando as tarefas de forma fragmentada ou parceladas.

Outra influência importante foi a Teoria do Capital Humano (TCH), que desde 1960, na Escola de Chicago, tendo como um dos grandes divulgadores deste pensamento, Theodore Schultz, pois para ele as escolas poderiam ser consideradas empresas. A Escola Técnica Federal do Espírito Santo foi aos poucos sendo constituída no contexto deste cenário mundial e nacional e conseqüentemente sendo influenciada e influenciando na formação educacional a partir destas teorias mundiais.

O Governo José Sarney foi o primeiro após a ditadura de 1964 a 1985, quando teve início a chamada “Nova República”, mesmo que por eleição indireta de Tancredo Neves, que veio a falecer antes mesmo de tomar posse, sendo então empossado o vice-presidente José Sarney, que assumiu com o compromisso de redemocratização do Brasil.

²⁹ Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (tradução nossa).

³⁰ Essas teorias valorizam a ciência como uma modalidade de conhecimento objetivo, passível de verificação e observação e experimentação. Na educação buscavam observar o comportamento para mediante treinamento introduzir e desenvolver novas habilidades nos alunos, requeridas pelo mercado de trabalho.

Entretanto a situação de crise política e econômica era pesada, devido à inflação e à enorme dívida externa, que obrigava o Brasil a estar sob o controle do Fundo Monetário Internacional (FMI) e inserido no contexto tecnicista de produção e dentro de um Estado que já começava a se caracterizar como neoliberal. O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC³¹, de 04 de julho de 1986 tinha a finalidade de criar 100 novas Escolas Técnicas Federais. No entanto foram criadas somente 11 novas escolas em todo o território nacional. No caso do Espírito Santo foram iniciadas as obras da escola em Cachoeiro de Itapemirim no ano de 1986, mas somente no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foram concluídas.

Um marco histórico e fundamental é a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988 que trouxe entre outros pontos importantes relativos à educação, como destaque, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a gestão democrática, a autonomia universitária; aplicação, pela União, na educação de não menos de 18% do Produto Interno Bruto (PIB), além do Plano Nacional de Educação (PNE). A partir desta Constituição foi estabelecida a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996.

De 1990 a 1992, o Brasil foi governado por Fernando Collor de Mello, presidente eleito por voto popular que deu continuidade ao ideário neoliberal que vinha se impondo desde 1970, e adquiriu força com a derrocada do Leste Europeu (após 1989), exatamente quando Fernando Collor estava sendo eleito e governaria somente por dois anos que culminou com seu impeachment.

Em 1993, assume o Governo o presidente Itamar Franco, que por meio da Lei n° 8.670 de 30 de junho criou 26 Escolas Técnicas, entre Federal, Industrial e Agrotécnicas. Estas últimas foram constituídas então em Autarquias Federais ainda no ano de 1993, pela Lei n° 8.731. Também no Governo Itamar Franco, em 1994, com a Lei n° 8.948, de

³¹ O PROTEC se inscreve nas políticas educacionais de uma conjuntura de redemocratização, trazendo em sua essência o ranço do tecnicismo-produtivista do governo militar: produz uma forma inversa de apreender o processo de desenvolvimento econômico-social capitalista e nivela realidades profundamente diversas no plano das relações de poder internacional (...) inversão que postula que o progresso técnico – base fundamental para o desenvolvimento hoje – ao mesmo tempo amplia a oferta de emprego, e essa ampliação exige, generalizadamente, a ampliação das qualificações (FRIGOTTO; CIAVATTA; MAGALHÃES, 2006, p.142).

8 de dezembro, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas foram transformadas gradativamente em Centros Federais de Educação Tecnológica, sendo que cada instituição teve o seu decreto específico para a transformação em CEFET. No Espírito Santo, foi inaugurada a Unidade Descentralizada de Ensino – Uned Colatina, no Município de Colatina em 30 de junho de 1993, conforme a Lei n.º 8.670.

Em 1996, no Governo Fernando Henrique Cardoso, auge do neoliberalismo³², foi sancionada a nova LDB, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro, com destaque para um capítulo separado para a Educação Profissional no conjunto da Educação Básica. Esta denominação foi alterada no ano de 2008, Lei n.º 11.741, para Educação Profissional e Tecnológica. Esse período, do governo de FHC (1995-2002) foi marcado por medidas econômicas para a internacionalização da economia, tais como a venda de empresas estatais e a criação de incentivos para atrair investimentos de capital estrangeiro no sentido de resolver os problemas de ordem financeira do Brasil e inseri-lo na ordem mundial como um país que cumpria as exigências de mercado mundial e dos organismos internacionais.

Pochmann (2001) destaca que em dez anos de aplicação de políticas neoliberais foi possível sustentar o mito de que o esvaziamento do papel do Estado no Brasil levaria tanto ao crescimento econômico sustentado quanto à expansão do nível de emprego. O que se verificou, entretanto, foi exatamente o contrário.

As condições sociais no governo FHC pioraram, mesmo com a inflação sob controle a partir do sucesso do Plano Real, o desemprego, foi o maior na história do País. Em 2001, o Instituto Brasileiro de Economia, da Fundação Getúlio Vargas divulgou que quase 50 milhões de brasileiros viviam com renda inferior a R\$ 79,00 e estavam classificados como “miseráveis”. As ações implementadas no governo FHC

³² Segundo Anderson (2005) o neoliberalismo é um fenômeno distinto do simples liberalismo clássico do século passado. Nasceu após a II Guerra Mundial na Europa e na América do Norte. É importante destacar que nestes continentes imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista do Bem-Estar Social. Tem como texto de origem O Caminho da Servidão de Friedrich Hayek, de 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer tentativa de intervenção do Estado sobre o mercado, apresentadas como uma ameaça a liberdade econômica e política. No Brasil, principalmente com a hiperinflação do governo Sarney, base para a implantação do neoliberalismo construiu-se o modelo de forma gradativa, acentuando-se nos diversos governos, tendo no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso o clímax de sua trajetória.

aumentaram tanto o desemprego quanto o endividamento externo do país. Nesse contexto, o Brasil deixou de investir em várias áreas, como por exemplo, na educação.

No ano de 1999, o Ministro de Estado da Educação, por meio da Portaria Ministerial 1.647/99, autorizou o credenciamento de novos Centros de Educação Tecnológica. Nesse mesmo ano, a Escola Técnica Federal do Espírito Santo - Etfes publicou no Diário Oficial da União de 28 de maio de 1999, a mudança na estrutura organizacional seguindo o novo regimento interno do agora Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo - Cefetes.

Segundo Cunha (2000) após a reforma universitária de 1968, havia uma política de implantação dos cursos de curta duração para atender as demandas de mercado, mas que não poderiam estar no interior das universidades. Desta forma era necessária a criação de outra possibilidade para que esta política fosse realizada, pois os alunos das Universidades de longa duração continuariam buscando-as. As Escolas Técnicas ofereciam as condições para esta adaptação, visto que já atendiam demandas de mercado.

As reformas educacionais têm seu ponto alto em 1997, a partir do Decreto n.º 2.208, no qual a educação profissional é regulamentada, além da criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)³³, iniciativa do Ministério da Educação. Assim, é completada a reforma da educação profissional iniciada com a LDB/96. Essa reforma é resultado do Acordo de Empréstimo celebrado entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), caracterizando a dependência brasileira das determinações internacionais tanto na sua economia quanto na educação. No Espírito Santo, foram criadas em 2001 as Escolas de Cachoeiro de Itapemirim e da Serra.

³³O Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP - é uma iniciativa do Ministério da Educação – MEC e tem por objetivo a implantação da reforma da educação profissional determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB. Os investimentos do programa destinam-se à construção, reforma e ampliação das escolas, aquisição de equipamentos para laboratórios, despesas de consultoria, capacitação e serviços de terceiros. Abrange, também, aspectos técnico-pedagógicos, como flexibilização curricular, gestão escolar que contemple a autonomia, flexibilidade, captação de recursos e parcerias, garantindo a expansão da rede de educação profissional. O Proep foi objeto do Acordo de Empréstimo n.º 1052/OC-BR/1997 celebrado entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, com vigência final prevista para novembro de 2008. (Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-concluidos-proep>>. Acesso em: 10 out. 2012).

Para Cunha (2005), houve um aumento significativo no que ele chamou de “cardápio de ofertas”, pois as escolas técnicas, agora Cefets ampliaram em muito suas atividades. Deixaram de ter os cursos de longa duração para ofertar cursos de curta duração, os pós-médios, de preferência noturnos, e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) focou-se na formação profissional de curta duração, qualificação profissional, retreinamento de trabalhadores, capacitação de jovens e adultos e a prestação de serviços a empresas e agências governamentais. Cunha (2005) enfatiza que tais procedimentos demonstravam o interesse do governo à época em redução de custos e receita extra-orçamentária.

Na voz dos empresários o maior problema da educação tecnológica estaria no sistema educacional falho, que “não é capaz de maximizar a utilização de sua força de trabalho”, por ter-se “afastado das verdadeiras necessidades geradas nas atividades econômicas”. A solução é dada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA):

Nada impediria que as escolas técnicas pudessem passar a oferecer cursos de qualificação/treinamento de operários, revertendo a tendência de oferecer, cada vez mais, só cursos de nível secundário, superior e às vezes em nível de pós-graduação. Essa reversão ajudaria, como se procurou mostrar historicamente, a melhoria do diálogo com o setor produtivo (IPEA, 1993, p.18).

Pochmann afirma que

A natureza das transformações empresariais ocorridas neste final de século influencia fortemente o debate acerca do papel da educação e formação profissional. De um lado, ganharam relevância os argumentos direcionados à inadequação existente entre o sistema educacional e o aparelho produtivo. De outro, as hipóteses da teoria do capital humano terminariam sendo superadas com o pressuposto básico da empregabilidade e da incorporação plena do trabalhador aos ganhos do desenvolvimento econômico (POCHMANN, 2001, p. 130).

Pochmann (2001) destaca ainda que em um país com industrialização madura, as exigências tenderiam a ser diferente da época do fordismo, isto porque a educação profissional deveria agregar ao aluno uma condição de ser competitivo e produtivo. Se havia uma defasagem na passagem do trabalhador da educação para o aparelho produtivo, este processo resultaria em desemprego. O autor então enfatiza que desta forma o compromisso da educação profissional estava se adequando para um processo

competitivo por um posto de trabalho (empregabilidade), mais do que para uma qualificação específica, estável e de longa duração.

De certa forma numa tentativa de se opor a esta visão dualista do sistema educacional brasileiro, principalmente no que concerne a educação profissional, que sempre fora destinada aos “desafortunados da sorte”, e em busca de uma visão de Estado diferente daquela que vigorava até então, é que em 2002, a população brasileira elegeu como presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que representava o Partido dos Trabalhadores (PT). Havia uma grande expectativa em torno do governo de Lula, no sentido do enfrentamento às desigualdades sociais.

Havia também uma expectativa muito grande com relação às políticas de educação do governo, em função de seu histórico envolvimento com as questões sociais dos trabalhadores das classes populares. Mas é importante destacar que assim como FHC, Lula também se associou através das alianças eleitorais com os partidos conservadores, sob o argumento da governabilidade que acabou por tornar extremamente lento o processo de reformas nas diversas áreas de seu governo.

Mas, em 2004, com o Decreto nº 5.154, o governo Lula cumpriu uma promessa de campanha ao restabelecer a possibilidade da realização do ensino médio integrado ao técnico, retirado pelo governo anterior. Também, em 2004, mediante os decretos 5.224 e 5.225, substituídos posteriormente pelo Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006, o Cefetes passou a ser uma Instituição de Ensino Superior.

Em dezembro de 2008, Lula sancionou a Lei 11.892 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Foram criados 38 Institutos em todo o Brasil, entre eles, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Segundo o Estatuto o Ifes é uma instituição de educação superior, básica e profissional pluricurricular, *multicampi* e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica ([BRASIL](#), 2009).

1.2 A estrutura de Estado, da Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e do Ifes

Esta pesquisa parte da perspectiva teórica sobre o Estado, em que Chevallier (2009) o definiu como um Estado Reformado. O Estado Reformado é fruto das reformas da década de 1990, com ênfase no seu papel avaliador, diferentemente da idéia do Estado Protetor, do período de ouro do capitalismo de bem-estar social. Para Bobbio (1987), o Estado assume agora de forma mais definitiva a função de avaliador, pois incorporou a racionalização das escolhas orçamentárias e da gestão pública com perfil empresarial.

Nessa mesma direção, Maroy (2011) analisa as reformas ocorridas no final do século XX na Europa e caracteriza como o Estado Avaliador ou da “governança por resultados”. Neste tipo de Estado há um poder central que define os objetivos, programas e ações. Além disso, as unidades de ensino ganham grande autonomia de gestão pedagógica ou financeira, entretanto, submetidas a contratos que determinam suas metas a serem alcançadas.

Dessa forma, no contexto do Estado Reformado, esta pesquisa busca analisar a política da Educação Profissional, pois se acredita que tal modelo é incorporado nessa política. Dentre as características principais resultantes do processo de reforma da educação iniciado na década de 1990, ressaltamos a descentralização das políticas como uma ação representante da democratização da sociedade, sobretudo com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF 1988). Todavia, a descentralização das políticas pode ser observada como uma estratégia político-econômica de reduzir o chamado “Custo-Brasil”, inspirada pela lógica do neoliberalismo. Por isso muitos estudiosos denominam esse processo como uma ação da União de desconcentrar suas responsabilidades para os demais entes federativos ou organizações Não-governamentais.

Após a CF de 1988, as instituições brasileiras entram em um processo de alargamento e fortalecimento da democracia e uma das estratégias para o alcance desse intento, passa pela adoção de ações descentralizadoras. Assim, o Estatuto dos Institutos, e especificamente do Ifes também guardam essa premissa: “instituição de educação superior, básica e profissional pluricurricular, *multicampi* e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino

com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica” (BRASIL, 2009).

É possível verificar através do Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes (PDI, 2009-2013), item 3 que trata da gestão institucional, da organização administrativa e da estrutura organizacional e instâncias de decisão, como o Ifes está estruturado destacando uma atenção especial para os órgãos colegiados, que são o Conselho Superior, Colégio de Dirigentes, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Conselho de Campus, Câmara de Planejamento e Comissão Própria de Avaliação.

Há também os órgãos representativos, que são a Comissão Permanente de Pessoal Docente, Comissão Interna de Supervisão/Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos, Comissão de Ética de Servidores e Conselho Comunitário. A maioria destes órgãos está composta por uma gama extensa da sociedade, desde ex-reitores, passando pelo reitor, estudantes, docentes, técnico-administrativos, sociedade civil, ministério da educação e diretores dos campi, alguns com caráter consultivo-deliberativo e outros com caráter consultivo.

Esta é uma característica importante para a concepção de participação no processo decisório, entretanto, Weber entende que existe dominação mesmo com a existência de órgãos colegiados, ou seja, a existência (e burocratização) dos órgãos colegiados tem em sua base de constituição e de execução uma ordem de dominação. Nesta perspectiva, Mendonça (2000) destaca que todo tipo de dominação pode estar limitado por meios específicos. A burocracia não é o único tipo de dominação legal. Os funcionários designados por turno, por sorte ou por eleição, a administração pelos parlamentos e pelos comitês, assim como todas as modalidades de corpos colegiados de governo e administração correspondem a esse conceito, sempre que sua competência esteja fundada sobre regras estatuídas e que o exercício do direito de domínio seja congruente com o tipo de administração legal. Na época da fundação do Estado Moderno, as corporações colegiadas contribuíram de maneira decisiva para o desenvolvimento da forma de dominação legal, e o conceito de “serviço”, em particular, deve-lhes a sua existência. Por outro lado, a burocracia eletiva desempenha papel importante na história anterior à da administração burocrática moderna (e também hoje nas democracias) (WEBER, 2006, p. 131).

Segundo Weber (2006), este modelo de organização representa também em certo grau uma submissão consentida. Essa submissão pode ser inferida quando observamos o Ifes, após 2003, incorporou a sua expansão no conjunto complexo de atividades acadêmicas e administrativas cada vez mais difíceis em um novo modelo de Instituição. Dessa

forma, foi criada uma estrutura com ramificações pelo estado do Espírito Santo, associada a uma concepção³⁴ de educação profissional focada na interiorização, de forma pluricurricular e *multicampi*, desenvolvida no governo Lula.

Apesar desta nova estrutura vir após a expansão e criação do IFET, esta pesquisa demonstra como ocorreu neste contexto de transformação, a participação dos servidores em todo este processo de expansão. Apesar da submissão própria do modelo de organização Federal, é inegável que a expansão se caracterize como um avanço em relação ao governo anterior e uma possibilidade de que no futuro este processo vá se consolidando na direção de uma educação profissional e tecnológica efetiva para todos.

A concepção de Educação Profissional também descrita no Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) no item 7.3 - dos objetivos e metas, sub-ítem 10, propõe “estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional”, o que demonstra o interesse do Estado, agora um Estado mais fraco, porém ampliado a outras forças, como por exemplo, as Organizações Não- governamentais (ONG’s), a iniciativa privada, os interesses dos servidores públicos/sindicatos destas instituições e os interesses da sociedade, bem como as influências externas advindas dos acordos e consensos multilaterais.

No documento resultante da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), que reuniu representantes da sociedade civil organizada para a discussão de um novo Plano Nacional de Educação, foi ressaltado que os Institutos Federais têm a oportunidade e o dever de ser agente de articulação da justiça social, educação e o trabalho. Quanto à educação profissional,

“[...] os dados evidenciam avanços importantes nos indicadores. Em 2007, registrou-se um total de 693,6 mil estudantes matriculados na educação profissional de nível técnico e de 86,6 mil estudantes, no ensino médio integrado. Em 2006, havia 125,9 mil estudantes matriculados em cursos de

³⁴ Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. No Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta lei.

graduação de formação de professores/as de disciplinas profissionais e 278,7 mil estudantes, na educação profissional de nível tecnológico.

Atualmente, cerca de 70% das unidades da federação contam com pelo menos uma Instituição Federal de Educação Tecnológica (Ifet). As políticas federais e estaduais, nos últimos anos, indicam que há um processo de expansão significativo nessa área, destacando-se os cursos de educação tecnológica, de formação de professores/as de disciplinas específicas, de nível técnico e de ensino médio integrado, também na modalidade educação de jovens e adultos (EJA). Destaca-se também a ampliação da rede federal de educação tecnológica, sobretudo com a criação dos Ifet. A ampliação de vagas nas instituições federais de educação tecnológica deve ocorrer de acordo com a demanda de cada município, contemplando educação profissional para estudantes de EJA. Faz-se necessária a continuidade de expansão em todo o território nacional, comum a meta de expansão dos Ifet de, no mínimo, três vezes a mais que os existentes, até o ano de 2015, cobrindo todo o território nacional, respeitando as diversidades regionais e assegurando a qualidade na formação profissional desses/as estudantes. Deve-se, ainda, promover convênios entre empresas e instituições de educação profissional no sentido de garantir estágios, oportunizando aos estudantes acesso ao mundo do trabalho. As constantes alterações produtivas no mundo do trabalho e nos perfis profissionais implicam cada vez mais qualificação e formação profissional, tendo em vista a inserção profissional e cidadã dos/das trabalhadores/as” (CONAE, 2010, p. 65-66).

Importa destacar que à época alguns Centros Federais receberam com desconfiança a proposta de transformação para IFET, já que estavam nesta condição desde 1997, com o Decreto n° 2.406/97. Os estados da Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Paraná e do Rio de Janeiro tinham a expectativa de chegar a ser universidade tecnológica, o que aconteceu somente com o CEFET do Paraná, em 2005, com a Lei n° 11.184, frustrando os anseios dos demais. Os CEFETs de Minas Gerais e Rio de Janeiro optaram por não se transformarem em IFETS, permanecendo na mesma condição e, em função dessa escolha, segundo Otronto (2011) vêm tendo dificuldades de contratação de servidores, o que traz impedimentos para abertura de novas unidades descentralizadas.

No caso específico das Escolas Agrotécnicas, incluindo as do Estado do Espírito Santo, há indícios a serem investigados de que a desconfiança foi grande, pois almejavam ser CEFET, visto que já eram autarquias. Entretanto, na condição de campus do IFET passariam da condição de autarquia a um campus subordinado às Reitorias. É importante destacar que os *campi* gozam de autonomia administrativa, mas não pedagógica.

Os demais CEFETs, inclusive o Centro Federal de Educação do Espírito Santo, inicialmente não ofereceram muita resistência à mudança, mas nas discussões ocorridas

especificamente na sede do Cefetes em Vitória/ES, com a presença do Sindicato Nacional dos Servidores Federais (SINASEFE) destacou-se a necessidade de ampliar o debate com os servidores e a sociedade em geral. A preocupação estava nas implicações de uma possível fragmentação da carreira e a colocação da educação a serviço do Programa de Aceleração da Economia (PAC) (SINASEFE, Boletim, ano X, n° 351, 2007). Importa resgatar algumas bandeiras de luta do movimento educacional no interior do Ifes durante este processo.

Pelo exposto é possível compreender que o processo de criação do Ifes e do IFET, no Estado Reformado tem a educação profissional como indutora do desenvolvimento do país. Ademais, pelo formato em que se organiza o Ifes, com a inserção dos colegiados, o princípio constitucional da gestão democrática está sendo respeitado. Todavia, resta saber se existe uma participação de fato dos segmentos da comunidade escolar; se a função social do Ifes vem sendo cumprida com qualidade e responsabilidade na formação de trabalhadores e de cidadãos.

Alguns trabalhos nos auxiliam no alcance do objetivo desta dissertação. Otranto (2010), em artigo intitulado “Criação e Implantação dos Institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs”, traz uma pesquisa bibliográfica e documental produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA – da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A autora apresenta uma distinção entre as Escolas Agrotécnicas (EAF), os CEFETs e as Escolas Agrotécnicas Federais (E.Vs), As EAFs, segundo documento emanado do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF, 2007), informava aos representantes do MEC e da Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica (SETEC) que, apesar de almejarem o crescimento, não queriam mudar de identidade, nem ficar subordinadas a outras instituições.

No que diz respeito às E.Vs, o processo foi um pouco diferente, pois antes da vigência da Lei 11.892/08, eram 32 E.Vs, integradas a 21 Universidades Federais. O principal argumento favorável à adesão estava voltado para a possibilidade de oferecimento de cursos superiores, o que não lhes era permitido pelas universidades às quais estavam subordinadas. Outro argumento que contou favoravelmente foi a conquista da

autonomia orçamentária e administrativa que seria adquirida a partir da desvinculação da universidade, uma vez que não se constituíam, como as demais, em autarquias e, portanto, dependiam financeira e administrativamente das Universidades Federais.

Porém, conforme aponta Otranto,

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

Com relação aos CEFETs, o processo variou entre eles, inclusive com a não adesão do Rio de Janeiro e Minas Gerais, que continuam reivindicando ser Universidade Tecnológica (UT), como o modelo do Paraná. De uma maneira geral, é possível perceber que houve participação no processo de discussão de adesão ou não, mas não necessariamente que os professores, técnico-administrativos e mesmo os gestores tivessem a possibilidade de interferir no modelo criado pela lei. Otranto (2011) registrou ainda a pressão da SETEC para a concretização da adesão.

Estas análises permitem que esta pesquisa sobre o Ifes seja construída tomando a possibilidade de que a participação dos atores sociais tenha ocorrido, ainda que de forma controlada pelo Estado. Há uma idéia de um processo descentralizador em um Estado cada vez mais avaliador e que tenha se intensificado no governo Lula.

Reforça-se a idéia no trabalho de Neves (2005) de que o Estado vem intensificando seu papel de educador, de instrumento de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa implantados pelos governos anteriores. O governo Lula manteve o modelo, pois se propôs a realizar um pacto nacional de submissão consentida às idéias, ideais e práticas da classe que detém a hegemonia política e cultural brasileira de hoje, por intermédio de sua reeducação técnico-ético-política.

Outro trabalho importante, a dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – RS que traz como tema “Os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (SCHMIDT, 2010) que descreve o processo de expansão até o ano de 2010, caracterizando de forma geral, cada Estado da União, inclusive o Espírito Santo. Esta dissertação contribuiu no sentido de permitir que fossem verificadas a expansão em nível nacional e estabelecer uma relação com a expansão do Ifes frente os dados divulgados pelo próprio governo.

A dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação de Educação Agrícola, Seropédica, (UFRRJ), cujo tema é “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: os desafios de sua implantação e qualificação/complementação do quadro docente” (LIMA, 2010) que estuda especificamente o Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú traz como pano de fundo a expansão da Rede para analisar os desafios de qualificação e aumento do número de professores para atender a demanda pela criação de novas vagas. A pesquisa que deu origem a esta Dissertação de Mestrado teve por objetivo investigar como se desenvolveu o processo de adesão e como está sendo a incorporação do antigo Colégio Agrícola de Camboriú ao IFET Catarinense. Para atingir seu objetivo foram feitas várias observações locais e entrevistados 39 docentes, do total de 44 do atual quadro.

Os docentes entrevistados apresentaram pontos positivos e negativos já visíveis na integração. Foram apresentados como positivos: a) a equivalência dos Institutos com as universidades federais; b) o destaque dado ao ensino técnico e tecnológico com a “Ifetização”; c) a valorização do corpo docente; d) o atendimento à demanda por cursos superiores; e) a verticalização do ensino profissional e f) possibilidade de ampliação do desenvolvimento tecnológico regional.

Os pontos negativos que mais se destacam são: a) a pouca capacitação em nível de pós-graduação do quadro docente; b) a falta de infra-estrutura do campus para atender às novas demandas; c) a falta de autonomia do campus; d) a perda de identidade do antigo Colégio Agrícola; e) a perda de vínculo dos docentes e técnicos com o antigo CAC, já que agora passam a fazer parte do quadro do IFET, podendo ocorrer transferências

indesejáveis. Esta pesquisa contribuiu para introdução de alguns questionamentos no questionário e na entrevista realizadas com os servidores e gestores do Ifes.

Um aspecto a se destacar são as diferenças de visão de mundo que poderão interferir diretamente nos resultados finais, o que exige do pesquisador uma análise cuidadosa dos depoimentos extraídos das entrevistas. Este aspecto colaborou para que se definisse pela metodologia da aleatoriedade simples adotada nesta dissertação, pois assim a visão é do servidor e do gestor, e não se reveste de outros elementos que obrigariam novas categorias.

O artigo intitulado “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades” (PACHECO, PEREIRA, SOBRINHO, 2010), trouxe como análise alguns elementos do contexto histórico e político que antecederam a criação dos IFETs, fator importante à necessidade de se estudar nesta dissertação os documentos, além das entrevistas com os envolvidos diretamente no processo, como, por exemplo, as atas das reuniões do Conselho Diretor, com o intuito de entender e analisar o contexto histórico interno e externo para que a expansão do Instituto no Espírito Santo se desse dentro da forma como se apresenta, destacando que neste período de 2003 a 2010 foram criadas 11 novos *campi* somente no Espírito Santo.

A idéia da criação dessas novas instituições surgiu no bojo do segundo mandato do presidente Lula, o qual, dentre outros aspectos, será marcado pela determinação do presidente em assegurar à educação e, particularmente, à educação tecnológica um lugar privilegiado nas políticas do seu governo. (PACHECO, PEREIRA, SOBRINHO, 2010, p.2)

Com o artigo a “A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005), os autores fazem uma reflexão sobre a política de educação profissional do Governo Lula que se processa mediante programas focais e contingentes numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição.

Este texto é uma importante referência a esta dissertação, pois analisa as políticas da educação profissional durante o Governo Lula apresentando as contradições entre as lutas da sociedade, as propostas do governo e as ações e omissões deste mesmo governo enquanto no exercício do poder. A análise, desenvolvida neste texto dos primeiros anos

do governo Lula, demonstra que foram marcados pelos conflitos entre os interesses públicos e privados e pela ausência de um projeto nacional de educação.

Depreende-se do texto citado que a disputa de poder no próprio governo e fora dele, esteve em torno dos setores aqui denominados de progressistas e conservadores, pertencentes à sociedade brasileira, pela hegemonia deste campo de atuação, que é a educação profissional. Havia uma promessa, cumprida parcialmente, de que o Ministério da Educação reconstruiria este campo da educação como política pública, corrigindo distorções, conceitos e práticas adotadas.

Uma destas distorções relevantes de ser citada foi a revogação do decreto nº 2.208/97, por meio de outro decreto (nº 5.154/2004), que restabeleceu de fato o modelo integrado dos currículos dos ensinos médio e técnico, sem a necessidade de um novo decreto. Este novo decreto na verdade criou uma nova redação, que permitiu tanto a proposta em alguns pontos do decreto nº 2.208/97, quanto ao que já existia anteriormente ao ano de 1997, que era a integração entre o ensino médio e o técnico. No que diz respeito à política de educação profissional, foram criados vários programas focais e contingenciais, como, por exemplo, a Escola de Fábrica, a Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e a Inclusão de Jovens (PROJOVEM).

Segundo Oliveira (2011), o governo Lula se caracterizou pela promoção de políticas assistenciais e compensatórias por meio de programas sociais desenvolvidos para público-alvo específico, como por exemplo, o Bolsa-Família (decreto nº 5.209/2004).

Afirma ainda Oliveira (2011) que quanto à estrutura do Estado Brasileiro, portanto, desde antes do governo Lula e ainda no seu governo, se caracterizou pelo processo de avaliação e regulação. Daí a idéia de um Estado avaliador, oriundo da própria reforma do Estado ocorrida no governo FHC, que gradativamente o diminuiu e ampliou os órgãos de controle, denominados de Agências Nacionais Regulatórias³⁵.

³⁵A idéia de um direito administrativo regulador, que foi se concretizando no Brasil, principalmente a partir do governo FHC, mas que fazia parte de um projeto de escala mundial, desde 1996 começam a ser criadas as Agências Nacionais Reguladoras, que têm como fatores concretos de sua existência, segundo Dutra (1998) e Souza (1998): 1. a necessidade de decisões em tempo econômico, dirimindo conflitos entre prestadores, e entre estes e usuários. Setores como os de serviços públicos demandam altos

No governo Lula, além de manter estas Agências Regulatórias, apesar de terem perdido um pouco de sua força política, o governo continuou nesta diretriz avaliativa, controlando de forma cada vez mais rígida as ações nos diversos segmentos de ação social, inclusive com a manutenção e aprimoramento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica à Educação Superior, destacando a criação em 2007 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep³⁶/MEC).

Durham (2010) destaca que até a Constituição de 1988, a estrutura do sistema brasileiro de ensino estava baseada nas profundas reformas promovidas pelo Regime Militar entre 1964 e 1970, as quais definiram o modelo de universidade e reorganizou todo o ensino básico, unindo os antigos ginásios e colégios num único nível, o fundamental³⁷. É deste período a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), constituído por recursos extra-orçamentários fornecidos pelo Salário Educação, que permitiu à União interferir diretamente no ensino fundamental.

Duas mudanças importantes do marco estrutural da educação brasileira inseridas pela Constituição Federal (CF) de 1988 foram a inclusão da gestão democrática no ensino

investimentos de instalação e de manutenção e a solução tardia de conflitos vulnera investimentos e compromete o devido atendimento ao consumidor. 2. a habilitação técnica da agência, que lhe permita enfrentar a complexidade inerente aos serviços regulados, inclusive exigindo dos prestadores obediências às inovações tecnológicas. 3. de ordem econômica: a tensão a ser permanentemente dominada, entre a tendência ao monopólio natural inerente a esses serviços, e o fato de eles deverem ser prestados em um regime constitucional de livre mercado, e 4. no plano jurídico: a tensão se acha na conciliação do interesse público, imantado pelo conjunto dos consumidores e o interesse privado, manifestado nas empresas prestadoras dos serviços. A eficiência de uma agência reguladora será medida pelo funcionamento harmônico desses seus elementos inexas, e também pelo estrito cumprimento das regras legais que lhe disciplinam a ação. Esta se desdobra em três planos, objetivos e complementares entre si: a edição de regras específicas, destinadas aos prestadores de serviço e aos consumidores, a fiscalização do cumprimento dessas regras, dos contratos específicos e da lei, por parte dos prestadores, e, por fim a repressão à violação das regras legais, das obrigações contratuais e das normas regulatórias pelos prestadores de serviço. (In. Pedro Dutra “A fiscalização dos serviços públicos privatizados” Rio de Janeiro: Gazeta Mercantil, 20/10/1998, p.A-3 e Marcos Juruena Villela Souto, Desestatização, privatização, concessões e terceirizações, p.256/257).

³⁶ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Para gerar seus dados e estudos educacionais o Inep realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino, promove encontros para discutir os temas educacionais e disponibiliza também outras fontes de consulta sobre educação (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/aceso-a-informacao/> Acesso em 20 nov. 2012).

³⁷ Ler Werebe, Maria José Garcia. 30 Anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil. São Paulo: Ática, 1994.

público e a autonomia universitária como cláusula constitucional.³⁸ No processo de criação do IFET está demonstrado que estas duas mudanças importantes da CF/88 estavam na pauta das reivindicações das instituições que se transformariam em Instituto.

Mas talvez a maior repercussão na organização do sistema educacional tenha sido a alteração do pacto federativo, que concedeu autonomia aos municípios para organizar seus próprios sistemas de ensino, independentemente de supervisão dos estados ou da União. Desta forma, foi criada a possibilidade de existir mais de 5 mil sistemas educativos municipais dificultando enormemente a formulação e a execução de uma política nacional, ou mesmo estaduais, para o ensino básico. Inclusive a própria educação profissional, que passou a ser também oferecida pelos estados, iniciativa privada, além das ONG's.

Ferreira (2010) destaca que o Plano Plurianual³⁹ (PPA) 2004-2007 encaminhado ao Congresso Nacional no governo Lula, tinha como objetivo central a promoção de um desenvolvimento com justiça social e segundo mensagem presidencial “[...] a partir da construção de amplos consensos sociais”. Entretanto a autora afirma (2010) que ao olhar o funcionamento e a organização do Estado, manteve-se a concepção de uma regulação pautada por resultados e transferência de responsabilidades.

A outra mudança no marco estrutural ocorreu ainda no governo Fernando Henrique, com a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), depois de oito anos de discussão no Congresso. A LDB fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu a competência entre as instâncias do poder (federal, estadual e municipal),

³⁸ Constituição Federal de 1988, art. 206, inciso VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; e art. 207, em que estabelece que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

³⁹ Desde a Constituição Federal (CF) de 1988, em seu art. 165, existe a determinação para o Poder Executivo instituir os planejamentos plurianuais. O PPA tem vigência ao longo de quatro exercícios financeiros, e seu projeto deve ser enviado para aprovação do Congresso Nacional até 31 de agosto do primeiro ano de cada mandato presidencial, para que sua execução tenha início no segundo ano desse mandato, concluindo-se no primeiro ano do mandato presidencial subsequente. Esse planejamento inclui recursos orçamentários e não orçamentários, os quais são alocados nos diversos programas e ações. O PPA foi concebido para desempenhar papel estruturador, organizador e compatibilizador de toda a ação governamental (Ferreira, 2010).

ênfatizando a responsabilidade de estados e municípios para com a universalização do ensino fundamental, que passou a ser responsabilidade de ambos.

A educação infantil foi atribuída aos municípios e o ensino médio aos estados. A União permaneceu como o principal responsável pelo desenvolvimento do ensino superior público e pelo controle sobre todo o ensino superior privado, mantendo suas antigas funções de coordenar o conjunto do sistema. Também lhe coube a função redistributiva e supletiva com o objetivo de diminuir as desigualdades regionais e suprir deficiências dos sistemas de ensino.

O governo Fernando Henrique se empenhou na montagem de um sistema de avaliação a partir do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e no ensino superior foi instituído, como principal critério de avaliação, o Exame Nacional de Conclusão de Curso (ENENC), conhecido como Provão. Segundo Durham (2010),

“[...]foi apenas com a regularização e o aperfeiçoamento do SAEB a partir de 1995, e a inclusão do Brasil na avaliação internacional feita pela Organization for Economic Co-Operation Development (OECD) com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), ações realizadas pelo governo Fernando Henrique, que tivemos dados objetivos sobre desempenho escolar”. A análise comparativa entre o Brasil e outros países possibilitada pelo PISA oferece, pela primeira vez, uma demonstração cabal da gravidade do problema da qualidade de ensino. A publicação destes resultados contribuiu enormemente para que a questão da qualidade do ensino atingisse o grande público [...]”. A partir de 2006 o novo governo introduziu profundas modificações no SAEB. A primeira - a substituição do caráter amostral do exame por uma prova universal para as 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, a Prova Brasil - foi positiva. “[...]Criou-se, então, o Exame Nacional de Conclusão de Curso (ENENC), utilizando os métodos de avaliação mais modernos, o qual ficou conhecido popularmente como Provão. No primeiro ano de funcionamento, foram avaliados cinco cursos e o número foi aumentando anualmente até atingir, em 2002, 75% dos alunos matriculados no ensino superior. Os exames eram universais, isto é, abrangiam todos os alunos concluintes dos cursos avaliados. Isto permitiu, pela primeira vez, uma comparação da qualidade da formação obtida pelos alunos em cursos de diferentes instituições (DURHAM, 2010, p. 164, 166, 169).

Com o objetivo de identificar os problemas que afetam a qualidade da educação brasileira, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e promoveu uma alteração na avaliação nacional da educação básica com a criação da Prova Brasil. A partir disso, o MEC buscou cruzar os resultados de desempenho escolar (Prova

Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) em um único indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais (INEP), cujo cálculo é realizado por escola, por rede e para o próprio País. A partir desse índice, o MEC acredita ser possível fixar metas de desenvolvimento educacional de médio prazo para cada instância.

Também no governo Lula o Provão foi substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) que avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada, é trienal.

Para Durham (2010),

A implantação do SINAES, pela sua própria complexidade, encontrou inúmeras dificuldades. Talvez por esta razão seus resultados não tem sido amplamente divulgados. Incluindo variáveis diferentes num mesmo índice, não possuía clareza do Provão sobre o que, de fato, está sendo avaliado. Além disso, sendo feito por amostragem, não permite a comparação entre as instituições, tornando-se válido apenas quando se comparam estados e regiões. Com isto, o resultado mais utilizado do SINAES tem sido o exame realizado com os concluintes, o ENADE, isto é, mais semelhante ao Provão, embora mesmo esta prova venha encontrando dificuldades na sua elaboração e aplicação (DURHAM, 2010, p. 170).

Esta constatação apresentada pela autora remete a continuidade do projeto neoliberal propagado desde antes do próprio governo FHC, no qual foi intensificado, de retirar do Estado sua responsabilidade e assumir a função de avaliador do processo por instrumentos que nem sempre são de fato confiáveis. Isto não significa que os resultados apresentados por estes processos avaliativos não devam ser considerados, já que foi instituído por Portarias Ministeriais, como é o caso tanto do SINAES, quanto do ENADE, Portaria N° 107, de 22 de julho de 2004.

Com relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), assim como a Constituição de 1988 e a LDB/96, os embates entre os movimentos representativos da sociedade civil,

destacando os educadores e os governos foram sempre importantes para a elaboração das Leis que hoje norteiam a educação brasileira e, em especial, a educação profissional e tecnológica.

Oliveira (2011) ao analisar o novo PNE, em tramitação no Senado Federal, faz um percurso histórico nos antecedentes que acabou por promover a Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, e, destaca as rupturas e permanências do governo FHC que levaram a termo no Brasil a tendência mundial de flexibilização na gestão, autonomia escolar e responsabilização dos docentes, tendo como grande marca a transferência de responsabilidade para instância local.

Complementa ainda que os primeiros anos do governo Lula se caracterizaram muito mais pelas permanências do que por rupturas. Isso é preocupante, e cabe aos movimentos organizados da sociedade, em acompanhar a votação do novo PNE para que as discussões realizadas durante a CONAE sejam efetivamente garantidas na forma da lei.

Bollmann (2010) também faz uma revisão do PNE, em artigo intitulado “Reverendo o plano nacional da educação: proposta da sociedade brasileira”, em que para analisar o PNE 2011-2021 é necessário rever questões fundamentais para compreensão do processo de elaboração, pela sociedade, do Plano nacional entre os anos de 1996 e 1997.

Ela destaca a importância do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) para que se possa avaliar o processo e assim traz alguns questionamentos relativos ao futuro que se pretende com o novo PNE, entre os quais é necessário destacar pelo menos um: “O que aconteceu com o PNE – Proposta da Sociedade Brasileira”? Bollmann ao fazer este questionamento e analisar o PNE, traz também o contexto da elaboração da LDB/96 para o centro do debate pela descaracterização da participação social tanto para a LDB quanto para o PNE.

A continuidade da construção democrática da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi interrompida pela apresentação do PL nº 73, em fevereiro de 1995, no Senado da República, após Substitutivo nº 30 de 1996, do senador Darcy Ribeiro, que desconheceu o trabalho coletivo das entidades da educação e do FNDEP e de parlamentares que apoiaram suas propostas. Esse projeto foi aprovado como Lei nº 9.394, em 20 de novembro de 1996 (BOLLMANN, 2010, p. 660).

Bollmann (2010) enfatiza que apesar de todos os esforços na realização de vários encontros temáticos pelo Brasil e especificamente nos Congressos Nacionais de Educação (CONED), três deles que antecederam a aprovação do PNE 2001, sendo o primeiro em julho de 1996 em Belo Horizonte, o segundo em 9 de novembro de 1997 em Belo Horizonte e o terceiro em dezembro de 1999 em Porto Alegre. Sob a interferência direta do governo FHC e do Congresso Nacional, foi aprovado o PNE 2001 com concepção distinta da proposta do FNDEP que trazia um PNE com uma concepção de educação pública e gratuita de qualidade social, sob a responsabilidade do Estado, como nação autônoma e soberana.

O PNE 2001 também institucionalizou um Sistema Nacional de Avaliação, que confirma também segundo Bollmann (2010) uma ação do Estado mais avaliativa do que promotora da educação no Brasil. Este mesmo PNE instituiu uma articulação entre os sistemas federal, estadual e municipal e a iniciativa privada para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional, o que novamente confirma a idéia de Bollmann (2010) e de Oliveira (2011), de que o Estado se voltou para o incentivo à iniciativa privada em detrimento do público.

Com o objetivo de compreender a categoria democratização do acesso pelo aumento de matrículas, esta pesquisa apresenta o que estabelece o PNE 2001 como meta: mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar a cada cinco anos, a oferta de educação profissional permanente para a população em idade produtiva que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho, o que evidencia o interesse do Estado em ofertar novas vagas para a educação profissional, entretanto sempre voltada para as demandas de mercado. O PNE 2001, portanto, tem um papel fundamental na formulação das políticas do governo Lula.

È importante destacar que o primeiro mandato do governo Lula (2003-2006) não implementou uma reforma que se esperava, no campo da educação brasileira e especialmente no que concerne a educação profissional e tecnológica. Para Camini (2010) a herança deixada pelo governo FHC no âmbito educacional, fora de longo

alcance e complexidade, que acabou por contribuir para postergar a realização das mudanças que se esperava do novo governo.

Oliveira (2009) assinala que a alternativa deixada pelo governo FHC seria a de reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. Revisitando a legislação é possível observar que somente em 2004 com o decreto nº 5.154 que se iniciam efetivamente ações no sentido de mudanças na educação brasileira, inclusive e principalmente na educação profissional e tecnológica.

Há um decreto nº 4.877, de 13 de novembro de 2003, cujo objetivo era disciplinar o processo de escolha dos dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica, das Escolas Técnicas Federais e das Escolas Agrotécnicas Federais. A partir daí, as iniciativas vão gradativamente acontecendo e se transformando em decretos e leis, que, entretanto não se constituíam em um Sistema Nacional de Educação.

Ou seja, a legislação brasileira que trata da educação é sistematicamente ampliada, o que torna sua complexidade maior de ser gerida e implantada. Após 4 anos de governo, o MEC (2007) lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como mecanismo de integrar as ações da educação em todo o país para um modelo de desenvolvimento apontado pelo Plano de Aceleração do Crescimento (PAC).

Saviani (2007) definiu o PDE como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituíram em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstas no PNE. Para Camini (2010), o PDE na sua origem foi apresentado como um conjunto de programas novos anunciados, outros já em andamento, e novas ações foram sendo introduzidas ao longo do percurso de sua implantação. Ela destaca que

Os movimentos iniciais que deram origem ao Plano revelaram a participação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), através da presença de seus representantes em debates e na realização de pesquisas para elaboração das diretrizes do Plano de Metas Compromisso para Todos pela Educação. Os entes federados, estados, municípios e Distrito Federal foram convidados para aderirem à proposta (CAMINI, 2010, p. 539).

Oliveira (2009) destaca que apesar do PDE ser apresentado como portador de uma concepção de educação formal pública que é de responsabilidade do Estado, constitui-se da reunião de dezenas de programas independentes desenvolvidos no âmbito do MEC. Saviani (2007) ao analisar o PDE, destaca que o que estava sendo denominado de “Plano de Desenvolvimento da Educação” consistia na verdade em um aglomerado de 30 ações de natureza, características e alcance distintos entre si. Ele introduz então algumas questões: Por que esse conjunto de ações recebeu o nome de plano? Até que ponto é pertinente essa denominação? Admitida a pertinência, em que sentido essas ações formam um plano?

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), portanto, foi lançado no dia 15 de março de 2007, com um diagnóstico sobre o ensino público e ações com foco na formação do professor. No que diz respeito à educação profissional e tecnológica, a meta estabelecida era a de que até 2010, seriam criadas 150 escolas técnicas federais em cidades-pólo, definidas de acordo com o potencial de desenvolvimento da região. Municípios localizados no interior do país e na periferia de grandes centros urbanos seriam priorizados.

A iniciativa visava reduzir a saída dos alunos para centros urbanos e aproveitar parcerias e infra-estrutura existentes. Cada cidade-pólo selecionada abrange, em média, um raio de 50 quilômetros. A expectativa era a de atender 200 mil novos alunos e, em 2010, ter 350 escolas em funcionamento com 500 mil vagas. Além da construção de novas escolas, o governo pretendia montar uma rede de educação profissional em algumas instituições públicas de ensino médio. O aluno pode estar matriculado nos dois níveis ou pode cursar um nível de cada vez. A articulação tem como objetivo elevar a escolaridade e criar alternativas para que o ensino regular se aproxime do mercado de trabalho.

Ao se considerar a estrutura da Educação Profissional no Brasil e no Estado do Espírito Santo, do ponto de vista da quantidade de instituições e matrículas, comparou-se os anos de 1910, 2003 e 2010, isto porque, correspondem ao início das EAAs (1909), porém, com dados validados em 1910; o ano de 2003 porque foi o início do recorte desta pesquisa e o ano de 2010 porque é o final desse recorte. Os dados podem demonstrar que houve um aumento ao longo dos anos tanto no número de instituições,

quanto no número de matrículas, que é parte da verificação da idéia de que houve uma democratização pelo aumento do número de vagas, de campus e inclusive de municípios atendidos.

TABELA 2 – MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE FEDERAL NOS ANOS DE 1910, 2003 E 2010⁴⁰

Unidade Federativa	Quantidade de matrículas/ ano		
	1910	2003	2010
BRASIL	1.982	80.789	213.186
ESPÍRITO SANTO	180	4.438	10.130

Fonte: MEC/Inep – Sinopse estatística da Educação Básica versão final corrigidas em 26/03/2003, e 09/08/2011. Os dados referentes ao ano de 1910 foram extraídos de Cunha (2000, p.93).

Notas:

- 1) Estão incluídas as modalidades de Educação Profissional Concomitante, Subseqüentes, Integrado, Mista e EJA.
- 2) O EJA no Brasil tanto é presencial quanto semipresencial.
- 3) O EJA no Espírito Santo é somente presencial.

TABELA 3 – NÚMERO DE MUNICÍPIOS ATENDIDOS POR PELO MENOS UMA UNIDADE FEDERAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS DE 1910, 2003 E 2010

⁴⁰ Os dados apresentados foram os melhores obtidos numa pesquisa detida, pois há divergências entre dados, além de que é preciso considerar que havia uma distinção entre os dados do Cefetes e das EAFs. Ainda nesta dissertação outros dados serão apresentados que confirmam estas divergências entre as fontes (nota do autor).

Unidade Federativa	Municípios com Unidade Federal		
	1910	2003	2010
BRASIL	19	118	310
ESPÍRITO SANTO	1	7	15

Fonte: Os dados referentes ao ano de 1910 foram extraídos de Cunha (2000, p.93). Relatório de Gestão do Cefetes e das Escolas Agrotécnicas do Espírito Santo (2003). Relatório de Gestão do Ifes (2010).

Nota:

- 1) No ano de 2003 o campus de São Mateus foi considerado, pois já estava em funcionamento com Alunos matriculados, conforme relatório de Gestão do Cefetes. Entretanto para os dados do MEC o campus ainda não fazia parte da rede em 2003.
- 2) No ano de 2010, apesar do campus de Vila Velha ter desenvolvido suas atividades no campus de Vitória e pelo fato de que o campus de Ibatiba somente iniciou suas atividades no ano de 2011, não foram Considerados, pois o total de campus no ano de 2010 seria de 17.

1.3 Contextualização da educação profissional

Amorim (2009) ao tratar da educação profissional no Brasil, destaca que teve seu início em 1909 sob a responsabilidade do Estado com a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices, com a finalidade de disciplinar pelo trabalho “os filhos dos desfavorecidos da fortuna”. Acrescenta que a dualidade estrutural da educação profissional no Brasil estava desde então sendo desenhada, e assim, a elite seguia o caminho do ensino primário, secundário e até superior.

As reformas que se seguirão, segundo Amorim (2009) vão estar marcadas por esta característica de separação da elite para a educação propedêutica e os desfavorecidos da fortuna para a profissionalização.

Machado (1989) ao tratar da educação profissional no estado Novo, 1937, destaca que a Constituição em seu artigo 129 estabelecia que o ensino pré-vocacional e profissional estivesse destinado às classes menos favorecidas.

Ghiraldelli Jr. (1992) destaca que a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, estava destinada à preparação das individualidades condutoras, ou seja, dos homens que deveriam assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação.

Moffitt (1984) destaca o processo de negociação econômica de 1944, como uma das mais amplas e importantes na história mundial.

Em primeiro de julho de 1944, mais de 700 delegados de 44 países chegaram ao Mount Washington Hotel em Bretton Woods, New Hampshire, para tomar parte nas mais amplas negociações econômicas da história. As nações aliadas, perseguidas por três décadas de depressão, ruína financeira e guerras mundiais, reuniram-se em Bretton Woods para fazer o esboço de um plano criando uma ordem econômica no pós-guerra [...]. Ao longo de três longas semanas, os conferencistas travaram um debate acirrado [...]. A mesa era presidida por John Maynard Keynes e seu principal interlocutor era Harry Dexter White, assessor técnico do Tesouro americano, que emergiu como a figura dominante de Bretton Woods, graças ao poderio americano [...] (MOFFITT, 1984, p. 13-14).

Foi neste contexto que se definiram as regras, instituições e procedimentos para regular a política econômica internacional. Os planejadores de Bretton Woods estabeleceram o [Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento](#) (International Bank for Reconstruction and Development - [BIRD](#), mais tarde dividido entre o [Banco Mundial](#) e o Banco para investimentos internacionais) e o [Fundo Monetário Internacional](#) ([FMI](#)).

A partir de então cada país ficou obrigado a adotar uma [política monetária](#) que mantivesse a [taxa de câmbio](#) de suas [moedas](#) dentro de um determinado valor indexado ao dólar. A agenda de Bretton Woods caracterizou-se, portanto, pela idéia central da estruturação da nova economia internacional, que garantiu aos Estados Unidos o papel de potência hegemônica, isto porque, ao final da segunda guerra o Estados Unidos havia se tornada a nação mais credora entre todas as outras. Naturalmente que o processo seguinte iria ser tão conflituoso quanto fora as semanas em Bretton Woods.

Moffitt (1984) destaca que Harry Dexter White, afirmou que não iria simplesmente distribuir dinheiro entre os países devedores, sem que os forçasse a tomarem medidas austeras em relação à sua economia. É nesta ocasião, 1944, que foi lançado o livro “O Caminho da Servidão” de Friedrich Auguste Hayek. Um livro político, segundo ele, e que defendia a liberdade de escolha como expressão máxima da democracia tornando-se um manual dos neoliberais, além de apresentar como principal premissa de liberdade, aquela que está ligada a liberdade de mercado.

O Banco Mundial, segundo Coraggio (2000), induz os sistemas educacionais à descentralização, ao desenvolvimento das capacidades de aprendizagem no ensino primário, realocando recursos públicos da educação superior e técnica para a educação básica com uma concepção de atendimento aos mais pobres, aumentando assim sua capacidade de trabalho pelo aumento da educação. É importante observar que não há um incremento de recursos, mas um deslocamento dos mesmos, comprometendo para efeito deste estudo a educação profissional.

Destaca também Coraggio (2000) que o Banco Mundial estava comprometido com a educação, financiando uma quarta parte nos países em desenvolvimento, mas que representavam apenas 0,5% dos gastos com educação nestes países, visto que a maior parte dos recursos foram destinados a assessoramento da política educacional. Assim, com este assessoramento no Brasil, a Educação dos anos 90 vai se caracterizar com a LDB/96 que estabelece o Capítulo III, Da Educação Profissional e Tecnológica, artigos 39 a 42 regulamentando a Constituição de 1988.

Historicamente, a concepção ou o pensamento intelectual que vêm norteando a educação profissional no Brasil, conforme as “Concepções e Diretrizes” estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) estão associadas a vários fatores desde as primeiras décadas do Brasil Republicano. Tais idéias passam pelo uso da formação para o trabalho como mecanismo de contenção de uma chamada “desordem social”, pela garantia da sobrevivência dos “desfavorecidos da fortuna”, em 1909, demonstrando claramente uma concepção política de caráter moral-assistencialista.

A partir do capitalismo industrial, décadas de 30 a 45, a educação profissional por meio de suas escolas públicas profissionalizantes, vai ao encontro do capital industrial seguindo o modelo desenvolvimentista. Nos anos de 1956 a 1961, houve um aprofundamento da relação entre Estado e Economia de forma que vai interferir diretamente na educação profissional, aprofundando esta inter-relação entre educação e as concepções econômicas dominantes à época. Em 1959, as Escolas de educação profissional são transformadas em autarquias, o que lhes conferiu autonomia didática e de gestão, demonstrando o ideal de um Estado cada vez mais caracterizado pelo modelo “avaliador”.

No bojo da crise de 1970 e o aprofundamento do projeto desenvolvimentista foi elaborada a Reforma Educacional do 1º e 2º Graus – Lei nº 5.692/1971. Com isso, tornou-se compulsório o ensino técnico-profissional no currículo do segundo grau. A intenção clara da lei era a formação de técnicos em caráter de urgência para atendimento ao crescimento do período.

Os anos 80 vão ficar marcados por um processo de retração na formação de técnicos em função da globalização e dos descontroles econômicos no Brasil, levando inclusive a uma mudança na LDB/71 com a Lei nº 7.044/82 que desobrigou a formação profissional vinculada ao segundo grau demonstrando assim esta total dependência de concepção da educação ao modelo econômico vigente.

O Decreto nº 2.208 vai regulamentar a Educação Profissional dentro dos ideários do Estado Mínimo, trazendo assim a desvinculação e desobrigação do Estado no nível Federal em relação a educação de ensino médio e criando então os cursos técnicos sequenciais ou concomitantes ao nível médio e os Tecnológicos de curta duração, voltados totalmente para as demandas de mercado.

Para o foco central do recorte de nossa análise, período de 2003-2010, tem-se então o Decreto nº 5.154/04 que substitui o Decreto nº 2.208 eliminando as restrições inclusive de criação de novos cursos e escolas e possibilitando o início do processo de expansão da educação profissional e tecnológica que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e profissionalização.

Com a LDB/96, foi introduzido o Capítulo III, da Educação Profissional e Tecnológica, dando um destaque para esta modalidade de ensino. A Lei nº 11.741/2008, que foi uma conquista dos movimentos dos professores na crítica feita às mudanças pelo governo Lula a Educação Profissional (EP) em relação ao Decreto nº 5.154/04, visto que o mesmo ainda se assemelhava ao modelo do governo FHC, deu nova redação em que a educação profissional e tecnológica deveria integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação, bem como às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, o que se caracterizava como um avanço em relação ao Decreto.

Entretanto ficou mantida a possibilidade de a habilitação profissional possa ser desenvolvida tanto nas instituições públicas quanto através de cooperação com

instituições especializadas em educação profissional. Em relação a esta observação, Frigotto diz que,

Certamente, a opção pela parceria do público com o privado não favorece a reversão da dualidade educacional. Pelo contrário, como demonstra Cunha (2005), a tendência, desde a década de 1980 era de ampliá-la para o ensino superior. A transformação da Rede de Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e, nesta década, em Universidades Tecnológicas ou Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS), confirma tal tendência. Do mesmo modo, não ajuda a reverter o caráter predominantemente privado e a apropriação de recursos públicos na área (FRIGOTTO, 2011, p.246).

O art. 40 da LDB/96 (regulamentado pelo Decreto nº 5.154/2004) apresenta exatamente o que foi destacado anteriormente, que a educação profissional possa ser articulada com o ensino regular, por diferentes estratégias de educação continuada e destacando, inclusive, que em instituições especializadas ou mesmo no ambiente de trabalho. De tal modo há ainda uma correlação entre o Decreto e a Lei na manutenção deste ponto específico e que não vai em direção de uma política efetivamente pública. Consolida-se como uma política pública de Estado, mas que garante ao setor privado a possibilidade de ingerências no processo de concretização da mesma.

Não obstante ao que foi destacado anteriormente, ainda no art. 41 (regulamentado pelo Decreto nº 5.154/2004 e redação dada pela Lei nº 11.741/2008) trata do conhecimento adquirido que pode ser avaliado, tendo reconhecimento e ser certificado para prosseguimento ou conclusão de estudos, o que de certa forma manteve o modelo anterior, bem como o art. 42 (redação dada pela Lei nº 11.741/2008) que permite que as instituições de educação profissional e tecnológica ofereçam cursos especiais, abertos à comunidade, condicionados a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade, fortalecendo o caráter qualificador da instituição, não tendo a obrigatoriedade de que a educação profissional se faça na integração entre o ensino técnico e o ensino das humanidades.

A mudança efetiva, portanto está na criação do Instituto (Lei 11.892/2008) que incorporou as quatro Autarquias, o Cefetes e as três Escolas Agrotécnicas e trouxe algumas obrigatoriedades na oferta de cursos. Isto demandou um novo PPI com caráter único, respeitando as diferenças existentes entre as quatro instituições. O PPI

incorporou as alterações apresentadas pelo Decreto nº 5.154/2004 e pela Lei nº 11.741/2008. Entretanto, é possível ainda identificar, como citados anteriormente, alguma essência do Decreto nº 2.208/1997 no PPI, mesmo após a nova Lei.

Apesar das políticas para educação profissional no governo Lula apontarem para uma direção mais voltada para a oferta pública e integrada a formação geral, ainda havia a dúvida se esta política seria voltada para uma formação emancipatória ou para a formação de um cidadão produtivo.

No documento Políticas Públicas para Educação Profissional (BRASIL, 2004), há uma ênfase na necessidade de que o desenvolvimento econômico é fundamental. A formação profissional era vista como alavanca para o desenvolvimento econômico. A educação profissional e tecnológica permanece como uma estratégia para o desenvolvimento tecnológico do Brasil.

Ciavatta (2006), vai propor que a síntese da utopia do ser humano é a sua humanização. Para a autora a educação emancipatória tem como base de inspiração um processo permanente do ser humano em resistir à tendência de se corromper, de se destruir, ou seja de se desumanizar a si e aos outros.

Para discorrer sobre os termos cidadão produtivo e/ou emancipatório, Ciavatta (2006) propõe uma análise anterior, sobre o significado da técnica e sua relação com o conhecimento, a ciência e as tecnologias. Neste sentido ela analisa o trabalho e o contexto histórico-social no qual se insere a ciência, as tecnologias, a técnica e o conhecimento nos levam a concluir que, o trabalho no seu sentido ontológico, fundante da vida humana, criativo e humanizador está na gênese de todo conhecimento na produção dos bens necessários à sobrevivência, como os conhecemos na sociedade atual, os valores de uso.

Foi com a revolução industrial que o homem passou a mecanização dos processos produtivos, ou seja, reproduzindo as ações humanas. Entretanto não fosse suficiente, vivemos o tempo em que basta uma máquina para que muitos homens seja substituídos. O que antes era um processo de mecanizar uma ação do homem passar agora a substituí-lo. O pesquisador espanhol Carlos Paris (2002)

pergunta se a abundância da técnica no mundo atual propicia que nos libertemos do reino inferior da necessidade, para podermos então encontrar a nós mesmos, em nossa autenticidade de gênero humano. Argumenta que a história da apropriação da técnica e das tecnologias revela que seu uso não se destinou a facilitar a todos a fruição do mundo da liberdade, da criação da arte e do conhecimento. O que vemos é “a captação da técnica como um poder [que] abre um mundo decisivo de experiências antropológicas”, até mesmo, a mais inquietante delas, a técnica contra o próprio homem, “um poder que nos esmaga e desumaniza, que põe, inclusive, em risco a sobrevivência física da humanidade, de uma grande parte da vida sobre o planeta” (PARIS, 2002, p. 29-30).

Existem duas lógicas colocadas por Ciavatta (2006): a da produção capitalista e a da educação. A primeira entre outras colocações da autora se destaca, a base no lucro, na exploração do trabalho, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade e na mercantilização de toda produção humana. A segunda tem por finalidade formar o ser humano para a emancipação, socialização, participação e cidadania, por exemplo.

Neste aspecto, então, devemos pensar que tipo de ser humano queremos formar; um ser humano produtivo ou emancipado? É importante que se entenda que o fato do ser humano ser produtivo não quer dizer necessariamente que seja algo ruim, pelo contrário, é bom que seu trabalho gere um resultado com qualidade, mas é melhor que este resultado possa ser apropriado por todos, inclusive o próprio trabalhador. Neste sentido o ser humano emancipado é aquele que tem uma formação que contemple todas as possibilidades de trabalho e que se apropria do seu trabalho. Seu trabalho não tem um caráter exclusivo de se inserir em um mercado produtivista.

A LDB/96 no Capítulo III, art. 39 diz que a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões de trabalho, da ciência e da tecnologia. No Decreto nº 5.154/04 no art. 2º, incisos I e II estabelece que a educação profissional será organizada, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-econômica e tecnológica e através da articulação entre educação, trabalho, emprego, ciência e tecnologia.

No §2º do art. 4º que trata do ensino de educação profissional integrado com ao ensino médio, estabelece a necessidade do aumento de carga horária para que se possa dar

simultaneamente a formação geral e a preparação o exercício de profissões técnicas. Entretanto, a mesma lei no §1º inciso III mantém a possibilidade de que a educação profissional possa ser oferecida de modo subsequente, portanto, após a realização do ensino médio.

Neste sentido parece haver uma contradição quando tomamos a idéia de uma educação profissional e tecnológica integral, conforme sustentava a teoria de Marx (2001) no que diz respeito a combinação da educação com a produção material, ou seja, instrução, ginástica e trabalho produtivo, além de assegurar o desenvolvimento integral da personalidade, que Saviani vai chamar de politécnica,

[...] a idéia de politecnica envolve a articulação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, implicando uma formação que , a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento. (SAVIANI, 2003, p. 142).

Isto posto, torna-se importante analisar a que tipo de interesses essa expansão está associada do ponto de vista de uma educação voltada para o desenvolvimento, pela formação de um cidadão produtivo ou se de fato atende a uma formação que pressupõe a emancipação do homem. Kuenzer (2007) afirma que quando se pensa em uma educação profissional que forme para a produção, esta não deve ser apenas voltada para os critérios mercantis; deve sim buscar a produtividade do trabalho e a qualidade como uma busca pela humanidade. Neste contexto se insere a emancipação e as concepções de uma educação integral e politécnica, como destacam Dias e Leite (2004).

1.4 Educação, educação profissional e desenvolvimento – teoria do Capital Humano e suas transformações versus educação como alcance da justiça social

Neste item do trabalho o que se deseja é evidenciar pelo menos duas posições diferentes de compreender a educação sem perder o foco desta dissertação que é a educação profissional e tecnológica, no contexto da sociedade mundial e especificamente brasileira no período do governo Lula, mas que tem fundamentos marcados na história. Uma é a idéia de uma educação voltada para o desenvolvimento econômico, para a preparação para o mercado de trabalho, para a empregabilidade tendo como base a teoria do capital humano, que de forma geral tem em Theodore Willian Schultz com o

livro “O Capital Humano: investimentos em Educação e Pesquisa” a base deste pensamento, em que afirma:

[...] a chave do capital humano pode estar no capital configurado pela criança, a partir do lar (p. 9). [...] não se conhece os custos e os rendimentos relativos às capacidades e às técnicas humanas (p. 11). [...] o investimento do capital humano talvez seja a forma mais importante para o crescimento econômico (p. 31). [...] as pessoas investem em si mesmas e os economistas não estudam isto (p. 32) [...] o capital humano é parte do homem. É humano porque faz parte do homem, e é capital porque é fonte de satisfação futura, ou de rendimentos futuros ou de ambas (p. 53). [...] educação: atividade de consumo, em certa medida, que oferece satisfações às pessoas no momento; essencialmente é uma atividade de investimento futuro, ou para satisfações ou para incremento de rendimento (p.79) (SCHULTZ, 1973, p. 9, 11, 31, 32, 53 e 79).

A outra visão de educação está voltada para uma educação profissional e tecnológica que busque a justiça social, a equidade, e um aprendizado para a vida de forma politécnica, não meramente para o saber fazer, voltado para a qualificação profissional demandada pelo mercado de trabalho, mas pela integração do saber e do fazer. Martins (2000) afirma que

A partir da integração do saber e do fazer é possível, então, estabelecer novas bases para que a classe subalterna possa transformar-se e transformar as condições sociais, em busca da tão almejada libertação das circunstâncias que lhe impõem um papel secundário na definição do seu próprio destino histórico, tornando possível visualizar novos horizontes para a história da educação [...] (MARTINS, 2000, p.34).

Nesse sentido, esta visão de educação pode contribuir na construção de uma nova sociedade, assentada em bases econômicas, políticas e sociais igualitárias. Uma sociedade onde a democracia seja vivenciada por sujeitos autônomos e responsáveis pelo bem comum. A citação abaixo de Gramsci nos ajuda a formular melhor esse ideal.

[...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral das necessidades ao fim de governar (GRAMSCI, 1995, p. 137).

A idéia de que a educação é um fator de desenvolvimento está quase que praticamente aceita como uma verdade absoluta. Entretanto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2008) destacam que

A relação que se estabelece entre educação e educação profissional e desenvolvimento, já desde os anos 50, se embasa na compreensão de desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico e dentro de uma perspectiva linear onde não são consideradas as relações de poder e nem os limites do meio ambiente. Mesmo os debates atuais sobre desenvolvimento sustentável, em sua grande maioria, não escapam desta perspectiva (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2008, p. 5).

Esta idéia de um desenvolvimento linear e sem limites está sendo contestada. Para Altvater (1995) o modelo de industrialização intensa do capitalismo não foi generalizado e a distância entre os países que querem se tornar fit (eficientes), e aquelas sociedades que já estão fat, ou seja, ricas não diminuiu.

Há um paradoxo que se apresenta, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2008), que está diretamente relacionado com a noção de capital humano, formulado a partir das pesquisas de Theodor Schultz (1973) sobre esta desigualdade de desenvolvimento econômico entre os países.

Ao se reportar à década de 1950, os liberais atuais utilizam-se das noções de sociedade do conhecimento e da pedagogia das competências para a empregabilidade, como forma de justificar o padrão de qualificação necessária no mundo globalizado. Desde a década de 1980 divulgaram esse senso comum sobre a educação, educação profissional e o desenvolvimento, neste caso visto como desenvolvimento econômico, sem considerar as desigualdades sociais e as diferenças existentes entre as pessoas e as sociedades.

Assim também Hobsbawm (1990; 1995), bem como Arrighi (1996) possibilitam um reflexão sobre esta idéia da educação profissional relacionada diretamente ao desenvolvimento econômico. Esta lógica é uma tentativa de dar uma resposta à permanência e até certo grau de agravamento das desigualdades econômico-sociais entre as nações e indivíduos depois da Segunda Guerra Mundial. A idéia da teoria do capital humano, de que se houvesse investimento financeiro na educação e mais pessoas fossem qualificadas haveria uma melhora no nível de desenvolvimento econômico mundial não se mostrou na realidade dos países.

Belluzzo (2001) e Mészáros (2000) afirmam que é a pobreza que impede as pessoas de terem uma educação de qualidade e se desenvolverem. A maioria das pessoas não é pobre porque não conseguiram boa educação, mas na realidade, não conseguiram boa educação porque são pobres. Para Hobsbawm (2000), as pessoas vêm em primeiro lugar e não podem ser sacrificadas, neste caso é importante destacar que nem mesmo por compromissos econômicos.

Segundo Oliveira (2009), as políticas educativas na atualidade partem da noção antes de tudo de promoção da justiça social. Tanto as políticas educacionais internacionais quanto nacionais em diferentes países têm adotado a idéia de que à escola deva ser atribuída a função social de corrigir os desequilíbrios sociais e econômicos estruturais da sociedade. Segundo Gomes (2009), os direitos humanos são axiológicos⁴¹ e, a dignidade da pessoa humana tem um papel central. A promoção do respeito ao valor dignidade da pessoa humana, como fundamento de igualdade, da liberdade, da justiça e da Paz Social é missão reservada à educação.

Tanto o Direito Internacional dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) quanto a Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988 objetivam garantir o exercício dos direitos da pessoa humana e à Educação. A educação é um instrumento

[...] ideológico poderoso, capaz de instrumentalizar a sociedade para uma revolução humana enquanto política de inclusão social, pois permite a formação humanística e científica, não para reproduzir o interesse do poder hegemônico, mas, sim, para transmitir e ampliar o conhecimento, estimular o sentimento, a percepção dos valores e o juízo crítico em relação à forma e à finalidade do exercício do poder (GOMES, 2009, p. 48).

A partir dos anos 90, no Brasil, como analisam Frigoto e Ciavatta (2003), uma nova semântica surge, o que reflete a correlação de forças do período neoliberal. Com as reformas educativas implantadas pelos governos da década de 1990, praticamente desapareceram os vocábulos “educação integral”, “omnilateral”, “laica”, “unitária”, “politécnica ou tecnológica” e “emancipadora”, realçando-se o ideário da “polivalência”, da “qualidade total”, das “competências”, do “cidadão produtivo” e da “empregabilidade”.

⁴¹ Vem de axiologia (filosoficamente), ou seja, a teoria ou crítica sobre a questão dos valores morais, éticos, etc (HOUAISS, 2009).

No governo Lula (2003-2010), período analisado nesta pesquisa, tanto nos Decretos, Pareceres e Resoluções relacionados à Educação Profissional e Tecnológica, há, de certa forma, uma manutenção do novo ideário assinalado por Frigotto e Ciavatta. Entretanto, como já citado anteriormente, com a edição do Decreto nº 5.154/04 e a Lei nº 11.741/2008, que integrou à LDB as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica, houve um avanço no que diz respeito à ideia de formação profissional e tecnológica que considere tanto a formação geral quanto a formação para o trabalho.

Essa discussão que permeia a educação profissional e tecnológica, ora como alcance de justiça social, ora como fator de desenvolvimento, está diretamente vinculada com a própria história da educação profissional e tecnológica. A ideia de uma educação unitária, integral, politécnica não precisa ser necessariamente oposta a ideia de uma educação polivalente e que tenha também seu foco na formação de um cidadão produtivo.

Posto que a própria concepção de politecnicidade e formação integral, em Marx, contempla a instrução, a ginástica e o trabalho produtivo. A politecnicidade é também a capacidade do ser humano de ser formado em diversas áreas do conhecimento ou ainda ser capaz de, simultaneamente, desenvolver suas aptidões no âmbito do conhecimento (instrução), da preparação física para a vida (ginástica) e do trabalho polivalente.

Como destacou Gomes (2009), a educação é um instrumento ideológico poderoso. Para analisar esta relação dual entre a educação como fator de desenvolvimento e a educação como alcance da justiça social, é necessário compreender que as fundamentações teóricas que sustentam um pensamento ou o outro estão necessariamente relacionadas as ideologias que as sustentam.

Chauí (2004) destaca que Marx (1989) não separa a produção das ideias e as condições sociais e históricas nas quais são produzidas. Uma das formas de caracterizar a ideologia é exatamente quando se separa a produção das ideias e as condições sociais e históricas nas quais são produzidas.

Para Marx e Engels (1989), a contradição não está no espírito consigo mesmo, ou seja, entre suas obras e suas idéias, mas está entre homens reais em condições históricas e sociais reais ao que ele denominou de luta de classes. De tal forma o processo ideológico que está por trás de uma concepção de política pública é determinante para compreender como esta vai sendo tecida ao longo da história, visto que o poder hegemônico procura evitar que os homens reais sejam capazes de realizar o processo de observação, decomposição e recomposição dos fatos considerando o processo que a produção das idéias e as condições sociais e históricas nas quais são produzidas está presente na elaboração de uma lei, de um decreto, de um programa, enfim de uma ação pública do Estado e do homem.

É nesse sentido que as duas visões aqui apresentadas sobre educação profissional, estão também embasadas na ideologia que as sustentam, seja pela perspectiva do mercado, seja pela perspectiva da justiça social. Mas, como já foi afirmado anteriormente, a idéia de educação como justiça social está presente em todo e qualquer Estado, seja a ideologia que se faça presente. Assim é necessário compreender as duas visões centradas na ideologia que as sustentam.

Frigotto; Ciavatta; Ramos (2008) assinalam, que a Teoria do Capital Humano, formulada por Theodore Schultz (1973), mas difundida pelo BIRD, pela OMC, BID, além da imprensa e dos governos neoliberais, teve

[...] como senso comum de que o investimento em escolaridade, treinamento e saúde do trabalhador reduziriam as desigualdades sociais, teoria esta amplamente difundida pelo Banco Mundial (BIRD), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), além é claro da grande imprensa, que acabam por ser incorporadas nos governos e populações pobres dos países semiperiféricos e periféricos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2008, p. 5).

Neste sentido, baseado em um pensamento dialético destas duas concepções, insere-se Paiva (2001) quando analisa o conceito de capital humano e diz que

[...] ganhou importância em conexão com o peso adquirido pela educação como fator de desenvolvimento, este transformado no tema central dos anos 80. A educação passou a ser vista, simultaneamente, como motor das “etapas do crescimento econômico” e do atendimento aos planos de desenvolvimento socialista. As próprias metodologias entrelaçaram-se porque os métodos tipicamente capitalistas, como o da demanda social ou análise custo-benefício, passaram a ser usados junto com diagnósticos que pretendiam identificar não só a disponibilidade de força de trabalho qualificada, mas a

demanda futura da economia, e projetaram as características dos sistema de educação e seu output, de modo a poder propor modificações capazes de oferecer a qualificação necessária no tempo devido. Para tanto, o man-power approach, método gerado nas economias socialistas, pareceu bastante adequado e não foram poucas as tentativas de combinarem aos demais levados a cabo nos anos 60 e 70 em diversos países capitalistas (PAIVA, 2001, p. 186).

Gorz (2004) recupera a expressão capital humano a partir da concepção de Marx (2011) dos Grundrisse com a seguinte citação:

[...] o tempo livre...pode ser considerado, do ponto de vista do processo de produção imediata, como produção de capital fixo, sendo capital fixo o próprio homem.

[...] o tempo livre permite ao indivíduo desenvolver suas capacidades (de invenção, e criação, de concepção e intelecção), as quais lhe conferem uma produtividade quase ilimitada. A diferença entre o homem e o capital fixo está no fato de que seu objetivo é enriquecer sua vida e não fazer crescer a capacidade produtiva, mas uma leva cada vez mais à outra (MARX, 2011, p. 599).

Paiva (2001), ao analisar Gorz (2004) e os Grundrisse de Marx (2011), “propõe que o próprio Marx aceitava a idéia de que o homem pode ser visto como capital encarnado, ou seja, em sua forma humana”. Então, o que se coloca como ponto a ser destacado nos dias de hoje e que balisaram de certa forma a política de governo do presidente Lula para a educação profissional e tecnológica, não é somente a Teoria do Capital do Humano, que se mantém e foi reinventada, mas também a Teoria de uma Educação para a justiça social, que contempla uma visão mais politécnica.

Não se está neste momento da história apenas a se pensar na possibilidade de que haja opção entre uma ou outra visão de educação, mas o que se verifica é que na Nova Era Capitalista (Paiva, Calheiros, 2001), Era Informacional (Castells, 1998), Era Global (Albrow, 1997) ou ainda Era do acesso (Rifkin, 2000) em que o caráter capitalista de transformação se acentuou e se tornou em movimento globalizado, gerando a Teoria da Globalização, na qual não é possível romper com o modelo hegemônico instalado, pois este está instalado de forma global, o que se tem então, é a necessidade produzida e induzida de que deva haver sempre a convivência entre as formas de se fazer educação, não mais em uma nação, mas no mundo globalizado.

Ianni (2004) analisa esta nova realidade.

Nesta altura da história, no declínio do século XX e limiar do XXI, as ciências sociais se defrontam com um desafio epistemológico novo. Seu

objeto transforma-se de modo visível, em amplas proporções e, sob certos aspectos, espetacularmente. Pela primeira vez, são desafiadas a pensar o mundo como uma sociedade global. As relações, os processos e as estruturas econômicas, políticas, demográficas, geográficas, históricas, culturais e sociais, que se desenvolvem em escala mundial, adquirem preeminência sobre as relações, processos e estruturas que se desenvolvem em escala nacional. O pensamento científico, em suas produções mais notáveis, elaborado primordialmente com base na reflexão sobre a sociedade nacional, não é suficiente para apreender a constituição e os movimentos da sociedade global. O paradigma clássico das ciências sociais foi constituído e continua a desenvolver-se com base na reflexão sobre as formas e os movimentos da sociedade nacional. Mas a sociedade nacional está sendo recoberta, assimilada e subsumida pela sociedade global, uma realidade que não está ainda suficientemente reconhecida e codificada. A sociedade global apresenta desafios empíricos e metodológicos, ou históricos e teóricos, que exigem novos conceitos, outras categorias, diferentes interpretações. (IANNI, 2004, p. 237).

Para Ianni (2004) é inegável que a sociedade global se constituiu como uma realidade original, desconhecida, carente de interpretações. E foi neste contexto que foi se caracterizando a educação mundial e especificamente a brasileira na modalidade de educação profissional e tecnológica, sustentada pela visão do capital humano e direcionada para uma demanda mercadológica.

Entretanto, é importante reafirmar que no período analisado, do governo Lula, de 2003 a 2010, no contexto da educação profissional e tecnológica, verifica-se uma valorização, pela criação do Instituto Federal, além da criação de novas unidades (campi), bem como pelo retorno da educação profissional de nível médio, a segunda visão, ora denominada de educação para justiça social. O que se observa então neste período foi uma integração das duas visões apresentadas.

Mas é necessário retomar às teorias para compreender ainda melhor as suas ideologias⁴². Motta (2009) destaca que a ideologia do capital humano era educar para o desemprego. É importante destacar que esta teoria foi incorporada à teoria econômica moderna por Jacob Mincer e popularizada por Schultz e Becker. Motta (2009) descreve assim que

⁴² Ideologia para Gramsci é “toda concepção particular dos grupos internos da classe que se propõem ajudar a resolver problemas imediatos e restritos” (GRAMSCI, 1999, p. 140). Ele também compreende que “ascresças populares têm a validade das forças materiais” (GRAMSCI, 1999, p. 26). Assim ideologia para Gramsci “são fatos reais que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio” (GRAMSCI, 1999, p. 193).

A idéia fundamental da teoria é que o trabalho, mais do que um fator de produção, é um tipo de capital: capital humano. Esse capital é tão mais produtivo quanto maior for sua qualidade. Essa qualidade é dada pela intensidade de treinamento científico-metodológico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo de sua vida. A qualidade do capital humano não apenas melhora o desempenho individual do trabalhador – tornando-o mais produtivo – como é um fator decisivo para gerar riquezas, crescimento econômico do país e de equalização social. (MOTTA, 2009, p. 551).

O que se extrai a partir deste entendimento é que com a teoria do capital humano, ou seja, através do próprio ser humano e de seu auto-desenvolvimento seria possível o desenvolvimento econômico e social de uma país. E como já se está pensando numa sociedade global, logo, é possível imaginar que naturalmente seria a forma de fazer este crescimento em todos os países.

Motta (2009) ainda destaca que foi na década de 1970 que a teoria do capital humano compôs as bases ideológicas do “desenvolvimentismo”, concentrador e sempre associado ao capital internacional. Ora, certamente seria esta a fórmula de fazer a distribuição de renda e de desenvolvimento social, logo é necessário que se democratize as oportunidades educacionais.

Motta (2009) assinala que a teoria do capital humano sofreu ajustes ao longo das décadas de 80 e 90, pela mudança do regime de acumulação de capital – globalização – e da inserção do novo padrão tecnológico de produção e organização do trabalho – reestruturação produtiva. Neste sentido como observa Gentili (1998) a escola que deveria ter uma função econômica integradora passa a ter uma função econômica de inserção, ou seja, uma educação para o desemprego.

Entretanto, para Motta (2009), com a ideologia da globalização, houve um rompimento do vínculo entre o capital humano individual e o capital humano social. A escola tinha potencial para inserção no mercado, mas não havia de fato uma escola voltada para o humano social, que tenha no trabalho como afirma Frigotto (2000) uma categoria sociológica fundamental para o entendimento da vida social.

Assim foi-se construindo novas teses como o da empregabilidade, o dos benefícios globais que não foram cumpridas como destaca Stiglitz (2003) e ainda mais importante,

na visão de Chossudovsky (1999) o que foi globalizado foi a pobreza. É desta forma que Motta (2009) vai dizer que a teoria do capital humano como ideologia do desemprego, foi direcionada para a idéia da inserção social e então ressurgiu como ideologia do capital social, agora com o sentido de educar para a sobrevivência; uma educação voltada para a conformação.

Esta expressão capital social que foi elaborada por James Coleman (1990) e tem em Robert Putman (2002) uma visão atualizada, engendra tanto as variáveis estruturais e atitudinais de Coleman, quanto uma nova forma de visualizar o capital humano diante do social, ou seja, Putman estava analisando o porquê de que alguns governos democráticos têm bom desempenho e outros não, e o fazia a partir de uma análise do contexto italiano. Assim observou que onde houve uma maior descentralização e aproximação horizontal da estrutura administrativa com os movimentos sociais, também houve um maior desenvolvimento social e o inverso também foi observado⁴³.

Quando for tratado neste trabalho sobre o tema democracia será necessário retornar a este ponto, mas o que de fato interessa, como destaca Motta (2009) é a compreensão de que o termo capital social é introduzido e ganha respaldo pelos organismos mundiais, como o Banco Mundial, A Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que para sua equipe, o capital social, BID (2004) é um elemento facilitador da inclusão social de grupos marginalizados, além do combate a fome, à pobreza e à própria desigualdade social.

O que se pode verificar é que desta forma a teoria do capital humano foi gradativamente ganhando outras dimensões, como destaca Núñez (2005), o desenvolvimento do capital social permite introduzir essa dimensão mais humanizada nas políticas econômicas, ou seja, o de tornar o capitalismo menos selvagem. Na outra ponta desta análise, como assinala Motta, (2009) está uma educação focada na democratização dentro de princípios de igualdade, solidariedade e democracia voltados para a emancipação humana, pois é preciso reafirmar Gramsci (1999, p. 134) e libertar-se das ideologias parciais e falazes.

⁴³ Motta (2007) assinala faz uma crítica a esta análise de Putman a partir de Gramsci, afirmando que ele não considerou as relações de poder e de dominação estruturais e superestruturais que permearam a formação social italiana e sua especificidade em relação à dinâmica do sistema capitalista global.

A educação, como alcance da justiça social, não é aquela que prioriza um segmento da sociedade para a formação das pessoas, mas será contemplada por toda esta abrangência de responsabilidade tanto do Estado quanto da própria sociedade em fazer valer os seus direitos. Por esta razão torna-se fundamental que a educação não seja meramente reprodutora de um modelo de capital humano que se transforma no decorrer do tempo, mas que seja de fato emancipadora.

Então, ao se pensar em uma educação para o alcance da justiça social é preciso, segundo Martins (2000), que tenha-se em mente que cidadania é uma prática, não simplesmente a compreensão da realidade de forma passiva. É a prática no sentido da práxis delimitada pelo marxismo, como afirma Gramsci (1995, p. 21) “unidade de teoria e prática (que) não é um fato mecânico, mas um devenir histórico”. É, sempre nessa perspectiva, que a educação profissional e tecnológica deve ser direcionada, não no sentido de formação para um mercado e nem para uma utilidade funcional, mas para a compreensão de quem ele é no mundo e de sua importância nas decisões coletivas e não meramente individuais, de forma consciente e organizada coletivamente.

É possível, portanto, a partir destas visões compreender que as teorias da educação estão diretamente associadas ao tipo de sistema que estabelecem as leis que organizam a sociedade e, neste caso específico, a Educação Profissional e Tecnológica. Dependendo de que tipo de corrente teórica norteia o pensamento dos gestores, legisladores e da própria sociedade, os marcos legais serão determinados para uma educação que se pretenda. Este é o movimento que se pretende fazer no próximo capítulo.

Capítulo 2

O IFET E A PERSPECTIVA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No bojo das políticas educacionais dos diversos governos brasileiros, como vimos anteriormente, a educação profissional sempre teve um espaço importante, ainda que fosse com o foco nos “desvalidos da sorte”, ou para “preparação de mão-de-obra manual” e mesmo no “atendimento às demandas de mercado”. Mas não é possível deixar de dizer que a educação profissional vem cumprindo também um importante papel social no contexto da educação e preparação profissional, além de preparar para a cidadania⁴⁴ numa concepção de direitos humanos⁴⁵. Na publicação do MEC “O PLANO

⁴⁴ Cidadania: O pleno exercício da cidadania é um processo através do qual as pessoas e/ou as comunidades aumentam seu controle ou seu domínio sobre suas próprias vidas e sobre as decisões que afetam sua vida (KREISBERG, 1992, p. 19). Para Sorj (2004) o estudo da cidadania apresenta, no

DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO– Razões, Princípios e Programas” há importante síntese da concepção dos IFETs:

A missão institucional dos IFET deve no que respeita à relação entre educação e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. Quanto à relação entre educação e ciência, o IFET deve constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica. Trata-se de um arranjo educacional que articula, em uma experiência institucional inovadora, todos os princípios que informaram a formulação do PDE. Esse arranjo pode abrir excelentes perspectivas para o ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politécnica, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante. Sem prejuízo do indispensável apoio da União à reestruturação das redes estaduais, os IFETS podem colaborar para recompor a espinha dorsal do ensino médio público: no aspecto propedêutico, o modelo acadêmico deve romper com o saber de cor – tão próprio ao ensino médio –, que nada mais é do que “conservar o que se entregou à memória para guardar”; no aspecto profissionalizante, deve romper com o ensino mecanicista e objetivante, que estreita, ao invés de alargar, os horizontes do educando, tomado como peça de engrenagem de um sistema produtivo obsoleto, que ainda não incorporou a ciência como fator de produção. Visão sistêmica de educação, território e desenvolvimento se fundem nos IFET de

contexto latino-americano uma dupla dificuldade. A primeira é de caráter geral, pois carrega uma referência tanto empírica como normativa. A empírica compreende a cidadania tal como ela se concretiza em cada contexto histórico e social; a normativa é a cidadania como ideal, explicitada geralmente nas constituições e associada a sentimentos, expectativas e valores, mais ou menos difusos, dos agentes sociais. A segunda dificuldade é que quando as ciências sociais (e as ideologias políticas ou o senso comum) na América Latina se referem a uma cidadania ideal, fazem-no tendo como pano de fundo mental, implícita ou explicitamente, as experiências concretas de cidadania retiradas das práticas dos países avançados, que se transformam, na perspectiva latino-americana, de mundo empírico em mundo ideal (SORJ, 2004, p. 19). Ver T. H Marshall, *Citizenship and Social Class and Other Essays*.

⁴⁵Estevão (2010) aponta que alguns autores (ver Kohen, 2007) defendem a idéia de que a teoria dos direitos não passa, afinal, de uma teoria de erros, de formas de opressão, de dominação, de exclusão e de silenciamentos, ou então, de uma narrativa de malfetorias contra a dignidade humana, pouco se investindo numa outra, mais positiva, com parâmetros próprios ou referenciais específicos (ESTEVÃO, 2010, p. 11). Outra corrente enfatiza que os discursos e práticas dos direitos humanos se têm posicionado claramente como uma espécie de “cavalo de Tróia da recolonização” (Matlary, 2008). Eles são a expressão jurídica do homo economicus, do indivíduo possessivo, servindo para legitimar e institucionalizar uma nova forma de poder político nem sempre muito compatível com as vivências específicas dos diversos povos (ESTEVÃO, 2010, p. 11). Entretanto, e independentemente das polêmicas em redor da fundamentação e da diversidade de objetivos que os direitos humanos podem servir, muitos países têm vindo a adotar, nas suas constituições e noutras leis fundamentais relativas à educação, os princípios da Declaração Universal dos Direitos do Homem (ESTEVÃO, 2006, p. 87).

maneira plena. Uma rede com 354 unidades não pode manter as características do período anterior. A maturidade da rede federal de educação profissional e tecnológica e a escala e a dispersão das unidades por todas as mesorregiões do País exigem um novo modelo de atuação, que envolva o desenvolvimento de um arrojado projeto político-pedagógico, verticalidade da oferta de educação profissional e tecnológica, articulação com o ensino regular, aumento da escolaridade do trabalhador, interação com o mundo do trabalho e as ciências e apoio à escola pública. Mais uma vez, níveis e modalidades educacionais em estreita conexão (MEC/PDE, 2007, p. 32-33).

No ano de 2005, com a Lei nº 11.195, começou a primeira fase do plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, com previsão de entregar 64 novas unidades em todo o território nacional, expansão esta que só foi possível em função do Projeto-Lei Complementar (PLC) 70/2005 transformada na Lei n.º 11.195, de 18 de novembro de 2005 que permitiu à União criar escolas técnicas e Agrotécnicas federais e unidades de ensino descentralizadas, visto que a criação de novas unidades estava proibida desde 1994 pela Lei 8.948/94.

Após todos os trâmites legais, inclusive para escolha dos locais a serem instaladas as novas unidades, entra em vigor a expansão, em 2006. Com o Projeto de Lei (PL) 7.268/2006 transformado em lei em 2007, Lei nº 11.534/2007 entra a vigor a segunda fase do Plano de Expansão. É importante destacar que em 2007 começou a segunda fase com a meta de entregar, até 2010, mais 150 unidades. Do total de 354 unidades previstas para estarem em funcionamento em 2010, foram entregues 202, perfazendo um total de 342 campi em funcionamento, segundo dados do MEC (2010).

Em 2008, através da Lei nº 11.741, a organização da Educação Profissional foi incorporada à LDB, firmando as estruturas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Até o final de 2008, a rede federal de educação profissional, segundo dados do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED's), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal.

Segundo Pereira (2009), a expansão tinha como objetivo a implantação de Escolas Federais de formação Profissional e Tecnológica nos estados desprovidos dessas

instituições, destacando a preferência pelas periferias dos grandes centros e pela interiorização. Enfatiza que os cursos deveriam estar articulados com as potencialidades locais do mercado de trabalho.

Esta afirmativa confirma o que Amorim (2007) disse a respeito de que a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices estava voltada para os pobres; além da idéia de que os Institutos manteriam o vínculo com o mercado de trabalho sem afirmar posição clara no sentido de uma educação de fato politécnica.

A segunda fase do plano de expansão foi lançada no ano de 2007, sob o slogan “Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país”, e apresentou cinco (5) critérios para a definição das cidades-pólo: 1. Distribuição territorial equilibrada das novas unidades; 2. Cobertura do maior número possível de mesorregiões; 3. Sintonia com os Arranjos Produtivos Locais; 4. Aproveitamento de infra-estruturas físicas existentes; 5. Identificação de potenciais parcerias.

Com a implantação prevista de 150 novas unidades de ensino em todo o Brasil, projetava-se uma expansão de 180 mil vagas. Com isso, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica matricularia até o ano de 2010, 500 mil alunos, considerando que estava prevista a conclusão deste projeto em 2010 com a plenitude de seu funcionamento.

Pereira (2009), diretor à época, de Políticas para a Educação Profissional e Tecnológica do MEC/SETEC destacou que a expansão da Rede na Fase II tinha como base as cidades-pólo. Ele afirmou que a Rede contribuiria no desenvolvimento sócio-econômico do país, na medida em que incluiria locais que estava à margem de políticas públicas voltadas para esta modalidade de ensino.

No ano de 2007 foi divulgado o Decreto 6.095, de 24 de abril de 2007, que traçou as primeiras diretrizes e fundamentos dos IFETs. Esse decreto deu origem a todo o processo, inclusive gerando grandes dúvidas com relação à nova identidade institucional. Na sequência, o MEC emitiu um Aviso de Chamamento Público (MEC/SETEC N° 2/2007), de 12 de dezembro de 2007, intitulado “Chamada Pública de Propostas para a Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia”. Por este chamamento, as instituições deveriam convocar seus servidores para se posicionarem em relação à adesão ou não à nova instituição.

Em seguida, foi divulgada a Portaria nº. 116, de 31 de março de 2008, com a relação das propostas aprovadas no processo de seleção de que trata o item 6 da Chamada Pública. Essa legislação fundamentou o Projeto de Lei da Câmara nº. 177/2008 que deu origem à Lei nº. 11.892, de 29/12/2008, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A mencionada lei em seu art. 1º instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Os Institutos Federais são instituições que apresentam características diferentes das demais, inclusive da sua própria origem, em 1909, uma vez que foram criadas pela agregação e transformação de antigas instituições profissionais. Já as demais instituições da nova rede, com exceção da Universidade Tecnológica, são aquelas que decidiram pela não integração a um Instituto Federal e se mantiveram com a estrutura administrativa que as caracterizavam.

O processo entre o chamamento, a sanção da lei e a assinatura para adesão por parte das instituições transcorreu no período de menos de um ano, para que as discussões, apreciação da proposta, compreensão desta nova instituição pudesse ser consolidada ou não.

Segundo Otranto (2010), coordenadora de uma pesquisa sobre a criação e implantação dos Institutos Federais, afirma que cada grupo reagiu de forma diferente à proposta governamental de mudança, divulgada inicialmente pelo Decreto nº 6.095/2007.

No processo de análise documental mais abrangente e através dos resultados das entrevistas com os gestores é possível identificar alguma dessas reações citadas na pesquisa de Otranto seja no plano geral da rede, e mais especificamente no caso do Ifes.

A Lei nº 11.892/08, que criou os 38 IFETs, definiu os Institutos Federais como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi* e devem ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades. Deve também promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior. Segundo a legislação que o instituiu, o Instituto Federal deve constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes.

É importante destacar que a diretriz legal incluiu apoio à implementação da nova infraestrutura, com a exigência das instituições ofertarem: 50% do ensino na modalidade de ensino médio, 20% na modalidade de licenciatura, 30% nas modalidades de superior em tecnologias e bacharelados na área de engenharia, pós graduação *lato sensu e stricto sensu*.

O texto legal também destaca que o IFET se propõe a realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, e promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais. Deve, ainda, orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, a partir de mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, em cada Instituto Federal.

Para Pacheco (2009), os Institutos se constituiriam em um marco nas políticas educacionais no Brasil, pois desvelavam um projeto de nação que se pretendia social e economicamente mais justa. Destaca ainda que estas instituições pudessem representar um novo caminho na produção e democratização do conhecimento.

A Lei nº 11.892/08 atribuiu, portanto, aos Institutos Federais, autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar

diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica.

As principais finalidades e características do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, segundo a Lei nº. 11.892, art. 6º são as seguintes:

1. Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia;
2. Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
3. Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
4. Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificando com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
5. Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
6. Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
7. Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
8. Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico e
9. Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

São muitos e bem diversificados os objetivos da nova instituição. Destacam-se o art. 7 da Lei nº. 11.892:

1. Ministrando educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
2. Ministrando cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
3. Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
4. Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e
5. 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.

No que diz respeito à educação superior, os Institutos Federal de Educação, Ciência e Tecnologia deve estar preparados para oferecer: 1. Cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para diferentes setores da economia; 2. Cursos de licenciatura, bem como, programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemáticas, e para educação profissional; 3. Cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; 4. Cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; 5. Cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (Lei nº. 11.892, art. 7º).

Vale ressaltar que essas instituições adquirem outro status no governo Lula, podendo ser afirmado junto com Pacheco (2009) que estamos vivenciando um novo marco no quadro das políticas educacionais no Brasil. Ao mesmo tempo, este novo quadro se apresenta como um grande desafio, pois até bem pouco tempo atrás as escolas técnicas

ofertavam apenas ensino de nível médio integrado ao técnico. Se considerarmos que da década de 90 para o ano de 2008 se passaram apenas dezoito anos, foram muitas transformações em um período curto de tempo e, transformações estas que exigiram mudanças significativas em todo processo administrativo-pedagógico das instituições.

Lima Filho e Queluz (2005) ressaltam que a oferta de cursos superiores de tecnologia é uma tendência das políticas implantadas nos países vizinhos da América Latina, o que certamente exigiria que outros modelos de escola ofertassem a formação profissional no Brasil.

O fato de o MEC não ter transformado os CEFETs em Universidade Tecnológica, mas criou uma nova Instituição leva a vários questionamentos que de certa forma este trabalho traz algumas contribuições no sentido de compreender melhor estas razões, sejam no plano político, sejam nos interesses dos próprios servidores, seja pela intervenção direta ou indireta da sociedade civil, empresários, enfim pelos movimentos sociais de uma forma geral bem como pela própria ação governamental no sentido das políticas públicas que foram promovidas ao longo do governo Lula.

É possível pensar que o MEC ao impedir a transformação dos CEFETs em Universidade Tecnológica, buscou deixar seguro as delimitações de atividades entre as instituições federais. A universidade, observada com críticas pelo MEC por continuar com uma formação centrada no acadêmico, distante da realidade da sociedade e do mercado; e, o Cefets com sua tradicional qualificação para o mercado de trabalho, agora também ampliada para uma formação mais especializada porque tecnológica.

É possível inferir em função das políticas adotadas que, para o MEC, esta é a centralidade da escolarização atual para um bom funcionamento do capitalismo globalizado. A forma como está estruturado o IFET prevê otimização dos custos, e um maior controle da nova instituição, o que pode acarretar uma fiscalização e um direcionamento mais eficaz na subordinação da educação por ela ministrada aos interesses do Estado capitalista.

Como destacam Leher e Lopes (2008),

[...] essa lógica não é disseminada somente por setores externos às instituições educacionais. Setores importantes abraçam a tese de que não há como mudar substancialmente o curso da mercantilização da educação, sendo possível somente atenuá-lo aqui e ali ou, pior, como não é admissível outro projeto, o melhor é associar-se ao empreendedorismo (LEHER; LOPES, 2008, p. 94).

Apesar das contradições identificadas no que diz respeito à função dos institutos federais no fortalecimento do sistema capitalista brasileiro quando se centra na estreita formação e qualificação da mão-de-obra para o mercado de trabalho, é relevante compreender se o processo de expansão ocorrido neste último decênio contou com a participação dos servidores.

Outro aspecto importante da democratização no contexto desta pesquisa é saber se os servidores participaram do processo de escolha de se expandir e de criar esta nova institucionalidade denominada de Ifet. Ou ainda saber como se deu o processo de transformação, como já foi anteriormente descrito por Amorim (2007) que de uma proposta encaminhada ao então presidente Lula, esta foi transformada em Decreto, que se foi transformada em Projeto de Lei (PL) e finalmente em 2008 se torna Lei e institui a Rede e cria os Institutos.

Para melhor situar as categorias de análise desta dissertação, uma parte da literatura que trata sobre a democracia, para depois discutir a concepção de democratização do acesso. Além disso, apresentamos o debate sobre participação social e a noção de função social.

2.1 Democracia

O conceito de democracia é polissêmico e sua história, segundo Held (1987), é ao mesmo tempo curiosa e intrigante. “[...] Existem pelo menos dois fatos históricos notáveis: quase todos hoje em dia são democratas e a ampla adesão à democracia como forma adequada de organizar a vida política tem menos de cem anos” (HELD, 1987, p.1).

A vida política moderna que contempla regras, leis, políticas e decisões se tornam adequadas quando tomam sobre si um caráter democrático, ainda que vivamos um

tempo de excesso de regulação. Santos (2008) ao analisar o social e o político na transição pós-moderna, ou seja, da modernidade para a pós-modernidade, ele diz pensar que

[...] o que quer que falte concluir da modernidade não pode ser concluído em termos modernos, sob pena de nos mantermos prisioneiros da mega-armadilha que a modernidade nos preparou: a transformação incessante de energias emancipatórias em regulatórias. Daí a necessidade de pensar em descontinuidades, em mudanças paradigmáticas⁴⁶ e não meramente subparadigmáticas⁴⁷ (SANTOS, 1995, p. 93).

Apesar de tantas regras, normas e leis é possível constatar, ainda, que,

[...] a maioria dos seres humanos ainda não goza de liberdade econômica. Suas ocupações são escolhidas pelo acaso e pela premência das circunstâncias; não são a expressão normal de suas aptidões em atuação recíproca com as necessidades e recursos do ambiente. As nossas condições econômicas ainda reduzem os homens a uma condição servil. A consequência é não ser liberal a inteligência daqueles que são os senhores da situação, na vida prática. Em vez de pugnarem resolutamente pela submissão do mundo aos fins humanos eles dedicam-se a utilizar dos outros homens para os fins tanto anti-humanos, quanto mais egoístas (DEWEY, 1979, p. 149-150).

Nesse sentido é importante destacar Amorim (2009) quando afirma que a escola não resolve a dualidade estrutural pelo fato desta ser uma característica intrínseca ao modo de produção capitalista. Assim o que se percebe é que as tentativas de mudanças muitas vezes caminham num descompasso das necessidades da sociedade. Entretanto, para esta pesquisa é importante evidenciar que várias mudanças ocorreram no que diz respeito ao processo de ampliação do número de vagas na educação profissional.

O que já se pode dizer pela análise das leis anteriormente citadas é que há uma clara intenção de mudanças, mesmo que estas não tenham sido na intensidade desejada pela sociedade educacional e civil.

Então como pensar em democracia numa sociedade marcada pelas injustiças sociais? Daí a importância de se verificar o que vem a ser democracia, e a partir dos conceitos,

⁴⁶Paradigmático: Relativo ou que encerra paradigma. Paradigma: modelo, padrão (FERREIRA, 1986).

⁴⁷Subparadigmática: O prefixo "sub" coloca a palavra central e seu significado em situação de inferioridade, ou seja, designando que se encontra abaixo de (FERREIRA, 1986).

avançar para o aspecto da democratização do acesso escolar na perspectiva do aumento do número de institutos, vagas e matrículas; bem como da inserção de uma parte muito significativa da sociedade que estava completamente sem condições de sequer conhecer uma Instituição como o IFET, além de verificar como se deu a participação dos servidores no processo de sua institucionalização. Desta forma, toma-se Held (1987) que destaca que

Embora o termo democracia tenha penetrado na língua inglesa no século dezesseis, vindo da palavra francesa *democratie*, suas origens são gregas. Derivada de *demokratia*: *demos* (povo) e *kratos* (governo), ou seja, uma forma de governo na qual o povo governa. Democracia significa uma forma de governo na qual, em contraposição às monarquias⁴⁸, às aristocracias⁴⁹, o povo governa. A democracia implica um Estado em que existem alguma forma de igualdade política entre o povo (HELD, 1987, p. 1).

Não basta uma lei para que aconteça na prática aquilo que está definido. Há própria definição de democracia é complexa e conflitante na sua práxis. Daí a importância a importância desta definição visto que há uma hipótese de que o processo de expansão do Instituto se constitui numa ação democrática, no sentido da democratização do acesso à educação profissional por parte de uma parcela da sociedade e sob o aspecto da participação dos servidores na discussão e elaboração deste processo e desta nova institucionalização.

Assim, a partir da definição de democracia, democratização do acesso, participação social e função social, na medida em que, os dados das entrevistas e questionários, bem como se deu o processo no nível do governo, pelos decretos, leis e demais normas, pode-se desde já, considerando os conceitos anteriores analisados, afirmar que tipo de processo foi este, tomando sempre como base as categorias assinaladas.

A própria definição de Held (1987) suscita questões importantes como: quem é o governo? (neste caso seria o Governo Federal?). Quem são os governados (neste caso seriam os servidores?). Que tipo de participação eles devem ter? Que condições deve haver para que eles participassem?

⁴⁸ Forma de governo em que o chefe de Estado tem o título de rei ou rainha, em ele ou ela é soberano (HOUAISS, 2009).

⁴⁹ Grupo de pessoas que consegue se distinguir pelo saber ou pelas diversas formas de merecimentos. Organização sociopolítica baseada em privilégios de uma classe social formada por nobres, que detém por herança, o monopólio do poder (HOUAISS, 2009).

Ao trazer estas indagações para o texto, apesar de não se tratar do foco desta pesquisa é possível relacioná-las com as questões que de fato estão sob investigação, ou seja, houve democratização pelo acesso, pela participação social e o atendimento à função social?

No sentido de aprofundar a análise do tema democracia visto que existem visões diferentes em relação ao que vem a ser democracia e como ela se dá num processo coletivo de decisão, ou de inclusão, Bobbio (1987) afirma que

“[...] o único modo de se chegar a um acordo quando se fala de democracia, entendida como contraposta a todas as formas de governo autocrático, é o de considerá-la caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos. Todo grupo social está obrigado a tomar decisões vinculatórias para todos os seus membros com o objetivo de prover a própria sobrevivência, tanto interna como externamente. Mas até mesmo as decisões de grupo são tomadas por indivíduos (o grupo como tal não decide). Por isto, para que uma decisão tomada por indivíduos (u, poucos, muitos, todos) possa ser aceita como decisão coletiva é preciso que seja tomada com base em regras [...]” (BOBBIO, 1987, p. 18-19).

Outro aspecto importante também que Bobbio (1987) destaca está relacionado com as modalidades de decisão, em que ele considera ser a regra da maioria como a fundamental, ou seja, pelo menos a maioria daqueles a quem a decisão esteja vinculada deve ser observada. Como a sociedade atual está vinculada a era dos direitos, que não nasceu hoje, mas desde a era moderna, seja pela difusão das doutrinas jusnaturalistas⁵⁰ e depois das Declarações dos Direitos do Homem, o problema acompanha cada vez mais uma parte maior do mundo, envolvendo talvez todos os povos na atualidade.

Bobbio (2004) esclarece que neste caso é preciso tratar o direito não com o sentido do direito positivo, mas filosófico, crítico, racional, ao qual denomina de direito natural. Assim ele insiste que a sociedade parte do pressuposto de que deseja os direitos humanos, ou seja, a sociedade está a perseguir estes direitos. Para Bobbio (2004) há

⁵⁰ Direito natural (*ius naturalis*) ou jusnaturalismo é uma teoria que procura fundamentar a partir da razão prática uma crítica a fim de distinguir o que não é razoável na prática do que é razoável, e, por conseguinte, o que é realmente importante de se considerar na prática em oposição ao que não o é (FINNIS, 2007).

uma ilusão de um fundamento absoluto; de um sentido absoluto para o direito do homem.

Bobbio (2004) sustenta a idéia de que não é possível a busca pelo fundamento absoluto e aponta pelo menos quatro dificuldades para isto:

[...] A primeira deriva da consideração de que “direitos do homem” é uma expressão muito vaga [...]. [...] Em segundo lugar, os direitos do homem constituem uma classe variável, como a história destes últimos séculos demonstra suficientemente [...]. [...] Além de mal definível e variável, a classe dos direitos dos homens é também heterogênea [...]. [...] é preciso distinguir um caso que põe ainda mais gravemente em perigo a busca do fundamento absoluto: aquele no qual se revela uma antinomia⁵¹ entre os direitos invocados pelas mesmas pessoas [...]. O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-lo, mas de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político (BOBBIO, 2004, p.35-43).

Portanto, a democracia não pode ser autocrática. Deve conter regras e procedimentos que definam quem deva tomar as decisões e como. Deve ser sempre exercida pela maioria que está apta a tomar as decisões, mas nunca de forma absoluta, pois está diretamente relacionada com a era dos direitos, na qual o próprio direito do homem se torna uma expressão vaga, variável, heterogênea e antinômica. Assim, o que se deve neste caso é sempre buscar proteger os direitos do homem, ainda que estes não estejam contemplados na sua totalidade, mas sejam quais forem que sejam resguardados.

Desta forma, o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a criação do IFET para que tenha este caráter de democratização, pode ser balizada por estes princípios da democracia. Do ponto de vista da legislação já analisada, é possível perceber que existem momentos de debate, embate, em que a sociedade esteve participando, mas outros momentos em que os processos constitutivos desta expansão se deram de forma monocrática, ou seja, por decreto.

Ainda assim, na medida em que são analisadas de forma mais atenta as leis, normas como o PDI e o PPI, além dos próprios decretos; bem como as entrevistas e os questionários é possível fortalecer a idéia de que este processo se consolidou numa via da democratização do acesso, pela participação social em busca de atingir a função

⁵¹ Contradição entre duas proposições filosóficas igualmente críveis, lógicas ou coerentes, mas que chegam a conclusões diametralmente opostas. Contradição entre quaisquer princípios (HOUAISS, 2009).

social do IFET e, especificamente do Ifes, considerando que aqueles que estavam aptos a decidir, o fizeram quando convocados.

A democracia do ponto de vista do modelo pode ser dividida em dois tipos amplos, segundo Held (1987): 1. direta ou participativa, quando os cidadãos estão diretamente envolvidos no processo de decisão sobre determinado assunto e 2. liberal ou representativa, quando alguns cidadãos são eleitos a representarem os demais cidadãos nos assuntos de governos. Apesar desta apresentação simplificada, é importante destacar que estes dois grupos agregam uma série de outros modelos, sejam no interior destes dois, sejam em outros que poderiam ser enumerados a partir de novas interpretações.

Para este estudo, o que se deseja identificar nas análises é de que forma dentro desta democracia representativa, como está conformado legalmente o IFET⁵², se deu, no caso do Espírito Santo, o processo de participação e de atendimento da sociedade, tanto com relação à expansão da rede quanto com a criação do Ifes e sua expansão.

Held nos ajuda a compreender em que contexto se insere o processo de expansão do Ifes na perspectiva da democratização, participação e função social enquanto instituição pública. Esta política foi elaborada a partir de uma democracia liberal representativa com características desenvolvimentistas.

Há um anseio popular pela democratização da educação. Há uma legislação que estabelece a democracia, o direito a educação, e também leis que restabelecem o ensino profissional como um dos pilares para a melhoria da condição social da população. Há uma forte tendência a acreditar que o desenvolvimento se fará através de um povo melhor qualificado. Todas estas condições estão presentes e são tratadas ao longo da pesquisa, a fim de se identificar de forma mais sistemática como elas interferiram neste processo.

Touraine (2009) afirma que a democracia é antes de tudo o regime político que permite aos atores sociais formar-se e agir livremente. Mas é preciso que os direitos pessoais e coletivos sejam combinados para que possa haver atores sociais.

⁵² Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

Desta forma pode-se pensar em uma ordem institucional política, pois se tem como dever, que o poder reconheça e respeite os direitos fundamentais, a representatividade social e a cidadania, ou seja, o pertencimento a uma coletividade. Assim exposto, temos uma sociedade que se fundamenta no direito.

Neste sentido, a expansão da educação profissional enquanto educação/formadora para o trabalho está assentada em uma legislação que assegura à sociedade o direito de igualdade de condições para o acesso e permanência escolar, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar pensamento; a gratuidade do ensino público; a valorização dos professores; a gestão democrática e a garantia do padrão de qualidade, conforme a (CF, art. 193) a fim de assegurar a todos uma existência digna.

É importante destacar que a Constituição Federal de 1988, em seu art. 214 determinou que fosse estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE), com intuito de conferir efetividade ao que determina a Lei, e destaca que a educação deva formar também para o trabalho, dentro de um contexto de direitos do cidadão em relação à educação.

Certamente que a cada dia vivemos mais “a era dos direitos”, título de um dos livros de Bobbio (2004) onde afirma que os

“[...] direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos não há democracia; sem democracia não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos” (BOBBIO, 2004, p.5).

O direito se apresenta, portanto, como norma de conduta, ou seja, para Bobbio (2008, p. 24-25), no livro “Teoria da Norma Jurídica”, o ponto de vista para o estudo do direito é normativo. Logo, diz ele, [...] é um conjunto de normas, ou regras de conduta. Assim [...] a experiência jurídica é uma experiência normativa. Ele ainda destaca que [...] acreditamos ser livres, mas na realidade, estamos envoltos em uma rede muito espessa de regras de conduta que, desde o nascimento até a morte, dirigem nesta ou naquela direção as nossas ações. Ao mesmo tempo, Bobbio considera que os direitos revelam progresso histórico, mas uma coisa é a proclamação do direito, outra é desfrutá-lo efetivamente.

Desta forma, é possível analisar a expansão do Ifes e da rede federal de educação profissional, a partir desta rede de regras que determinaram a expansão e a criação desta nova instituição. Além de observá-lo como conquista histórica dos direitos humanos. É possível também compreender quais os atores que realmente contribuíram para este processo e dentro de que regra foi construída esta nova identidade.

Assim, a partir desta perspectiva acerca da democracia no seu aspecto mais amplo, a pesquisa adentra na conceituação de democratização do acesso.

2.2. Democratização do Acesso

Tomando-se a análise de Mendonça (2000) acerca da democratização da educação no Brasil, não se pode dizer que este seja um velho problema brasileiro e nem mesmo que o ensino público sempre esteve na agenda das preocupações populares.

Isto porque a escola se instalou no Brasil pelas mãos dos jesuítas, em 1549, que foi delegada pela Coroa Portuguesa, mas que não era responsável diretamente pela educação brasileira. Nossa educação, de certa forma, já nasce dentro desta interdependência entre o privado e o público⁵³. Somente com a Constituição de 1946 em seu art. 168 é que se torna obrigatório o ensino primário de quatro anos e a sua gratuidade nos estabelecimentos oficiais.

Com a Constituição Federal de 1988, no capítulo referente à educação, ela é concebida como direito de todos e dever do Estado e da família⁵⁴. A educação profissional e tecnológica ganhou um destaque importante de fato com a LDB/96 e com as mudanças significativas já mencionadas anteriormente no governo Lula, principalmente com a sanção da Lei nº 11.741/08.

⁵³ Para Bobbio (2004, p.14) os dois termos, público e privado, no contexto de sua dicotomia, podem ser definidos um independentemente do outro, ou então apenas um deles é definido e o outro ganha definição negativa. Neste segundo caso diz-se que o primeiro é o termo forte e o segundo o fraco. Bobbio (2004) ainda afirma que o primado do privado é o direito da razão, que independe das circunstâncias de tempo e lugar de onde se originou, ganha a conotação de individual, de pertencimento individual. Enquanto que o primado do público assumiu várias formas segundo a concepção de Estado, mas se funda sobre a contraposição do interesse coletivo ao interesse individual.

⁵⁴ Constituição de 1988, Art. 205.

Foi um processo longo e que passou obrigatoriamente pela redemocratização vivida pela sociedade brasileira, a partir dos anos 80, após o período de ditadura militar, que então favoreceu a implantação de experiências de gestão democrática da educação.

O foco deste trabalho não está na gestão em si, seja no nível de governo, ou no nível de administração escolar, mas quando se pensa em democracia, de certa forma está implícita a idéia de uma participação social no contexto do processo decisório. Respeitando o exposto por Bobbio (2004) sobre quem está apto a decidir, conforme as regras e procedimentos, mas nunca de forma autocrática. Logo a democracia traz a idéia de uma descentralização do poder e conseqüentemente de uma participação maior da sociedade.

Mendonça (2000) afirma que o processo de redemocratização foi gradual e controlada, bem como, o de organização das políticas educacionais, marcados pelas lutas sindicais e pela atividade de reformulação das políticas do Estado, o que contribuiu para a descentralização e democratização da gestão escolar.

Acrescente-se então a esta afirmativa a idéia de um processo de expansão da educação profissional em que houve uma aproximação da instituição ao lugar de origem do aluno, ampliando, de 140 unidades distribuídas em 118 municípios para 354 unidades em 310 municípios e saltando das 80 mil matrículas para 200 mil, no período de 2003 a 2010, considerando o Instituto Federal em todo território nacional.

É preciso enfatizar que não se está tratando de que este processo tenha sido o de massificação da educação profissional. Para isso é necessário diferenciar universalização de massificação para que não se tome os números apresentados nesta pesquisa, como um processo de massificação. Logo, assenta Bruno (2011) que

O primeiro vem a ser a expansão do acesso à educação, que neste caso específico é a educação profissional e tecnológica, da quase totalidade das novas gerações de trabalhadores. Enquanto que massificação, embora resulte da universalização, diz respeito à redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho tanto no que se refere aos conhecimentos exigidos quanto à imposição das disciplinas (BRUNO, 2011, p. 551).

Desta forma, a intenção de ampliar o acesso ao maior número possível de pessoas em todo o Brasil não tem o sentido de massificação, e sim o de oportunizar para que possam na medida em que avancem em seus estudos, desenvolver-se com autonomia e visão crítica da sociedade sem com isso estar à margem das realidades do mundo do trabalho e do tipo de trabalho do próprio sistema capitalista. Segundo o PPI (2009-2013),

A sistemática de uma política de acesso que abarque a entrada dos grupos desfavorecidos economicamente e dos alunos que estudam na escola pública é uma definição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Essa definição pela questão econômica não é a única a ser levada em consideração, mas, dado que vivemos numa sociedade capitalista, esse viés incorpora grande parte das demais questões (IFES/PPI 2009-2013, p. 193).

Destaca ainda o PPI (2009-2013, p. 95) do Ifes, quando trata da organização acadêmica e curricular, que o objetivo do Ifes é preparar o aluno não no sentido da sua massificação e sim numa visão mais universal, que contemple outros saberes, através da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade de conteúdos, valorizando o desenvolvimento da autonomia social, do trabalho em grupo e do estímulo ao estudo e pela busca da pesquisa.

Portanto, a expansão pode se constituir, na medida em que se torne assegurada de fato, um marco para um processo permanente de democratização do acesso.

Outro aspecto importante a ser destacado com relação a execução do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi a priorização de critérios técnicos, segundo a legislação, o que não significa que não houve uma ação política na definição das áreas geográficas e municípios onde deveriam ser instaladas as novas unidades.

Por ter a expansão objetivo bem definido quanto à elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em Estados e Municípios antes não beneficiados, a metodologia utilizada teve de se pautar, portanto, pelo respeito à análise de dados estatísticos de instituições credenciadas, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA),

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Ministério da Educação (MEC/SETEC), que pudessem contribuir para identificar as mesorregiões e cidades-pólo necessárias à sua concretização, conforme a lei de criação da Rede Federal e dos Institutos previu.

Segundo Houaiss (2009), o acesso é definido pelo ato de ingressar, é a possibilidade de chegar, de afluir e de transitar. Assim o que se está analisando por acesso é a possibilidade de que a expansão da Rede ao democratizá-la, oportuniza a um maior número de pessoas a ingressarem no Instituto Federal.

Portanto, trabalha-se com a dupla dimensão oferecida pela categoria democracia; como democratização do acesso à escola e como potencialidade de participação social, respeitando as diferenças de espaço, tempo, população e cultura, ainda que haja um sistema que unifique as ações em torno da educação.

A democracia é um direito social, expresso na Constituição Federal de 1988, e foi incorporada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil. Esse alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional – o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade. Em seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade (BRASIL, 2009, p. 6).

Mas, para que isto se consolidasse, é necessário um maior número de escolas de educação profissional e tecnológica para possibilitar à população, o acesso, inclusive, pela interiorizando. Pode-se afirmar que o PDE busque atender aos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, que se encontram no Art. 3º da constituição de 1988 e são eles:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e

regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Segundo o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, elaborada pela Coordenação Geral de Supervisão da Gestão de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, com a participação de representantes de 14 CEFETs e 1 EAF, foi o de implantar em primeira fase, Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica nos estados ainda desprovidos dessas instituições, bem como, de situá-las em periferias de grandes centros urbanos e em municípios do interior, distantes de centros urbanos, destacando a necessidade de que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho.

A segunda fase do plano de expansão foi lançada no ano de 2007 com a meta de entregar 150 unidades, sendo uma em cada Cidade-Pólo do país. Os critérios para a definição das Cidades-Pólo foram: 1. Distribuição territorial equilibrada das novas unidades; 2. Cobertura do maior número possível de mesorregiões; 3. Sintonia com os Arranjos Produtivos Locais; 4. Aproveitamento de infra-estruturas físicas existentes; 5. Identificação de potenciais parcerias.

Tomar como base a identificação de cidades-pólo, sem dúvida também seria a possibilidade de levar a contribuição da rede federal no desenvolvimento sócio-econômico do Município, do Estado e do País, sobretudo, com a interiorização, para uma mais justa ordenação da oferta de Educação Profissional e Tecnológica, ao incluir locais historicamente postos à margem das políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino.

É importante destacar que não se pretende nesta pesquisa analisar a questão da inclusão ou exclusão social, nem tão pouco, apresentar a idéia da democratização pelo acesso como a solução para a melhoria das questões sociais, econômicas, culturais e políticas da sociedade.

Não se pretende simplificar estas questões com a demonstração de uma ampliação ao acesso da educação profissional e tecnológica, mas afirmar que esta iniciativa, se

consolidada com outras ações de Estado, que precisam ser efetivadas, como, por exemplo, uma política de emprego do Estado, além da integração das diversas políticas sociais e econômicas de governo, o que certamente fortalece a democracia brasileira.

Bourdieu e Champagne (2007), em artigo denominado “os excluídos do interior”, analisam a entrada, no jogo escolar, de categorias sociais excluídas da escola. Destacam eles que até a década de 50, os autores consideravam ser precipitado usar o termo “democratização” para essa expansão escolar, pois os novos beneficiários compreenderam, pouco a pouco, que não bastavam ter acesso à escola, mas precisavam obter também êxito e sucesso.

Torres (2002) ao analisar a democratização da educação no Brasil, ele trata da seguinte forma o tema.

Em vários momentos ao longo da história da educação pública brasileira surgiram esforços para democratizar o acesso à educação. Todavia, apenas a partir da primeira grande guerra é que se dão os primeiros passos no sentido de estabelecer um sistema de educação pública [...] (TORRES, 2002, p.45).

Passados tantos anos, o governo Lula promove um processo de expansão que vem se caracterizando também como uma ação de democratização da educação, não somente profissional e tecnológica, mas em todas as áreas. Especificamente vem reforçar a idéia de que a expansão seja uma característica de um processo democratizador. Isto não significa que basta expandir numericamente, mas não se pode pensar em democratização sem que haja um aumento de vagas disponíveis.

Torres (2002), ao analisar a administração de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, destaca quatro áreas de ação de seu governo: 1. Melhoria da qualidade da educação; 2. Democratização da gestão das escolas municipais; 3. Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA)⁵⁵ e 4. Democratização do acesso.

⁵⁵ Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), surgiu em 1989 em São Paulo durante a gestão de Paulo Freire na secretaria de educação de São Paulo, com uma proposta que reunia Estado e Organizações da Sociedade Civil, para combater o analfabetismo entre jovens e adultos.

Para efeito desta pesquisa destaca-se a área denominada de “democratização do acesso”, em que Torres (2002) afirma que se dá também através da construção de novas escolas e renovação e expansão das estruturas existentes, bem como o estabelecimento das infra-estruturas necessárias para um desempenho adequado por parte dos alunos.

Portanto o que se está a analisar é se esta expansão da educação profissional e tecnológica de fato trouxe um impacto positivo no sentido do aumento de vagas nos diversos institutos espalhados pelo Brasil. Especificamente a cada passo da pesquisa vai se estreitando em direção a realidade do Estado do Espírito Santo, e o que esta expansão trouxe de importante e significativo para os cidadãos Espírito-Santense, isto sem se descuidar da amplitude brasileira, mas tendo o cuidado de gradativamente ir entrando nas configurações do Estado do Espírito Santo e do Ifes.

Por esta razão não se está afirmando que com a expansão houve ou haverá êxito e sucesso. A hipótese defendida nesta pesquisa é de que houve a democratização do acesso ao IFET/Ifes com a expansão empreendida no período de 2003 a 2010, isto porque houve ações na mudança da legislação que permitiram a construção de novas unidades e o aumento de vagas, além da aproximação do lugar onde a população reside.

Entende-se que não seja possível democratizar a educação profissional e tecnológica sem expandir a oferta de vagas e oportunizar que a instituição esteja cada vez mais próxima do cidadão.

Segundo dados do MEC/SETEC/IJSN/Ifes (2010), dos setenta e oito Municípios do Estado do Espírito Santo, o Ifes está presente em quinze com estrutura física e em mais 30 com o Ensino a Distância. Acrescente-se que o IFET está presente em 310 Municípios espalhados por todo o território nacional. Quanto ao número de vagas em final de 2010, o Ifes ofertou 10.000 e o IFET ofertou 200.000. Quanto ao número de matrículas o Ifes efetivou 10.130 e o Ifet 213.186. O impacto foi também sentido no quadro de pessoal, que pulou no Ifes de 742 para 1.800 servidores e do IFET foi de 30.000 para 40.000 servidores.

O que se pretende com o subitem seguinte é analisar o que vem a ser participação social, a partir de referencial teórico.

2.3 Democratização pela participação social

A partir da compreensão da idéia de democratização do acesso torna-se necessário analisar a democratização no que refere à participação social, ou seja, a participação dos servidores do Ifes, o que não excluiu outras formas de participação no período de 2003 a 2010, bem como alguma legislação que tenha estabelecido normas de procedimento participativo, além da população de cada município que possa ter participado de alguma forma, e que na análise dos documentos internos do Ifes certamente permitem identificá-las.

Assim como se está tratando de democratização e se tem como conceito básico a idéia de democracia, que sustenta o processo de democratização do acesso e agora pela participação social, Toro e Werneck (2007, p. 10) afirmam que a criação de uma cultura e uma ética democrática requer a mobilização social, entendida como convocação livre de vontades. Toro e Werneck (2007, p. 10) continuam e destacam que a mobilização social é uma forma de construir o projeto ético proposto na constituição brasileira: soberania, cidadania, dignidade humana, valores do trabalho e da livre iniciativa e pluralismo político.

Para aprofundar na perspectiva de se os servidores do Ifes participaram efetivamente deste processo e como isso se deu, seja por voto, seja por reuniões, enfim, estas ficarão evidenciadas nos capítulos 3 e 4 quando da análise das entrevistas e questionários.

Logo, ainda no campo da conceituação, da explicitação dos significados contidos nesta participação social, Toro e Werneck (2007, p. 13) dizem que a mobilização social é muitas vezes confundida com manifestações públicas. A mobilização social se caracteriza na verdade quando um grupo de pessoas ou uma sociedade decide e age com objetivo comum, buscando, quotidianamente, resultados decididos e desejados por todos.

É preciso, portanto que exista propósito comum, que existam sentidos compartilhados, pois neste caso pensar em participação é pensar em um ato de liberdade, pois é preciso

compreender que mesmo quando convocadas às pessoas, a decisão de participar ou não sempre será delas.

O Governo Federal em 2007, através do decreto nº 6.095 deu origem a todo este processo e logo em seguida emitiu um Aviso de Chamamento Público (MEC/SETEC Nº 2/2007), de dezembro de 2007, intitulado “Chamada Pública de Propostas para a Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, em que estabeleceu que as instituições devessem convocar seus servidores para se posicionarem em relação à adesão ao IFET ou não.

Isto já foi demonstrado anteriormente, mas é importante ressaltar o fato de que o decreto⁵⁶ não sendo decreto-lei, não tem força de lei, mas se caracteriza como uma ordem ou resolução. Reforça então a afirmação de Bobbio (2004) que expressa claramente que para haver democracia é preciso que existam regras e procedimentos, inclusive definindo aqueles que estão aptos a tomar a decisão no contexto de um determinado grupo ou sociedade. Na legislação brasileira está contemplado o direito do poder executivo enunciar decretos, o que não descaracteriza, portanto, a idéia de mesmo através de um decreto que há um processo democrático constituído legalmente.

O que se destaca na análise do processo de expansão na perspectiva de democratização pela participação dos servidores é que o decreto foi divulgado em 24 de abril de 2007. O chamamento público é de 12 de dezembro de 2007, oito meses após, e logo em seguida foi divulgada portaria nº 116 de 31 de março de 2008 com a relação das propostas aprovadas.

Não se pode dizer que a instituição não tivesse conhecimento e muito menos que o corpo diretivo das instituições, por todo o Brasil, desconhecesse o decreto. Mas o que chama também atenção é que foi um curto período de tempo para fazer as reuniões com todos os servidores e se chegar a uma forma de qual decisão seria tomado, ou seja, em aderir ou não.

⁵⁶ Ordem ou resolução emanada de autoridade superior ou instituição, civil ou militar, leiga ou eclesiástica. Do ponto de vista do Judiciário, um decreto é um ato que exterioriza decisão de autoridade judicial; sentença (HOUAISS, 2009).

Por outro lado, somente após todo este trâmite, que durou onze meses, é que foi encaminhado o Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 177/2008, e que deu origem a Lei nº 11.892 de 29/12/2008, que instituiu a Rede e criou o IFET. Então o que será evidenciado no caso do Ifes é se foi realizado o chamamento da comunidade para debater o assunto e decidir sobre o mesmo, além de como se deu este processo caso tenha ocorrido.

Do ponto de vista do IFET, em nível nacional, pode-se afirmar que os procedimentos de caráter democrático e participativo foram possibilitados, talvez não com o tempo que fosse necessário para o aprofundamento das análises.

Delval (2007) deixa claro que um dos avanços mais importantes dos últimos séculos nos países ocidentais, encontra-se na capacidade de participação dos indivíduos na vida política e social, o que sem dúvida pode promover sociedades democráticas e igualitárias.

É importante que não se esteja neste caso a falar de uma democracia exclusivamente representativa, mas no sentido amplo que foi proposto neste subitem de que a participação se torna em mobilização social, ou seja, que independa dos chamamentos ou de ações dos governos eleitos, mas que partam da sociedade e sejam construídos efetivamente por todos aqueles que se dispuserem e puderem fazê-lo.

Certamente assim a escolha se dará de forma crítica, sem perder de vista o bem-estar próprio e principalmente, coletivo, já que o Instituto é uma organização pública.

Para Mendes (2009. p. 69) a ampliação do conceito de democracia na atualidade pressupõe o alargamento das possibilidades de inserção do cidadão em processos decisórios. Podem existir muitas formas de participação do cidadão nas deliberações, mas é importante que não se restrinjam aos canais criados pelo próprio governo.

Bobbio (2004. p. 156), porém, afirma que pode muito bem existir um Estado democrático numa sociedade em que a maior parte das instituições, da família à escola, da empresa aos serviços públicos não são governados democraticamente.

O fato é que o governo Lula através da Secretaria-Geral da Presidência da República publicou em 2011, em segunda edição, um documento intitulado “Democracia Participativa: nova relação do Estado com a Sociedade”, em que analisa o seu governo tomando como base a participação social nas políticas públicas de governo como um novo método de governar.

Incluem-se nesta publicação as políticas públicas na área da educação, inclusive tratando da educação profissional e tecnológica com destaque para a expansão da rede e criação do Ifet.

Está registrado no capítulo 1º deste documento:

O Governo Federal adotou como método, desde 2003, o diálogo responsável e qualificado com todos os segmentos da sociedade civil, que passaram a participar e a influenciar na construção das políticas públicas do país, dando consequência prática ao princípio da democracia participativa, prevista na Constituição Federal de 1998 (BRASIL/SECRETARIA-GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2011, p. 9).

Ainda no mesmo documento (BRASIL/SECRETARIA-GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA – SG/PR, 2011, p. 9) há uma tese de que a democracia participativa não concorre com a representativa, elas se complementam e fortalecem a democracia, inclusive aproximando o cidadão do Estado, ou seja, a afirmação de Mendes (2009) de há um alargamento democrático com a participação social está em sintonia com o texto publicado.

Há um marco legal importante de ser destacado que foi a Medida Provisória nº 103, de 1º de janeiro de 2003, convertida na Lei 10.683, de 28 de maio de 2003 que estabeleceu no art. 3º, entre outros aspectos de competência da SG/PR, a de “[...] estabelecer um relacionamento e articulação com as entidades da sociedade civil e na criação e implementação de instrumentos de consulta e participação popular [...]”.

Algumas citações registradas neste documento são importantes de serem pinçada para aprofundar a análise da categoria participação social.

O Secretário-Geral da Força Sindical João Carlos Gomes, o Juruna (BRASIL/SG/PR, 2011, p. 11), afirma que “[...] a participação das organizações é importante, temos os partidos que debatem, mas ao mesmo tempo, é importante a participação social através dos sindicatos, das associações, das centrais sindicais, pois assim se chega a um público mais amplo e se exerce maior pressão sobre o Congresso Nacional e o Executivo”.

O presidente do Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA), Renato Maluf (BRASIL/SG/PR, 2011, p. 13) destaca que “[...] a tendência atual da participação social representa a superação do antigo modelo tecnocrata de política pública [...]”.

O presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE), Augusto Chagas (BRASIL/SG/PR, 2011, p. 19), enfatiza que “em especial no governo Lula os atores sociais, que sempre tiveram um papel decisivo na luta política, passaram a ter outro tipo de respeito por parte do governo e do Estado”.

O líder do Movimento Nacional dos Catadores de Papel, Roberto Rocha (BRASIL/SG/PR, 2011, p. 21) conclui em fala que “[...] pela primeira vez na história do Brasil os catadores de papel puderam se encontrar com o Presidente da República e que do ponto de vista do movimento social, isso trouxe força de organização e compreensão de ser profissional e de ser de fato organizado”.

Entre tantos outros depoimentos transcritos no documento, destaca-se ainda o de uma especialista em participação social e pesquisadora do Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA), Enid Rocha (BRASIL/SG/PR, 2011, p. 23), em que diz que “[...] o grande desafio à participação social está dentro do Estado, que demora a se moldar a novas propostas; o grande avanço ocorrido desde 2003 no âmbito federal é o novo entendimento sobre a participação social, com a criação do lócus específico para tratar do assunto na Presidência da República”.

Existiam em 2010 segundo dados (BRASIL/SG/PR, 2011, p. 34-37) trinta e quatro Conselhos em nível nacional, com participação social, sendo que dezoito foram criados no governo Lula, e doze tiveram algum tipo de reformulação já no governo de Lula, entre o período de 2003 a 2010.

Além disso, ainda registra o documento (BRASIL/SG/PR, 2011, p. 49-51) que aconteceram no período de 2003 a 2010 setenta e quatro Conferências Nacionais. Destas pelo menos cinco tiveram o Ministério da Educação envolvido diretamente por se tratar de conferências que estavam ligadas a área da educação, que são: Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (2003, 2006, 2009), Conferência Nacional de Educação Profissional Tecnológica (2006), Conferência Nacional de Educação Básica (2008), Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (2009), Conferência Nacional de Educação (2010). Do ponto de vista dos direitos humanos, certamente que todas tiveram igual importância para os cidadãos brasileiros.

Tendo assentado os conceitos de democracia, de democratização do acesso, de democratização pela participação social, que está diretamente ligada ao coletivo e à democracia, em que o povo de fato exerça o governo, não excluindo naturalmente o que já está objetivamente afirmado quanto à necessidade das regras e procedimentos que norteiam uma determinada sociedade e no caso desta pesquisa, que norteiam o Instituto Federal, em especial o Ifes, é possível analisar a categoria função social como intrinsecamente ligada ao processo de democratização da educação profissional e tecnológica.

A função social de certa forma também está atrelada ao contexto de atendimento dos IFET e do Ifes no cenário nacional e local, isto porque o que se pretende é a universalização e não a massificação, mas em um processo de universalizar é preciso ampliar as possibilidades de acesso, sempre com canais de participação e em busca de atingir a função social que o Instituto deve colocar em prática na vida dos alunos, da comunidade, da regionalidade, da nação e também internacionalmente, educando cidadãos críticos e autônomos e que interfiram diretamente mesmo que a realidade seja ainda uma sociedade baseada no capital.

2.4 Contexto de atendimento da Educação Profissional pelo IFET no Brasil e no Espírito Santo: em busca da realização de sua função social

Este tópico pretende apresentar o contexto de atendimento da educação profissional e tecnológica, como resultado da expansão da rede federal, no Brasil e no Espírito Santo,

tendo como referencial de análise a categoria função social. A partir das análises realizadas sobre a democratização da educação profissional e tecnológica, pelo acesso e pela participação social, torna-se necessário conceituar e verificar, através de dados, se de fato o processo de expansão atende a sociedade e em que medida.

Os dados apresentados estão restritos ao período em análise de 2003 a 2010 e no curso do desenvolvimento dos capítulos 3 e 4 serão ainda mais especificados, principalmente no que concerne ao Ifes, visto que, as análises dos documentos internos e o resultado das entrevistas e dos questionários permitirão novas descobertas, que elucidarão as hipóteses apresentadas, bem como os conceitos formativos do pensamento em questão, ou seja, se a expansão do Ifes foi um processo que agregou as categorias democracia, participação e função social.

No capítulo 1º do texto final do CONAE (2010) destaca-se que houve um avanço nos indicadores a respeito da educação profissional e tecnológica no Brasil em toda a rede, e especificamente na Rede Federal em que se observa, que a partir dos dados contidos no texto, tanto do ponto de vista quantitativo das matrículas, seja em nível técnico, na modalidade integrada de nível médio ao profissional, na formação de professores, no nível tecnológico, na modalidade educação de jovens e adultos, bem como na criação do IFET e no fato de que praticamente todas as unidades da federação tinham em 2010 pelo menos um Instituto Federal. Enfatiza o texto que é necessário continuar a investir em educação profissional e na criação de novos Institutos.

Outro destaque importante para efeito de introduzir conceitualmente o tema função social no contexto do processo de expansão da rede e criação do Ifet, como uma categoria que se insere na perspectiva da democratização da educação profissional e tecnológica está na Seção II, art. 6º da Lei nº 11.892/08 que criou os Institutos Federais, e que dispõe sobre suas “Finalidades e Características”.

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

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

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

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

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

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

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

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

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

A partir da Lei, como a base da discussão para a compreensão do que vem a ser a função social do IFET, busca-se conceituar a expressão, bem como evidenciar através de alguns pensadores da educação, para então se utilizar dos dados quantitativos e assim verificar se está adequada ao conceito do tema “função social” no contexto da democratização da educação profissional.

A expressão função social deriva das palavras função e social. Segundo o Houaiss (2009) entende-se por função uma obrigação a cumprir; um papel a desempenhar; uma atividade natural de uma engrenagem; utilidade e serventia.

Por social, o Houaiss (2009) define como algo concernente a uma comunidade, a uma sociedade humana, ao relacionamento entre indivíduos. A partir destas definições, propõe-se conceitualmente que função social é o papel a ser desempenhado por uma determinada sociedade. É uma atividade natural relativa aos relacionamentos entre indivíduos em uma dada engrenagem, que para esta pesquisa é o IFET e mais especificamente o Ifes.

Portanto, a função social do IFET está diretamente relacionada com o seu papel a ser desempenhado na sociedade. A partir deste entendimento é possível reler a lei de

expansão da rede e criação dos Institutos, já em destaque, e buscar identificar se há uma função social preconizada e utilizando-se dos dados levantados, tanto teóricos quanto quantitativos, verificar em um processo analítico se o ato de expansão se caracteriza como um processo de democratização da educação profissional e tecnológica também na perspectiva de sua função social.

O que se está a fazer é uma análise de todo o processo de expansão tendo sempre como referência tanto o aspecto sociológico quanto filosófico, que estão inseridos na perspectiva do direito que se manifestou através da lei deste processo, bem como da história do Instituto. Ao tratar de filosofia Marx (1986) destaca que há uma característica histórica e política que traz as marcas de uma época e se compõe dos vários elementos que formam o modo de pensar contextualizado.

Mannheim (1982, p. 62-66) ao abordar o tema sociologia, destaca que ela do ponto de vista geral deve referir à variabilidade dos fenômenos sociais que tornam a sociedade possível. Aponta ainda que ela não deva ser especulativa, logo deve ser estreitamente delimitada à sociedade observável e busca explicar os padrões de comportamento da sociedade, mas sem prescindir de suas mudanças num contexto histórico.

Assim a história da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica e a criação do IFET estão embasadas em uma filosofia contextualizada, bem como a sua análise sociológica no contexto desta dissertação está centrada na abordagem explicitada por Mannheim (1982), isto porque, desde 1909 até 2010, esta história foi construída tendo como base as filosofias do contexto político e social em que se inseriu.

Por esta razão é importante compreender que a função social do IFET não se desprende da realidade em que está inserida, mas apresentada na forma da lei traz tanto aspectos inerentes à sociedade capitalista e globalizada, quanto à busca pela superação desta realidade.

Logo, para aprofundar ainda mais a concepção de democratização pelo atendimento a função social pelo IFET, buscou-se relacionar a lei com alguns importantes pensamentos sociológicos.

Amorim (2009) destaca que no momento de criação das Escolas de Aprendizes Artífices houve um predomínio do caráter disciplinador; na década de 30 houve um atendimento às solicitações empresariais; em 1961 houve um reforço da especialização como paradigma taylorista-fordista; depois na década de 90 a reestruturação produtiva incorpora um padrão de flexibilidade na concepção pedagógica da educação profissional para atender às demandas de mercado e finalmente no governo Lula, apesar das tentativas de romper com a dualidade entre ensino médio e técnico, há ainda uma forte dependência da relação com o mercado de trabalho e com as empresas.

Entretanto, ao se analisar mais detidamente a lei de expansão da rede e criação do IFET alguns pontos são relevantes para se concordar ou mesmo discordar do pensamento de Amorim (2009), bem como de outros pensadores já citados ao longo do texto, que concordam no sentido de que o IFET está voltado preferencialmente, para o atendimento do mercado e não da sociedade.

Retornando à Lei nº 11.892/08, Seção II, art. 6º, destaca que os Institutos devem atuar em todos os níveis e modalidade, formar e qualificar cidadãos, promover tanto do ponto de vista social quanto econômico as regiões, seja local, regional e nacional.

Além disso, a idéia de verticalizar a educação, ou seja, dar a oportunidade ao cidadão de se desenvolver em todos os níveis no próprio local onde reside, observando que se deve buscar um processo educativo de caráter investigativo, inclusive gerando tecnologias sociais. Há aqui uma demonstração clara desta tentativa de romper ou dar um salto em relação ao modelo de implantação de escolas técnicas que estavam sempre mais voltadas para as grandes regiões, inclusive com o destaque para o caráter pedagógico investigativo, algo que contempla não na sua totalidade, a perspectiva emancipatória da educação.

De fato há um pensamento marcadamente importante no que diz respeito ao mercado de trabalho, às empresas, pois a lei também trata de que os cursos do IFET devem buscar uma consolidação dos arranjos produtivos locais, mas acentua também os sociais e culturais, sempre focando na questão da localidade em que a instituição se insere, até porque, ela deve estar devidamente voltada para a preservação do meio ambiente,

observando sempre o dever de transferir tecnologias sociais para a sociedade em que está inserido, mas não somente, visto que deve estar atento para o regional e nacional.

Continuando nesta linha, o IFET deve ser um centro de excelência tanto na oferta de ciências aplicadas quanto de modo geral estimulando o espírito crítico e empírico. Deve ainda ser referência na educação pública para outras instituições. Outro aspecto, de caráter inovador foi a introdução da necessidade de desenvolver programas de extensão, pesquisa aplicada, cultural, além do empreendedorismo, cooperativismo e desenvolvimento científico e tecnológico.

Um aspecto que suscita várias discordâncias está relacionado ao inciso III, em que a verticalização tem como objetivo também o de otimizar a infra-estrutura e os quadros de pessoal bem como os recursos de gestão. Apesar de este objetivo fazer parte da lei, há alguns dados do Plano Plurianual (PPA 2012-2015, p. 146) importantes de serem mencionados, pois com a expansão da rede, houve de 2003 a 2010 uma evolução de 390% no orçamento da rede, um crescimento de 114% na oferta de matrículas, uma ampliação de 253% nas unidades de ensino e um aumento no número de servidores que hoje totalizam em torno de 46.592.

Algumas concepções filosóficas e sociológicas perpassam, portanto a história da expansão da rede e a criação do IFET. É possível observar a partir da análise da lei diversos paradigmas, entre os quais destacam Durkheim (1955, p. 28) quando diz que cada sociedade considerada em um momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. Durkheim (1955) considerava que a educação é essencialmente o processo pelo qual aprendemos a ser membros da sociedade.

Logo, vai acentuar Durkheim (1955) que a educação não realiza em cada um de nós a natureza do homem, mas o homem que a sociedade quer que ele seja. É por esta razão que vários autores citados no referencial teórico desta dissertação afirmam que a expansão e a criação do IFET, apesar de pontos positivos ainda se configura como objeto de atendimento ao capital, às empresas e às organizações internacionais.

Mas, por sua vez, a lei na Seção III, Art. 7^o dispõe sobre os objetivos do IFET, com destaque para o inciso I que deve ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental. Para o público da educação de jovens e adultos, há essa mesma orientação em consonância com o art. 8^o obriga o IFET a garantir no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas para esta modalidade de ensino..

Marx (1996) destaca, por outra perspectiva, que não existe educação geral, pois dependendo do conteúdo de classe ao qual estiver exposta, a educação pode ser voltada para a alienação ou para a emancipação. Neste sentido Amorim (2009) afirma que a escola não é capaz de resolver o problema da dualidade estrutural, pois esta é uma característica intrínseca de produção capitalista, ou seja, a contradição entre os que trabalham e os proprietários de produção.

Assim não basta que exista uma legislação, é necessário o fazer político. Daí a idéia de que a educação possa ser promotora da emancipação social, logo estimular o espírito crítico contido na lei é a possibilidade de uma educação profissional que leve à emancipação, conseqüentemente na perspectiva da democratização da educação profissional pelo atendimento a função social pelo IFET.

Weber (1982) introduz também outra perspectiva que permite analisar o processo de criação do IFET no contexto de atendimento de uma função social, que seria denominada de racionalização. As regras, como por exemplo, os percentuais definidos em lei para a oferta de vagas na educação profissional, além da própria verticalização do ensino que transfere a responsabilidade da universidade para o IFET, da educação superior, da extensão e pesquisa.

A própria estrutura organizacional do IFET, art. 9^o da lei 11.892/08 em que cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito à pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores são demonstrações claras deste processo que Weber (1986) denomina de racionalização e burocratização que alteram radicalmente os modos de educar.

Para Weber (1986) a educação é fator de estratificação social, meio de distinção, de poder e dinheiro. A própria Lei nº 11.892/08 ao enfatizar o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional deixa transparecer esta posição weberiana. A educação brasileira e profissional ao longo dos anos foi-se configurando com o caráter de desenvolvimento social e econômico, como já foi apresentado ao longo da dissertação. É o que afirma também Mello (1998, p. 43) sem, contudo pensar que seja possível prescindir dela, ainda que com conotações diferentes ao longo do tempo.

A educação passa a ocupar, junto com as políticas de ciência e tecnologia, lugar central e articulado na ponta das macropolíticas do Estado, como fator importante para a qualificação dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento, no qual a produtividade e a qualidade dos bens e produtos são decisivas para a competitividade internacional. Ainda que por si só a educação não assegure a justiça social, nem a erradicação da violência, o respeito ao meio ambiente, fim das discriminações sociais e outros objetivos humanistas que hoje se colocam para as sociedades, ela é, sem dúvida, parte indisponível do esforço para tornar as sociedades mais igualitárias, solidárias e integradas (MELLO, 1998, p. 43).

Para Bourdieu e Passeron (1982, p. 216) a função mais dissimulada e mais específica dos sistemas de ensino consiste em esconder sua função objetiva, isto é, dissimular a verdade objetiva de sua relação com a estrutura das relações de classe. Portanto, o processo de expansão da rede federal de educação profissional e a criação do IFET trazem na própria legislação uma função social subjetiva que é a de atender às demandas sociais locais, nas regiões distantes dos grandes centros, inserindo-os através de uma educação profissional, de qualidade, historicamente reconhecida, mas que objetivamente ainda está sujeita ao modo de produção e reprodução do capital.

É interessante observar este processo controvertido na política educacional do governo Lula no que diz respeito à educação profissional e tecnológica. Ao mesmo tempo em que há a possibilidade de uma educação emancipatória, há também uma adequação à racionalização e burocratização, bem como um modelo para o aprendizado do viver em sociedade e da reprodução social, com o risco de alienação.

Não obstante esta análise não se pode, portanto prescindir dos dados quantitativos para efetivamente formar uma opinião clara e objetiva quanto ao processo de expansão da rede e criação do IFET numa perspectiva de democratização da educação profissional pela categoria função social.

Assim, com base nos dados do INEP (2003; 2010), é possível verificar que a evolução das matrículas na educação básica, envolvendo a educação profissional foi significativa.

TABELA 4 – EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
NO PERÍODO DE 2003 A 2010

BRASIL	Matrículas							
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
PÚBLICO	264.400	283.400	295.300	336.600	387.300	479.200	524.400	595.818
PRIVADO	325.000	392.700	411.900	408.000	393.000	448.700	466.600	544.570
TOTAL	589.400	676.100	707.300	744.700	780.200	927.900	991.100	1.140.388

Fonte : <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

É possível observar o crescimento significativo da rede pública, tanto quanto a privada, entretanto, o destaque está para o fato que a partir do ano de 2007, a rede pública ultrapassou em matrículas a rede privada de ensino. Este dado é muito importante, pois demonstra o que já foi ao longo da pesquisa apontado como uma das questões centrais na política de educação no período de 2003 a 2010, no sentido de ampliar as vagas na rede pública, trazendo para o Estado um pouco mais da responsabilidade pela área da educação.

O que também demonstra que a rede privada não deixou de crescer, mas na medida em que a rede pública se torna mais acessível aos cidadãos, é possível que haja uma retração pelo interesse da rede privada e um aumento pelo público.

Há que se considerar que esta tabela apresenta toda educação profissional no contexto da educação básica, envolvendo a rede federal e as redes estaduais e municipais; assim o que se tem é uma evolução dos 589.400 mil estudantes matriculados em 2003 para 1.140.388 mil em 2010 em toda a rede de ensino no Brasil, seja pública e privada. No caso do público o dado representa um incremento de 125% nas matrículas em todo o país.

Ao se considerar apenas a educação profissional, que é o foco desta pesquisa, o que se destaca, na comparação entre os anos de 2010 e 2003 está apresentado na próxima tabela⁵⁷.

TABELA 5 – EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA COMPARAÇÃO ENTRE O ANO DE 2010 COM O DE 2003

Unidade Federativa	Matrículas	
	2003	2010
BRASIL	80.789	213.186
ESPÍRITO SANTO	4.438	10.130

Fonte: MEC/SETEC/INEP/IBGE/IFES - Sinopse da Educação Básica de 2010 – Versão Corrigida em 09 de agosto de 2011. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_47.php>. Acesso em: 05 mar. 2013.

Novamente é possível reforçar, que de fato houve um incremento importante nas matrículas na educação profissional e tecnológica, tanto no Brasil, que chegou a 163% de aumento, quanto no Estado do Espírito Santo, que atingiu 128% de aumento.

O MEC (2010) destaca que

O processo de criação de instituições federais de educação profissional foi restringido com a publicação da Lei nº 9.649/98, que transferia para entes estaduais, municipais ou privados a administração de qualquer unidade que eventualmente fosse construída. Com a aprovação da Lei nº 11.195/2005 voltou a ser facultada à União a possibilidade de retomar as ações de implantação de novas unidades de ensino técnico/agrotécnico.

Atualmente são 38 institutos federais com a missão de orientar a oferta de educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo e fortalecer os arranjos produtivos locais. Eles oferecem vagas em cursos de nível médio, nível médio integrado, licenciatura, superior em tecnologia e pós-graduação (MEC, 2010, p. 70).

⁵⁷ Estes dados estão atualizados conforme os dados do INEP (2003; 2010) em versão corrigida, por esta razão pode haver alguma diferença entre dados utilizados nesta dissertação, mas que não são significativos em relação à quantidade efetiva da evolução em si. Esta informação é importante porque há divergências entre dados. Entretanto todos eles apresentam de fato que houve uma evolução nas taxas de matrículas na rede de educação profissional e tecnológica no período de 2003 a 2010 (nota do autor).

EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

	Janeiro de 2003	Outubro de 2010	2011
Unidades	140	202 novas funcionando Total: 342 funcionando	354 (214 novas)
Municípios atendidos*	118	310 municípios atendidos por unidades em funcionamento	322

* Municípios atendidos por mais de uma unidade foram contados somente uma vez
Fonte: Setec/MEC

GRÁFICO 3 – EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Fonte : <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_47.php>. Acesso em: 29 mar. 2012.

Como se pode verificar entre 2003 a 2010 houve um aumento de 44% no número de unidades da rede federal de educação profissional e tecnológica, IFETs, em todo o Brasil. Outro dado importante é o fato de que houve um aumento na participação de municípios atendidos com um Instituto, saltando de 118 municípios em 2003 para 310 em 2010, o que representaria 162% de aumento. É importante destacar ainda que os dados do MEC/SETEC (2010, p.19) apontam para cerca de 100 unidades entregues somente no ano de 2010. O fato de mais municípios serem contemplados em nível nacional com unidades do IFET é sem dúvida também um dado importante, pois do ponto de vista da função social, do atendimento a sociedade e do objetivo expresso na lei de interiorização da educação profissional e tecnológica, há uma boa margem para se comprovar esta categoria de análise desta pesquisa.

Ao observarmos a linha do tempo (MEC, 2010), é possível verificar como foi significativa a evolução nos diversos governos, e confirmando o que já foi apresentado neste trabalho quanto ao fato de que todos os governos ao longo do tempo tiveram uma participação na educação profissional, entretanto, no governo Lula (2003-2010) este dado se destaca em relação aos demais governos, de forma expressiva.

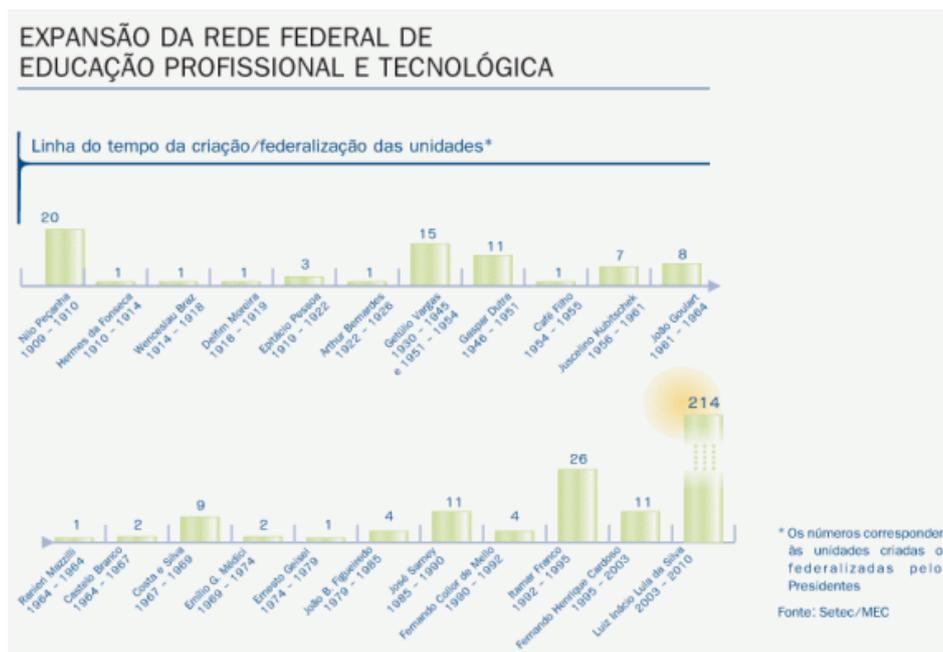


GRÁFICO 4 – EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – LINHA DO TEMPO DA CRIAÇÃO/FEDERALIZAÇÃO DAS UNIDADES
 Fonte : <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_47.php>. Acesso em: 29 mar. 2012.

Ao longo dos governos, é possível destacar os governos de Nilo Peçanha que introduziu a educação profissional no Brasil com 20 unidades; Getúlio Vargas com 15 unidades; Gaspar Dutra, José Sarney e Fernando Henrique Cardoso com 11 unidades; Itamar Franco com 26 unidades e Luis Inácio Lula da Silva com 214 unidades. A partir destes dados a análise que se pode deduzir é que de fato houve incremento também no número de campus, observado o fato de que segundo os dados este total havia sido entregue até o ano de 2010.

Completando estes dados gerais do IFET, é relevante também destacar a evolução do orçamento da rede federal de educação profissional e tecnológica, segundo dados do MEC (2010).

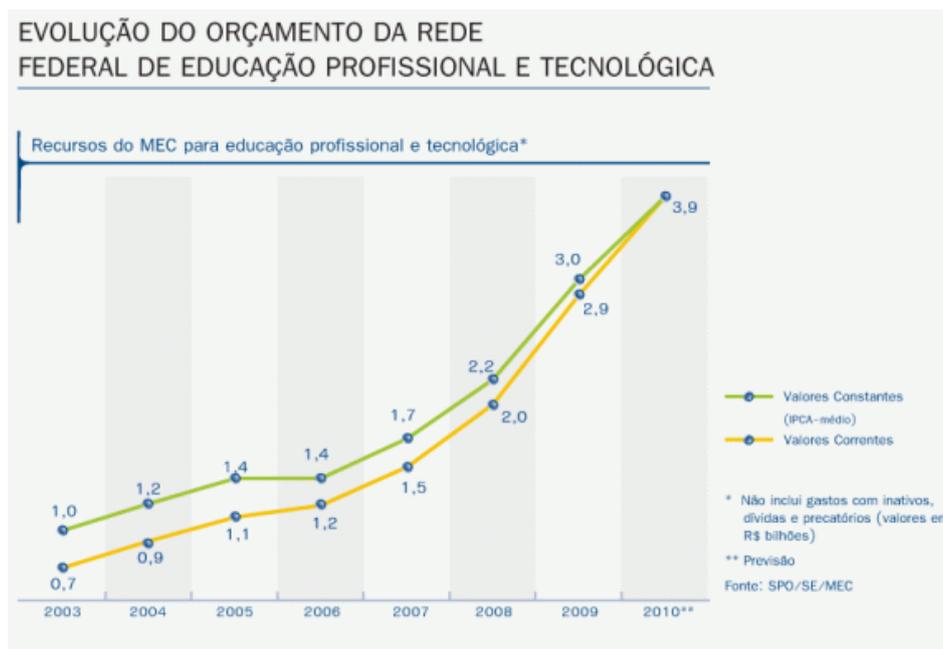


GRÁFICO 5 – EVOLUÇÃO DO ORÇAMENTO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – RECURSOS DO MEC PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Fonte : <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_47.php>. Acesso em: 29 mar. 2012.

Os recursos destinados para a educação profissional e tecnológica também tiveram um incremento significativo, o que seria natural em função do aumento de unidades e matrículas, exigindo concursos públicos para contratação de servidores em todas as áreas de trabalho. Esta evolução foi de 390% entre 2003 e 2010, considerando o ano de 2010, como previsão segundo os dados acima referenciados. É importante, não neste trabalho, que não é a pretensão do mesmo, mas verificar se este incremento nos recursos é suficiente para atender as novas demandas estruturais dos Institutos.

Há outro dado importante também de ser comentado que segundo o MEC/Inep (2010) a quantidade de servidores era de 11.600 em 2003 e saltou para 40.600 em 2010, distribuídos em todos os 354 municípios do Brasil que estão atendidos por uma unidade do IFET. Assim, pode-se deduzir que o aspecto do impacto regional se apresenta não somente pelo aumento no número de campus, matrículas, orçamento, mas na contratação de servidores, o que no contexto da lei se demonstra como o propagado desenvolvimento sócio-econômico para a região.

Segundo dados divulgados pelo MEC (2011), o mês de maio daquele ano registrou um marco na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, quando

contabilizou 400 unidades em funcionamento com 420 mil matrículas, destacando que deste total de matrículas, 301 mil eram em cursos técnicos e de formação inicial e continuada, 118 mil em cursos de licenciatura, bacharelado, pós-graduação e superiores de tecnologia.

Ao se comparar os anos de 2010 ao de 2003, de uma forma geral os dados apresentados são significativos e apresentam uma evolução importante que permite pensar a expansão da educação profissional e tecnológica e a criação do IFET como um processo de democratização do acesso no sentido do aumento de vagas, unidades, recursos e ainda a questão social em dois aspectos, pelo aumento no número de servidores admitidos e pelo atendimento das regiões que não estavam contempladas com uma unidade federal de educação profissional, o que representa um impacto social a ser referenciado.

É preciso agora analisar o caso do Espírito Santo, que é o foco desta dissertação, seja pelos Relatórios de Gestão (RI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), atas de reuniões, bem como pelas entrevistas e questionários aplicados para se verificar e analisar a realidade do Estado em relação à expansão e criação do Ifes, no contexto das categorias aqui apresentadas.

Capítulo 3

O IFES E SUA EXPANSÃO

Este capítulo objetiva apresentar a expansão do IFET no Estado do Espírito Santo. Para tanto é importante fazer uma apreciação do próprio Estado no sentido da contextualização do Ifes na sua região, e assim trazer algumas características relevantes do contexto Espírito-Santense. A expansão foi iniciada quando as instituições eram denominadas de Cefetes e Escola Agrotécnica, visto que o recorte de análise se situa entre 2003 e 2010.

Além de mostrar as características do Estado de forma geral, o mapeamento dos campi, da população atendida pelas novas unidades em seus contextos municipais, e micro-regional no macro-regional. Há de se ressaltar que as análises são confrontadas com os documentos do Instituto que revelam como se deu o processo de expansão no Espírito Santo.

O Estado do Espírito Santo está em uma área de 46.078 km² e tem 78 municípios limitados pelo Estado da Bahia ao norte, Oceano Atlântico ao leste, Estado do Rio de Janeiro ao sul e o Estado de Minas Gerais ao centro-oeste. A população está estimada em 3.514.952, sendo 2.931.472 na área urbana e 583.480 na área rural.

O Produto Interno Bruto (PIB) nominal⁵⁸ do Espírito Santo, em 2010, era de R\$ 84 bilhões e, em 2003, da ordem de R\$ 30 bilhões, segundo dados do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN, 2011). O Censo Demográfico de 2010 apresentou uma População Economicamente Ativa (PEA) da ordem de 1.829.136 (IBGE, 2011). No ano de 2003, o Espírito Santo tinha uma população de 3.250.219 (IBGE, 2011). Assim, a taxa de crescimento populacional no Estado no recorte da pesquisa, no período de 2003 a 2010, foi de 8,14%.

Alguns dados extraídos do PNAD (2011) são importantes de serem apresentados. No período de 2003 a 2010, o grau de urbanização saltou de 80 para 83%, acompanhando a tendência nacional. A taxa de fecundidade esteve sempre abaixo do nível nacional entre

⁵⁸ Valor do PIB calculado a preços correntes, que fazem referência não só ao aumento da quantidade de bens finais produzidos no Estado, mas também a variações de preço ocorridas nesse período

2,07 a 1,80%, respectivamente a 2003 e 2010. A idade média da população saltou de 30 para 33 anos. O índice de envelhecimento que era de 25% está em torno de 30%.

Quanto ao gênero, a diferença é pequena, sendo as mulheres em torno de 1,80% e homens em torno de 1,70% da população, no ano de 2010. Este indicador não se alterou significativamente ao longo dos anos de 2003 a 2010, entretanto em 2003 era o inverso, ou seja, o índice para o gênero masculino era um pouco maior do que o índice para o gênero feminino.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁵⁹ do Estado do Espírito Santo se encontra em sétima colocação se comparada com os outros estado brasileiros, com um IDH de 0,802. O Brasil, no período de 2000 a 2011, teve uma melhora em seu IDH, saindo de 0,665 para 0,718 (PNUD, 2011). Portanto, o IDH do Espírito Santo é superior ao do Brasil

O Espírito Santo ainda se caracteriza, em nível nacional, como o maior produtor de mármore e granito, de gás por poço e detentor da maior indústria de pesca e exportação de atum; além do café, celulose, chocolate, aço, cacau e a indústria moveleira. O complexo portuário do Espírito Santo é o maior do Hemisfério Sul. Destaca-se ainda o fato de ser o maior exportador de mamão papaya do Brasil. Além do crescimento do PIB já mencionado, e do IDH, a expectativa de vida supera a do Brasil e o próprio crescimento industrial, agropecuário, entre outras áreas, vem caracterizar o Espírito Santo como um estado relevante na Federação (IBGE, 2011).

Quanto à educação no Estado do Espírito Santo, alguns dados são relevantes como o percentual de alunos que concluíram a 3ª série do ensino médio. Do ano de 2003 a 2010, houve um aumento importante neste índice, passando de 30% para 55% de alunos concluintes (PNAD, 2010).

⁵⁹ IDH - é uma medida resumida do progresso em longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. Este índice está associado ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e que é realizado em nível mundial. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado por MahbubulHaq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral e sintética que, apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, não abrange nem esgota todos os aspectos de desenvolvimento (Disponível em <<http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx?indiceAccordion=0>> Acesso em: 28 jan. 2013).

Para atender à demanda do mercado por mão de obra qualificada, que cresceu como consequência do desenvolvimento econômico do Espírito Santo, a Secretaria de Estado de Educação (SEDU) passou a oferecer, em 2005, cursos técnicos de nível médio. Atualmente, a formação técnica é oferecida em 104 escolas regulares da rede de ensino e dois Centros Estaduais de Educação Tecnológica.

Com base nas informações contidas no PDI (IFES, 2009-2013, p.181-185), a sua constituição se deu pela integração de quatro autarquias: Cefetes e as EAFs de Alegre, Colatina (hoje campus Itapina) e Santa Teresa. Em março de 2008, os diretores-gerais das escolas encaminharam formalmente ao Secretário de Educação Profissional e Tecnológica a proposta de adesão ao modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que surge como uma autarquia de base humanístico-técnico-científica, articulando educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, ofertando educação em diferentes níveis e modalidades de ensino (IFES/PDI, 2009-2013, p.181-185).

O processo de construção do Ifes já estava inserido em um contexto de resistência quando da transformação da antiga Escola Técnica Federal do Espírito Santo em Cefetes, como destaca a fala do professor Dênio Rebello Arantes, na ata do Conselho diretor do Cefetes (2006, p. 2-3): “estava encontrando muita resistência para a criação e desenvolvimento do modelo de instituição que passou a ser o Cefetes”. Havia um anseio não declarado de forma documental, em que a comunidade desejava que a Escola fosse transformada em Universidade Tecnológica como ocorreu com o Paraná. Na Ata citada (p. 2) também o professor Jadir Pella ressalta que não “seria fácil se tornar uma Universidade Tecnológica”.

Para as antigas Escolas Agrotécnicas do Espírito Santo, a pretensão era ser transformada em Cefet independente do Cefet-ES que já existia em 2003. Este cenário está descrito nas entrevistas com os diretores-gerais e com os reitores, pois havia, segundo eles, certo consenso em torno desta mudança. Mas, entretanto, com a lei de criação do Ifes, um novo cenário se desenhou e levou a comunidade a tomar uma atitude em aderir a esta nova institucionalidade, apesar das divergências e das diversas reuniões e negociações para se decidir pela adesão. No caso das Agrotécnicas, elas buscavam se tornarem Cefet parase expandirem. Com isso, cada uma delas deixaria de ter a condição de autarquia e

passaria a pertencer ao Instituto como os demais campi. Deixar de ser autarquia também iria acontecer com o Cefetes, entretanto, ele já estava na condição de Cefet e era formado e estava ramificado através das UNEDs, o que não ocorria com as Agrotécnicas.

As escolas Agrotécnicas, em 2007, enviaram um documento feito pelo Conselho das Escolas (CONEAF, 2007) ao Ministro da Educação. Nesse documento, foi apresentado um novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como contribuição ao debate sobre a proposta de criação dos IFETs. A defesa era pela manutenção e valorização das autarquias existentes, assegurando a autonomia conquistada por meio das lutas históricas, e que permitissem que as EAFs fossem imediatamente transformadas em Cefets (CONEAF, 2007).

Por estas razões, entre outras, para se mapear os campi e a população atendida pelo Ifes é necessário também fazer uma análise dos documentos do Instituto para compreender alguns dos fatores que influenciaram no processo de elaboração de seu projeto, tanto na questão da participação dos servidores, como na escolha dos locais onde se instalaram os campi, além de poder evidenciar como foi o atendimento à sociedade por parte desta nova instituição, agora uma só, agrupando o antigo Cefetes e as Agrotécnicas.

3.1. O processo de adesão à criação do Ifes

No Estado do Espírito Santo, o processo de adesão ao modelo de IFET e tornar-se Ifes, foi um percurso em que se travaram alguns embates. O novo modelo implicaria que o Estado deixaria de ter quatro autarquias para ter apenas uma autarquia, isto é, o Ifes. Essas conversações, registradas em Atas do Conselho Diretor das Escolas Agrotécnicas e do Cefetes, ocorreram apesar do pouco tempo decorrido entre o ato do Decreto nº 6.095, que foi de 24 de abril de 2007 e o Aviso de Chamamento Público - MEC/SETEC 2/2007, de 12 de dezembro de 2007.

Segundo os entrevistados, houve várias reuniões em todas as escolas para discutir sobre o assunto. Em entrevista com o R-A⁶⁰, afirmou que “a participação dos servidores na decisão de ser um Instituto foi tímida, pois as reuniões tinham um caráter muito mais informativo do que opinativo”. Quando comparado com a análise dos resultados do questionário aplicado com os servidores, nas questões de número 3 e 8, em que foram perguntados sobre como foi a participação deles no processo de expansão e criação do Ifes, a maioria indicou que a participação foi passiva pois não houve oportunidade de opinar durante o processo, tanto o da expansão quanto o da criação do Ifes.

Tomando os dois processos, o da expansão da rede e o da criação do IFET, neste caso Ifes, o resultado apurado no questionário foi de que 89% dos servidores assinalaram que não participaram ativamente do processo de expansão da rede e 83% dos mesmos servidores não participaram ativamente do processo de criação do Ifes, isto porque, não tiveram a oportunidade de opinar em nenhum dos dois processos.

O próprio R-A, em sua entrevista, também deixou claro que a participação dos servidores foi tímida. Diz ele: “talvez tivéssemos que fazer mais audiências, mas a participação civil organizada⁶¹ foi muito grande no debate”. Ele reforça que “a lei foi feita em Brasília e que a participação dos servidores não foi como deveria ser”, e repete, “mas nas comunidades isso aconteceu”. Concluiu dizendo que “a participação dos servidores poderia ter ajudado, mas acha que não seria muito diferente do que está aí”.

Os Diretores-Gerais em suas entrevistas também se manifestaram nesse sentido de que realmente não houve esta participação tão ativa, exceto no caso das Agrotécnicas. Mas, diz o DG-2, “no caso do Cefetes não estava ocorrendo um deslocamento e sim um processo de agregar, diferente das escolas Agrotécnicas. Logo, não havia muito que ser debatido, e ainda destacou que ocorreram as reuniões, mas estas não tinham caráter de decisão”. O DG-3 afirma que “não houve participação na escolha da expansão porque ela veio muito rápida e não havia nem tempo para preparar as pessoas e para realizar o processo de discussão”, e concluiu dizendo que “nem a Rede acreditava”.

⁶⁰ Os Reitores e Diretores-Gerais, conforme metodologia estabelecida, estão representados pelas siglas R-A e R-1, pois foram dois Reitores ouvidos; e os Diretores-Gerais estão representados pela sigla DG-1 até DG-17.

⁶¹ Foram realizadas audiências públicas em cada município onde foi decidido ser instalado um campus. O objetivo era o de identificar as demandas por quais cursos técnicos a região necessitava. A Lei 11.892/08 estabeleceu este procedimento.

No caso específico, então, das Agrotécnicas foi diferente, pois houve plebiscito e votação para definir se haveria a adesão ou não. A Escola Agrotécnica Federal de Colatina em documento intitulado Resolução do CD/EAFCOL N° 13/2008, de 29 de fevereiro de 2008, em reunião do Conselho Diretor da Escola, aprovou o resultado do plebiscito realizado no dia 25 de fevereiro de 2008 em que aprovava a adesão para o Ifes.

Na Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa houve votação por escrito, que está devidamente registrada, tendo tido a aprovação de 90% dos servidores (docente e técnico-administrativo) e 74% do corpo discente que também se manifestou a favor. No caso da Escola Agrotécnica Federal de Alegre, assim como a de Colatina houve um plebiscito e foi encaminhado ao Diretor-Geral do Cefetes o Ofício N° 012/2007/GDG/EAFA-ES, de 28 de fevereiro de 2008 em que o diretor-geral de Alegre registra que, por unanimidade, foi aceita a adesão ao Ifes.

Segundo as Atas do Conselho Diretor (CD) do Cefetes, do período de 2003 a 2010, verifica-se que a expansão do Ifes teve início desde 2005 com a inauguração em 1º de agosto de 2005 da Uned de Cachoeiro de Itapemirim. Na 52ª Reunião do CD do Cefetes, de 15 de dezembro de 2005, conforme registro em Ata, o diretor à época, professor Jadir José Pella informa que o “CEFET-ES foi contemplado com duas novas unidades, uma em São Mateus e outra em Cariacica”. Destaca que a “inauguração deverá ocorrer no segundo semestre de 2006 ou início de 2007”. Esse período ainda não se tratava da criação do Ifes, mas, mesmo que o Plano de Expansão seja datado de 26 de janeiro de 2006 (BRASIL/MEC/SETEC, 2006), o processo estava em construção.

É importante observar que no caso das EAFs não ocorreu nenhum registro a respeito da expansão porque as mesmas não eram Cefet e, portanto, não tinham como expandir. Somente os CEFETs é que tinham as UNEDs, tanto que, como já foi observado no documento do CONEAF (2007), está registrado que o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica deveria ser estendido às EAFs, vinculando a elas novas unidades, respeitando a localização geográfica (mesorregião na

qual a EAF estivesse estabelecida) e os APL's⁶². Está nítida a demanda das EAFs pela transformação em CEFET e, posteriormente, sua expansão e somente então, também registrada no documento do CONEAF (2007) oportunizar a criação de IFET a partir de uma EAF.

É relevante citar que na entrevista com o DG-4, o mesmo fez referência à importância do R-A nas articulações com as Escolas Agrotécnicas Federais do Espírito Santo, pois diz ele que “as paixões eram muitas”, mas o professor “R-A foi um grande articulador”, e “foi necessário – um parto demorado”.Inclusive o próprio R-A mencionou que “nos aproximamos das escolas agrícolas de forma silenciosa, trabalhamos as emendas de forma conjunta; estávamos olhando a nossa expansão”. Nas Atas do Conselho Diretor do Cefetes também é possível verificar a participação de Diretores-Gerais das Agrotécnicas, quando da fala do Conselheiro Carlos Humberto (CONSELHO DIRETOR DO CEFETES, ATA 60ª, p. 3) que destacou o esforço da Direção do Cefetes na busca de recursos, que promoveram o avanço das Escolas Agrotécnicas Federais.

Houve, portanto, uma aproximação do Cefetes às EAFs do Espírito Santo, o que de certa forma possibilitou que houvesse um melhor entendimento entre as autarquias na discussão e adesão ao modelo de IFET para o Estado do Espírito Santo. Por outro lado, o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais (CONCEFET, 2007) também se manifestou a respeito do IFET em documento de 23 de agosto de 2007 em que se por um aspecto consideravam que havia uma dúvida quanto à necessidade da criação do mesmo, isto porque os CEFETs estavam consolidados do ponto de vista de reconhecimento social, por outro, destacavam que, através da criação do IFET, no bojo da expansão da educação profissional e tecnológica, pudesse existir, por parte do governo, a intenção de dar maior destaque à educação tecnológica.

Ainda em relação à expansão, mais de um Diretor-Geral entrevistado mencionou, sem saber exatamente os detalhes, de como teria ocorrido esse processo até que novamente se pudessem criar novas Escolas Técnicas Federais. Mas, ressaltou a criação da Frente Parlamentar em Defesa do Ensino Profissional, encabeçada pelo então Deputado Federal Neucimar Fraga, que tinha como objetivo derrubar a lei nº 8.948, de 08 de

⁶²APLs – Arranjos Produtivos Locais.

dezembro de 1994, alterada pela lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Essa lei estabeleceu a expansão da oferta de educação profissional pela criação de novas unidades por meio de parcerias, sendo estes parceiros os responsáveis pela manutenção das escolas, ou seja, o governo federal não poderia mais fazê-lo isoladamente.

Em pronunciamento do Deputado Federal Neucimar Fraga na Câmara Federal, em 08 de maio de 2008, segundo notas taquigráficas (CÂMARA DOS DEPUTADOS FEDERAIS, 2008), afirmou que “em 2003, foi até o Ministro da Educação, Cristovam Buarque, e solicitou a construção de um CEFET no Município de Vila Velha (ES) e, então, o Ministro apresentou-lhe a lei que impedia este ato e lhe fez um desafio para que o ajudasse a mudar a lei no Congresso Nacional”. A partir desse momento, o ex-deputado entrou no processo de conseguir apoio a esta idéia e foi então criada a Frente Parlamentar em Defesa do Ensino Profissional, presidida pelo Deputado Alex Canziani, do Paraná.

O R-A citou um fato curioso e que reitera a idéia desse processo de início da expansão, no qual havia a necessidade de alteração da lei. Diz ele, que estava no avião, em viagem à Brasília e, o então Deputado Federal Neucimar Fraga, lhe perguntou como era possível trazer uma unidade do Cefetes para Vila Velha, cuja explicação foi a mesma dada por ocasião da conversa com o ex-ministro da Educação Cristovão Buarque.

O que se pode extrair do apresentado até o momento é que nem a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, nem a criação do IFET e muito menos a transformação do Cefetes em Ifes, aconteceram de modo isolado do seu contexto. Há todo um processo que foi sendo descrito, inclusive do ponto de vista político que influenciou no que se denomina nesta pesquisa de Expansão do Ifes.

Como se pode verificar através dos atos do governo, do legislativo e dos gestores do Cefetes e das EAFs do Espírito Santo foram construídas as bases para a expansão do Ifes, e que as análises permitem evidenciar se o processo se deu pelo viés democratização do acesso, da participação e do atendimento a função social desta nova instituição, neste novo cenário com tantos novos campi. O que se pretende, então, a partir deste ponto do capítulo é evidenciar os decretos e leis do governo e os atos das quatro autarquias do Espírito Santo.

3.2 Os ordenamentos legais da expansão e da criação do IFES

O primeiro ato do governo que é importante de ser destacado foi o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que, entre outros aspectos, destaca o retorno à possibilidade de que a educação profissional técnica fosse integrada ao Ensino Médio. Outra medida é o Decreto nº 5.224, de 01 de outubro de 2004, que, entre outras ações, dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Dessa forma, o que se percebe é que as ações legais estavam sendo ordenadas no sentido de uma expansão.

Com a Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, que é marcadamente a mais importante para o processo de expansão da rede, isto porque ao dar nova redação ao § 5º do art.3º da Lei nº 8.948, de dezembro de 1994, substituiu a expressão “somente poderá ocorrer” que obrigava ao governo estabelecer parcerias para a expansão da oferta da educação profissional, em que a manutenção seria do parceiro e não do governo federal, para a expressão “preferencialmente”. Dessa forma foi aberta a possibilidade do governo federal promover a expansão. Esta abertura dada agora de modo formal, uma vez definida por Lei, foi fruto das articulações políticas iniciadas em 2003, como demonstradas pelos documentos e entrevistas citados anteriormente

No caso do Espírito Santo, a expansão da rede, especificamente do Cefetes, segundo o R-A “começou ainda no governo FHC, isto porque foram estabelecidas parcerias com algumas prefeituras. Desde 1999, o Cefetes havia realizado o seu Planejamento Estratégico e tinha como visão tornar-se uma Universidade Tecnológica. Pensávamos numa idéia multicampi; penso que o movimento começou ali”.

A partir desse momento, uma série de outros decretos e leis seria necessária para tornar possível a expansão do IFET em nível nacional e do Ifes. Entretanto, para efeito desta pesquisa estão sendo destacados os que mais implicaram diretamente no processo da expansão e especificamente nos atos do próprio Instituto Federal do Espírito Santo.

Em 26 de janeiro de 2006, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, elaborado pelo MEC/SETEC (2006), foi oficialmente apresentado ao

presidente Luís Inácio Lula da Silva. Em 24 de abril de 2007, através do Decreto nº 6.095, ficaram estabelecidas as diretrizes para o processo de integração das Instituições Federais de Educação tecnológica com intuito de criação do IFET, observado que este processo se dava no âmbito da expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Este decreto foi transformado em Projeto de Lei 3.775, assinado pelo presidente Lula em 24 de julho de 2008. Finalmente, em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, foi instituído a Rede e criados os Institutos.

Enquanto esse processo se desenrola, na EAF de Santa Teresa quase nada foi informado aos servidores. Na leitura das atas do Conselho diretor da escola (2008), apenas em dois momentos foi informado sobre o projeto de lei em tramitação no Congresso Nacional. Há um comentário, na ata, de que houve questionamentos, mas esses não foram detalhados no documento.

Em outra ata, resultado da reunião extraordinária ocorrida em 28 de abril de 2009, o presidente do Conselho informou sobre a nova situação da EAF de Santa Teresa, agora denominada de Campus de Santa Teresa, pois foi agregada ao Instituto Federal do Espírito Santo. Alguns esclarecimentos foram feitos e informou sobre o fim daquele Conselho e que um novo conselho seria criado ao longo do ano.⁶³

Nas Atas do Conselho Diretor do Cefetes, assim como das EAFs, não há menção, de 2003 a 2006 sobre o processo de expansão, ou que estivesse sendo elaborado algum tipo de plano neste sentido. O que ocorre, entretanto, é que a expansão estava em processo, desde antes do governo Lula, no Espírito Santo, através das parcerias com as Prefeituras Municipais, como citado por R-A em sua entrevista. Há registros nas Atas do Conselho Diretor do Cefetes sobre as novas unidades que poderiam vir a ser construídas pelo Governo. No caso das EAFs do Espírito Santo, não havia esta possibilidade. A partir de 2005, os registros são relativos à criação das novas UNEDs, que passaram a ser uma realidade.

⁶³ É importante destacar que as EAFs de Itapina e Alegre, em contato telefônico com os Diretores-Gerais afirmaram que não houve registros referentes ao processo de expansão, isto porque as mesmas não estavam incluídas neste processo. Em relação à criação do Ifes as reuniões que aconteceram não foram registradas em Atas. As Atas do Conselho Diretor destas duas instituições não constam desta dissertação, pois não foram utilizadas, em função das afirmativas de seus diretores-gerais (nota do autor).

No ano de 2005, uma menção importante nas atas (46^a e 52^a) sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) revela que havia no Espírito Santo um movimento interno de expansão da rede federal via parceria com os municípios de São Mateus e de Cariacica. Pois, o PDI, segundo informações dadas pelo então diretor do Cefets – professor Jadir José Pella – fora elaborado com base no Decreto nº 5.224 (que dispõe sobre a organização dos Cefets), e seriam construídas duas novas unidades nos municípios citados acima.

É, portanto, interessante este fato, pois o documento elaborado pelo MEC/SETEC (2006) sobre o Plano de Expansão da Rede é datado de 26 de janeiro de 2006, ou seja, no início do ano de 2006. Mas, ao longo do mesmo ano, o Conselho Diretor do Cefetes não tratava do assunto na perspectiva nacional, mas nas negociações para a expansão realizadas internamente. Outro aspecto nesse mesmo sentido é que a Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005 que restabeleceu a possibilidade da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União também não aparece citada nas Atas analisadas do Conselho Diretor do Cefetes e nas Atas do Conselho Diretor das EAFs do Espírito Santo.

No ano de 2007, o governo edita o Decreto nº 6.095, de 24 de abril, que estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. O Conselho Diretor do Cefetes em reunião no dia 3 de maio de 2007, conforme Ata 61 registra a fala do diretor-geral, professor Jadir José Pella, em que ele apresenta um dos itens de pauta, que tratava a respeito do decreto citado. Ele afirma que aquele documento propunha uma nova institucionalização, que iria envolver os Cefets, as Escolas Técnicas, as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Vinculadas; destacando que o mesmo não era impositivo, pois cada instituição deveria optar por sua adesão.

Prosseguiu dizendo que “o espírito desse decreto, o que o governo estava propondo, era a criação dos IFETs – Institutos Federais de Tecnologia”. Nesse momento da reunião, o então Diretor-Geral do Cefets, Jadir José Pella, declarou-se particularmente favorável,

“porque advém um novo modelo de gestão⁶⁴, que descentraliza a administração dos recursos, havendo um gestor em cada unidade de ensino”. Ele observou que a proposta apresentada aos Conselheiros tinha ainda um caráter informativo e pediu autorização para iniciar discussão sobre o assunto com as Escolas Agrotécnicas, com as Unidades de Ensino (Cefetes) e com todos os setores, com a finalidade de verificar o que seria possível trabalhar a partir do decreto, ao que todos os Conselheiros concordaram (CONSELHO DIRETOR/CEFETES, ATA 61ª, 2007, p.3-4).

No mesmo mês, maio de 2007, o CEPE/CEFETES se reuniu no dia 17, e o professor Denio Rebello Arantes apresentou o decreto nº 6.095, de 24 de abril daquele ano, portanto, um ano após a elaboração do Plano de Expansão (MEC/SETEC, 2006), tanto o Conselho Diretor, quanto o CEPE já estavam analisando o mesmo. No Conselho Diretor do Cefetes, como citado, o caráter era informativo, enquanto que no CEPE do Cefetes, algumas colocações foram feitas de forma mais aprofundada e que corroboraram com o exposto no Conselho Diretor. Afirmou ele que “os diretores aprovaram somente na quarta versão da proposta” e acrescentou que isto se deu em função de que “uma das motivações foi a tentativa de responder à busca do Cefet por tornarem-se Universidade Tecnológica”. Afirmou ainda que o MEC rejeitava o modelo da Universidade Tecnológica, principalmente após o Paraná ter sido transformada e causado problemas para Educação Profissional e Tecnológica, pois acabou como o ensino técnico.

Disse então o professor que “ponderando esses fatos surgiu a proposta do Ifet”. Destacou a questão da autonomia dizendo que o CONCEFET (2007) não tinha à época posição oficial sobre o decreto, mas os representantes achavam que um dos pontos interessantes é o aumento da autonomia das Unidades de Ensino. Concluiu dizendo que

⁶⁴ Com relação a este novo modelo de gestão mais descentralizador, tanto nas entrevistas dos Diretores-Gerais, não há uma visão semelhante, isto porque alguns afirmaram que continuaria a ser uma autarquia, logo como pode limitado; outros disseram que sim, porque o campus passa a ter recursos próprios. Entretanto no caso das ex-Agrotécnicas há uma dúvida, pois elas deixariam de ter sua autonomia e estariam subordinadas à Reitoria. Logo não há um consenso no sentido abordado pelo professor Jadir nesta reunião do Conselho Diretor do Cefetes. Em relação aos servidores que responderam ao questionário, 67% afirmaram que sim, houve uma maior autonomia com a criação do Ifes. Quando a análise é globalizada, ou seja, do ponto de vista da instituição Ifes, os Diretores-Gerais na maioria concordam com esta fala registrada sobre a gestão, entretanto deixam claro que o processo seria e já o estava sendo lento e difícil.

haveria toda uma discussão a ser feita com as Escolas Agrotécnicas (CEFETES/CEPE, 2007, p.3).

Em função de que nas Atas dos Conselhos Diretores das Escolas Agrotécnicas⁶⁵ e é importante destacar que do Cefetes também, não houve menção significativa em relação à expansão, utilizou-se como referência para análise em relação a criação do Ifes, no caso das Escolas Agrotécnicas, o documento intitulado de Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF). Nesse documento, havia a proposta de um novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: a) toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica deveria ser incluída no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ampliando a infra-estrutura, financiamento e recursos humanos; b) houvesse a garantia da manutenção e valorização das autarquias já existentes assegurando sua autonomia; c) fosse construída uma política pública que permitisse a estruturação das EAFs para imediata transformação em CEFETs; d) fosse estendido o plano de expansão da Rede para as EAFs; e, e) fosse criado um IFET a partir de uma EAF. Por estas razões não foi tão fácil conseguir a adesão das EAFs do Espírito Santo ao modelo do Ifes (CONEAF, 2007).

Em 2 de agosto de 2007, na 63ª reunião do Conselho Diretor do Cefetes, foram feitas as explicações sobre a Ifetização e informadas as reuniões realizadas nas UNEDs a adesão ao modelo. Jadir José Pella informou que em setembro daquele ano seria aberto o edital para que as instituições apresentassem suas propostas conforme o Decreto nº 6.095/07. Destacou ainda a relevância da adesão como perspectiva da autonomia, da gestão planejada de forma conjunta e executada de forma descentralizada. Ademais, informou que o Instituto seria criado por Lei⁶⁶ (CONSELHO DIRETOR DO CEFETES, 2007, 63ª reunião, p.3-4).

⁶⁵ Em algumas delas não havia inclusive as Atas do Conselho Diretor, mas por telefone, por contato pessoal e através das entrevistas foi possível saber que em relação à expansão não havia o que ser discutido, isto porque o desejo delas era de se tornarem Cefet (ver CONEAF 2007). No caso da criação do Ifes também não tivemos acesso às outras Atas das EAFs do Espírito Santo, somente as já citadas, referentes ao atual campus de Santa Teresa, mas em contato com os Diretores-Gerais foi afirmado que houve várias reuniões e que estas não foram registradas, mas especificamente no caso das EAFs do Espírito Santo, houve votação/plebiscito quanto à definição em se tornar Ifes, juntamente com o Cefetes. No caso do Cefetes as reuniões ocorreram segundo as Atas do Conselho Diretor nas diversas UNEDs, mas também não foram localizadas registros sobre estas reuniões. O que existe de registro está nas Atas do Conselho Diretor do Cefetes.

⁶⁶ Autonomia semelhante à Universidade, de criar cursos, emitir diplomas e recursos. O DG-4 em entrevista diz assim: “o RH e a Área Pedagógica é uma só. A autonomia é da reitoria e não de cada

Quanto à questão da autonomia, ainda é relevante citar que os R-1 e R-A, revelaram perspectivas diferentes sobre o tema autonomia, mas que de certa forma reafirmam a idéia de que a Instituição “Ifes”, passou a gozar de maior autonomia, principalmente do ponto de vista administrativo-pedagógico. Entretanto, para o R-1, as antigas Escolas Agrotécnicas perderam autonomia, pois eram autarquias e almejavam ser Cefet. É muito importante destacar a entrevista do DG-9 quando analisa a questão da autonomia: ele entende que no Brasil, sob o rótulo de democracia, se democratiza coisas demais. “A decisão é democrática, mas a gestão não pode, pois somos executores de políticas” (DG-9).

Durante este processo interno no Cefetes, também aconteciam as reuniões no Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET), que gerou um documento intitulado “Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, de 23 de agosto de 2007. Na apresentação deste documento, há uma afirmação que o mesmo foi fruto dos debates no âmbito do CONCEFET, que sucederam a apresentação da proposta de criação do IFET dentre as medidas contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do segundo governo do Presidente Lula. Entre os pontos importantes de ser destacado do resultado dos debates, estava o sentimento dos diretores-gerais de que o IFET⁶⁷ poderia melhor traduzir o significado da Educação Profissional e Tecnológica, como modalidade potencializadora do indivíduo no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimento a partir de uma prática interativa com a realidade (CONSELHO DE DIRIGENTES DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA/CONCEFET, 2007).

campus. Ao invés de irmos a Brasília, vamos a Vitória”. O planejamento aconteceria na reitoria, com todos os diretores e seria executada em cada campus, inclusive porque os recursos são do campus. Considerava que por ser criada por lei, teria caráter permanente.

⁶⁷ No sentido de construir a identidade, o CONCEFET destacou os termos Instituto, pois carrega vários significados, desde uma organização educacional até o poder, devidamente regido por normas, regulamentos ou rituais. O complemento federal explicita a natureza pública e seu vínculo. Educação, Ciência e Tecnologia revelam o seu espaço de atuação e na função social que está intrinsecamente visceralmente vinculada. Neste mesmo item do documento há um questionamento quanto ao porque da proposição desta nova instituição, visto que, o CEFET seria um dos melhores exemplos brasileiros de experiência bem sucedida enquanto instituição pública voltada para a qualificação profissional (CONCEFET, 2007, IFET – Construção da Identidade. p. -).

Em 27 de setembro de 2007, em nova reunião, o professor Jadir relatou que foram realizadas vinte reuniões⁶⁸ nas UNEDs envolvendo técnico-administrativo, docente e representante dos alunos, e que faltava reunir-se na Unidade de Vitória que estava em recesso à época. Citou as novas unidades que seriam implantadas em 2008, por ordem; Linhares, Nova Venécia, Venda Nova e Aracruz, além da previsão de Ibatiba e Vila Velha para 2009 (CONSELHO DIRETOR DO CEFETES, 2007, 64ª reunião, p.1-2). Observa-se que houve apenas o informe sobre os locais dos novos campi.

É importante destacar o que a entidade, que representava à época os servidores federais da educação denominados de Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), pensava sobre este processo de expansão e de ifetização. Por ocasião do 3º Seminário do SINASEFE, realizado de 28 de março a 1º de abril de 2007, em Belém/PA, foi elaborado uma análise conjuntural, em que o SINASEFE assinalava as diversas reformas educacionais, por meio de decretos pontuais que atingiriam todas as áreas de interesse dos capitalistas.

Especificamente em relação à educação profissional, o documento destacava a proposta de implantação da Rede Tecnológica Federal dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFETs) como o primeiro ato para a reforma da educação, com a conseqüente perda de autonomia. Está registrado no documento também o fato de que tal projeto já estava em sua sexta edição e não tinha sido debatido nem com os servidores, nem com a sociedade, além de trazer a ideia da fragmentação de carreira e a colocação da educação a serviço do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)⁶⁹ (BOLETIM SINASEFE, Editorial, Ano X – Nº 351 – 05 de abril de 2007).

⁶⁸ É importante destacar que estas reuniões citadas tanto nesta Ata quanto em entrevistas com os diretores-gerais e reitores, não foram localizadas, inclusive em conversa com a Secretária do Conselho Superior do Ifes, no intuito de que fossem localizadas tais Atas, também disse que as mesmas não eram redigidas; destacando que as Atas que estão disponíveis, encontram no site do Ifes. Estas foram utilizadas nesta dissertação (Nota do Autor).

⁶⁹ Criado em 2007, no segundo mandato do presidente Lula (2007-2010), o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) promoveu a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, contribuindo para o seu desenvolvimento acelerado e sustentável. Pensado como um plano estratégico de resgate do planejamento e de retomada dos investimentos em setores estruturantes do país, o PAC contribuiu de maneira decisiva para o aumento da oferta de empregos e na geração de renda, e elevou o investimento público e privado em obras fundamentais. Nos seus primeiros quatro anos, o PAC ajudou a dobrar os investimentos públicos brasileiros (de 1,62% do PIB em 2006 para 3,27% em 2010) e ajudou o Brasil a gerar um volume recorde de empregos – 8,2 milhões de postos de trabalho criados no período. Teve importância fundamental para o

Na pesquisa de Otronto (2010), ela afirma ser paradoxal o fato de que a autonomia se constituía em argumento favorável se vinculado a universidade e desfavorável se houvesse vínculo com o IFET, encarada como perda de autonomia. Portanto, ora os atores, que detinham a possibilidade de decidir se colocavam em relação a este tema como favoráveis, ora contrários. Outro aspecto importante a destacar se trata da observação feita no documento do Sinasefe sobre a ausência de participação dos servidores na discussão sobre as reformas empreendidas, mas há de se lembrar que o evento do Sinasefe ocorreu em 05/04/2007 e, o decreto nº 6.095, foi editado no dia 24/04/2007. Pode-se inferir daí que a direção do sindicato tinha conhecimento das mudanças, mas teve atuação tímida na organização dos trabalhadores.

Desde março de 2007, o SINASEFE se manifestava a respeito do tema Ifetização, quando afirmava que havia uma minuta de um Projeto de Lei gestada no Ministério da Educação para transformação do Cefet em Instituto Tecnológico; afirmando ainda que muitas das IFEs perderiam sua autonomia, além da mudança de identidade, observado o fato de que tudo estava acontecendo sem que houvesse um debate ou consulta aos profissionais e à sociedade em geral (BOLETIM SINASEFE, Editorial, Ano X – Nº 347 – 07 de março de 2007).

Este tema continuou na pauta dos Boletins do SINASEFE no ano de 2007, inclusive com destaque para dois outros, o de 13 de abril de 2007, em que há um registro de que ainda não havia um posicionamento do Sindicato em relação ao processo de transformação do Cefet em Ifet, isto porque até aquele momento não havia sido possibilitado a participação do mesmo na construção da nova instituição (BOLETIM SINASEFE, Editorial, Ano X – Nº 352 – 13 de abril de 2007).

No Boletim do SINASEFE, de 20 de dezembro de 2007, o Sindicato se posiciona contrário à implantação do modelo de IFET proposto pelo Decreto 6.095/2007 e aponta

país durante a grave crise financeira mundial entre 2008 e 2009, garantindo emprego e renda aos brasileiros, o que por sua vez garantiu a continuidade do consumo de bens e serviços, mantendo ativa a economia e aliviando os efeitos da crise sobre as empresas nacionais. Em 2011, o PAC entrou na sua segunda fase, com o mesmo pensamento estratégico, aprimorados pelos anos de experiência da fase anterior, mais recursos e mais parcerias com estados e municípios, para a execução de obras estruturantes que possam melhorar a qualidade de vida nas cidades brasileiras (Disponível em: <<http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>>. Acesso em: 20 fev.2013).

como uma das lutas para o ano de 2008, apesar de destacar que o Ministério da Educação já havia publicado a chamada pública para adesão ao modelo de IFET (BOLETIM SINASEFE, Editorial, Ano X – Nº 386 – 20 de dezembro de 2007).

Neste sentido, é relevante destacar que 89% dos servidores do Ifes afirmaram através do questionário, que participaram de forma passiva, pois não foi oportunizada a possibilidade de opinar no processo de expansão do Ifes (à época Cefetes) e ao verificar os Boletins do SINASEFE do ano de 2006, quando do lançamento do Plano de Expansão da Rede, também não há menção sequer a um debate sobre o tema.

Reforça-se também o fato de que não foi identificado registros sobre a expansão nas Atas do Conselho Diretor do Cefetes e das EAF do Espírito Santo. Quando ouvidos os Diretores-Gerais e os Reitores, os mesmos também afirmam que o movimento era tímido, quase que um processo natural para o Cefetes, no sentido de crescer com novas UNEDs.

Com relação à criação do Ifes, 83% dos mesmos servidores afirmaram que também não participaram opinando no processo. Neste caso, entretanto, há registros importantes do Sindicato que os representava à época, de que houve algum tipo de manifestação, inclusive debates sobre o tema em seminário do SINASEFE, como mencionados nos Boletins do sindicato. Havia de certa forma conhecimento sobre os fatos, até porque se tornava um dos pontos de luta sindical. Se entendermos a mobilização social como Toro e Werneck (2007), que a caracteriza quando um grupo de pessoas ou uma sociedade decide e age com objetivo comum, buscando, quotidianamente, resultados decididos e desejados por todos, podemos afirmar que esta foi bastante tímida entre os servidores do instituto.

Em 12 de dezembro de 2007 o Ministério da Educação publicou então o Aviso de Chamamento Pública MEC/SETEC Nº 2/2007 – Chamada Pública de Propostas para Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, em que a União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), estaria acolhendo propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, na forma e condições estabelecidas na Chamada Pública. Desta forma, fechava-se o ciclo descrito

ao longo da análise dos diversos documentos aqui apresentados. O Aviso explicitava todos os procedimentos que deveriam ser adotados pelas instituições que desejassem concorrer à adesão.

O ano de 2008 tem seu início marcado por uma reunião datada de 29 de fevereiro de 2008 no Gabinete da Direção Geral do Cefetes, em Vitória, em que participaram representantes do Cefetes e das EAFs de Alegre, Colatina e Santa Teresa, tendo como pauta de reunião a Proposta de adesão ao modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Foram discutidos vários pontos da proposta, feitos os encaminhamentos que entenderam importantes, além de algumas preocupações especialmente com o cuidado de resguardar as estruturas que cada uma das autarquias tinha. Ficou definido o papel de alguns dos membros que estavam na reunião, destacando que os Diretores-Gerais não fizeram parte da mesma.

Estabeleceram o dia 07 de março de 2008 para uma próxima reunião, além do tempo para que fossem realizadas as consultas em cada uma das unidades representadas. Também definiram o dia 10 de março de 2008 para a assinatura da proposta e o dia 11 de março de 2008 para a entrega da mesma em Brasília. Ou seja, em um tempo recorde de 4 dias foi fechada a proposta de alteração do estatuto da instituição.

É importante destacar que o convite para as instituições proponentes foi encaminhado pelo Diretor-Geral do Cefetes em 21 de fevereiro de 2008 (OFÍCIO MEC/SETE/CEFETES/GDG nº 042/2008) para a construção juntos da proposta de adesão. Nesse período, foram realizadas as consultas nas EAFs, pois no Cefetes já haviam ocorridas as reuniões com a comunidade, destacando a entrevista do DG-10, em que afirmou que “as reuniões ocorreram com os coordenadores e diretores”. Ainda destacou que quanto a Brasília “cabia ao Diretor-Geral” e continuou afirmando que “tínhamos como missão conversar com os servidores no sentido do convencimento, não importando o lugar e a hora”. Então relatou que “depois com o Diretor-Geral houve uma reunião no sentido de mostrar que era bom para todos”. Ainda afirmou que alguns eram a favor, outros contra e havia certa desconfiança.

O DG-11 destacou também que na unidade em que era gestor houve reunião com o Diretor-Geral para debater o assunto e 100% dos mesmos que estavam presentes aderiram à proposta de adesão ao Ifes. R-1 afirmou que o Ifes já havia realizado o Planejamento Estratégico em que apontava para ser uma Universidade Tecnológica; que por ocasião da mudança para Ifes ocorreram reuniões em todas as unidades do Cefetes e que não houve votação, mas um acolhimento no sentido de aderir ao novo modelo. Destacou inclusive, que depois no momento de construção do Estatuto também houve a participação dos servidores que assim desejaram, visto que os mesmo poderiam inclusive contribuir com suas propostas através do site do Ifes.

Na 66ª reunião do Conselho Diretor do Cefetes, o professor Jadir informa que o projeto do Ifes havia sido aprovado na íntegra, e publicado no Diário Oficial da União no início de Abril (CONSELHO DIRETOR DO CEFETES, 2008, 66ª reunião, p.5). Mudanças importantes vão concorrer na nova organização da educação profissional no país coma Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que alterou os dispositivos dos arts. 37, 39, 41 e 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo 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. Com a lei, se consolida e assegura a institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a criação dos IFETs.

Em seguida o PLC 3.775, de 14 de julho de 2008 entrou em tramitação no Congresso, também citado na 71ª Reunião do Conselho Diretor do Cefetes, em 06 de novembro de 2008. Esse novo ordenamento jurídico faz alterações ao Decreto 6.095/2007, como, por exemplo, no art. 6º, inciso I, em que foi suprimida a “articulação com os setores produtivos”, dando-se nova redação e destaque à “ênfase no desenvolvimento sócio-econômico local, regional e nacional”.

Tais aspectos sociais e econômicos habitam as perspectivas de alguns diretores da instituição, como, por exemplo, o DG-9, em sua entrevista, destacou que não acreditava em uma educação voltada para demanda de mercado presente. Ou seja, acredita que a decisão pela escolha do local onde seria instalado um campus deveria ser sempre técnica, mas não necessariamente voltada para a realidade do mercado; “em certo aspecto sim, mas o Ifes através de seus campi deveria desenvolver uma educação

voltada para o futuro, no sentido de contribuir para construir uma nova realidade da região” (DG-9).

Ao que R-1 destaca como impacto regional, que o simples fato de se instalar uma escola já se faz uma intervenção. Entretanto reforça que o futuro deve ser o olhar do Ifes, como “instrumento público de intervenção sem ser amorfo”.

Finalmente, em 29 de dezembro de 2008, foi publicada a Lei Nº 11.892 que instituía a Rede Federal e criava o IFET. As últimas reuniões do Conselho Diretor do Cefetes e das EAFs do Espírito Santo ocorreram entre novembro e dezembro de 2008. O Conselho, agora denominado de Conselho Superior⁷⁰ do Ifes retomou suas atividades em 16 de novembro de 2009.

Não se pode, portanto, afirmar que o processo na sua totalidade se deu de forma autoritária, sem participação social e distante de um movimento democrático, mas é possível compreender que tipo de democracia participativa se desenhou ao longo do processo da expansão e criação do Ifes através das análises dos diversos documentos, bem como da comparação com a legislação, as ações nos Conselhos Diretores, no Legislativo e na sociedade através da sua representação sindical, além das entrevistas com os gestores e os resultados dos questionários aplicados com os servidores do Ifes.

Nos itens que seguem neste capítulo serão descritos de forma objetiva o mapa do Ifes em seus contextos regionais e o atendimento a função social preconizada na lei e defendida por alguns dos autores referenciados, bem como de modo geral nas entrevistas com os Diretores-Gerais e os Reitores, além dos servidores que também se manifestaram neste sentido.

⁷⁰ Foi observado que desde final de 2008 até final de 2009 não havia Conselho na Instituição. Para tanto foi solicitado um esclarecimento à secretaria do Conselho Superior do Ifes, que prontamente explicou que “tal fato deveu-se à transição necessária entre um conselho e o outro, cujo número de membros triplicou, por força de lei; foi necessário também organizar a eleição de todos os membros internos ao Ifes que seriam membros do novo Conselho Superior, bem como solicitar a eleição/indicação de todos os membros representantes das entidades externas no Conselho e finalmente promover a nomeação de todos esses membros, por meio de Portarias publicadas no Diário Oficial da União. Foi ainda informado que as decisões que necessitassem de deliberação do conselho foram realizadas por meio de Atos Ad Referendum do Presidente do Conselho. Todos esses atos foram submetidos ao Conselho Superior e se tornaram Resoluções, e, nos casos de autorizações simples, a homologação ocorreu nos registros em Ata (IFES/CONSELHO SUPERIOR/SECRETARIA DO CONSELHO SUPERIOR/MEMO 01/2013, de 14 de fevereiro de 2013).

3.3 Localização dos *campi* no espaço geopolítico⁷¹ e sócio-econômico⁷² do Espírito Santo

Os campi do Ifes, segundo dados do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2009-2013, p. 24) ocupam posição de referência educacional e se integram com a sociedade nos municípios em que estão localizados. A maioria dos campi dispõe de infra-estrutura física, sendo que no ano em que foi elaborado este PDI, alguns dos campi ainda estavam em fase de estruturação, pois faltavam laboratórios, equipamentos, livros para as bibliotecas e principalmente parques desportivos. Do ponto de vista, entretanto, da estrutura básica para que pudessem iniciar suas atividades letivas, já havia condições mínimas.

O Ifes através dos seus campi atende os níveis básico, técnico e tecnológico de Educação Profissional e a Educação Superior. É importante destacar também que nem todos os campi ofereciam à época de 2010 todas as modalidades de ensino descritas, até porque estavam iniciando suas atividades. A área de abrangência dos campi do Ifes compreende todo o território do Estado do Espírito Santo, com concentrações nas microrregiões em que se localizam os respectivos campi.

No contexto da compreensão da responsabilidade social e de inclusão do Ifes, seja pela capacitação de trabalhadores e pela formação de profissionais qualificados para a atuação no mercado, e mesmo para demonstrar a área geográfica de atuação do Instituto é importante caracterizar como o Estado do Espírito Santo se apresenta dividido. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divide o Estado em quatro mesorregiões, as quais por sua vez se subdividem em microrregiões. O Decreto Estadual nº 5.120, de 01 de dezembro de 1995 estabelece a divisão do estado em 12 microrregiões e a Lei Complementar nº 318 de, 17 de janeiro de 2005, reestrutura a Região Metropolitana da Grande Vitória.

⁷¹A palavra geopolítica não é uma simples contração de geografia política, como pensam alguns, mas sim algo que diz respeito às disputas de poder no espaço mundial e que, como a noção de PODER já o diz (poder implica dominação, via Estado ou não, em relações de assimetria enfim, que podem ser culturais, sexuais, econômicas, repressivas e/ou militares, etc.), não é exclusivo da geografia. Ver VEZENTINI, José William. "O que é Geopolítica? e Geografia Política?". Disponível em: <<http://www.geocritica.com.br/geopolitica.htm>>. Acesso em 10 mar. 2013.

⁷² A idéia de inserir este subitem com o tema de "Localização no espaço geopolítico e sócio-econômico do Espírito Santo" foi retirada do livro de Luiz Antônio Cunha (2000), intitulado "O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização", capítulo 2, quando trata das EAAs (nota do autor).

Divisão Regional do Espírito Santo

Microrregiões de Planejamento

Lei 5.120 de 30/11/95 (DOE 01/12/95) alterada pelas leis:
 Lei nº 5.469 de 22/09/97 (DOE 23/09/97), Lei 5.849 de 17/05/99 (DOE 18/05/99)
 e Lei nº 7.721 (DOE 14/01/04).

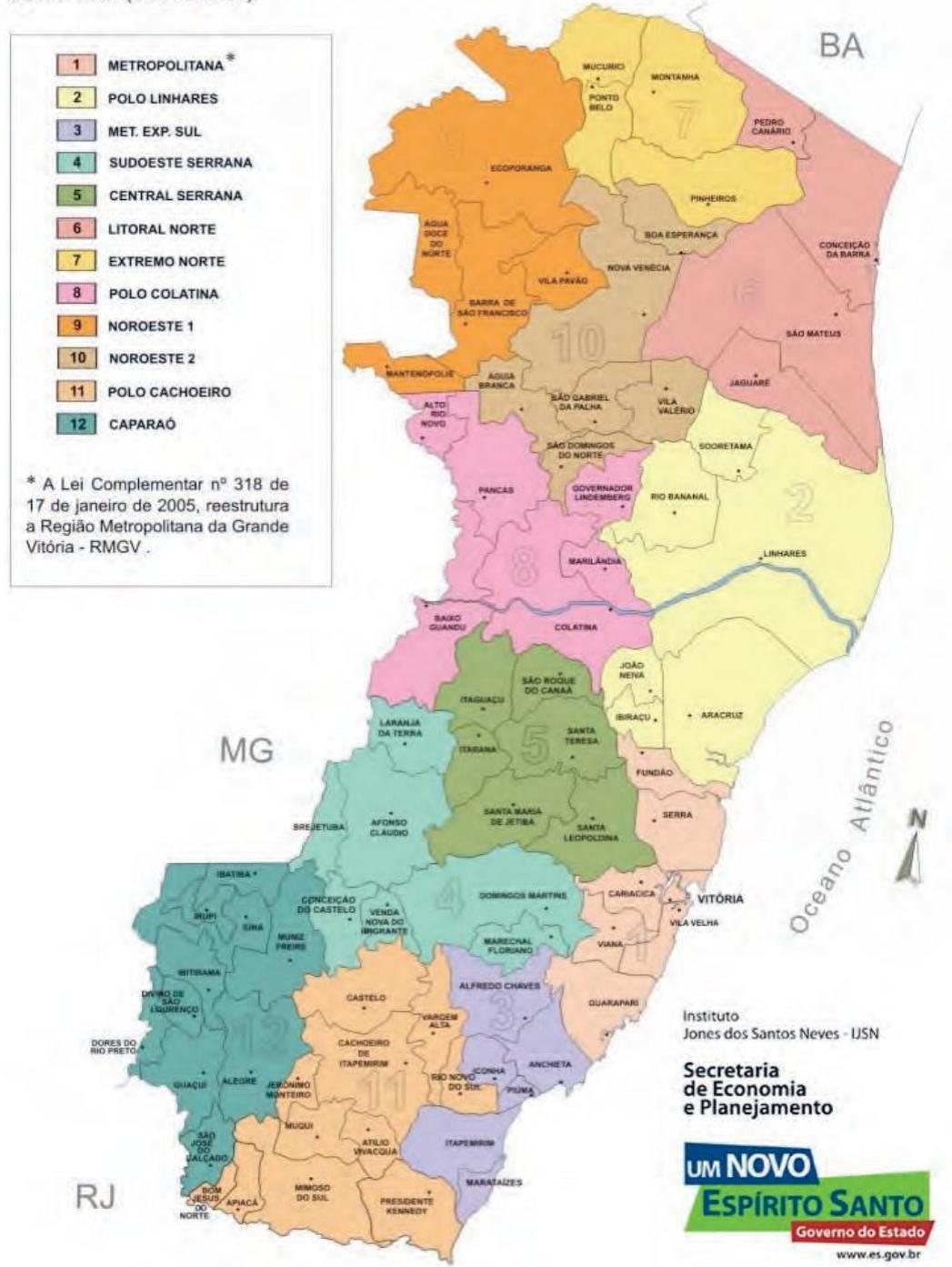


Figura 1 – Divisão Regional do Espírito Santo
 Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes (PDI) 2009-2013

Figura 1 – Divisão Regional do Estado Espírito Santo. Microrregiões de Planejamento.
Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes (PDI) 2009-2013

Ao observar o mapa do Espírito Santo com os campi distribuídos pelos municípios (PDI, 2009-2013) é importante observar que como o PDI foi elaborado em 2009, alguns campi que aparecem no mapa ainda constam em fase de implantação.

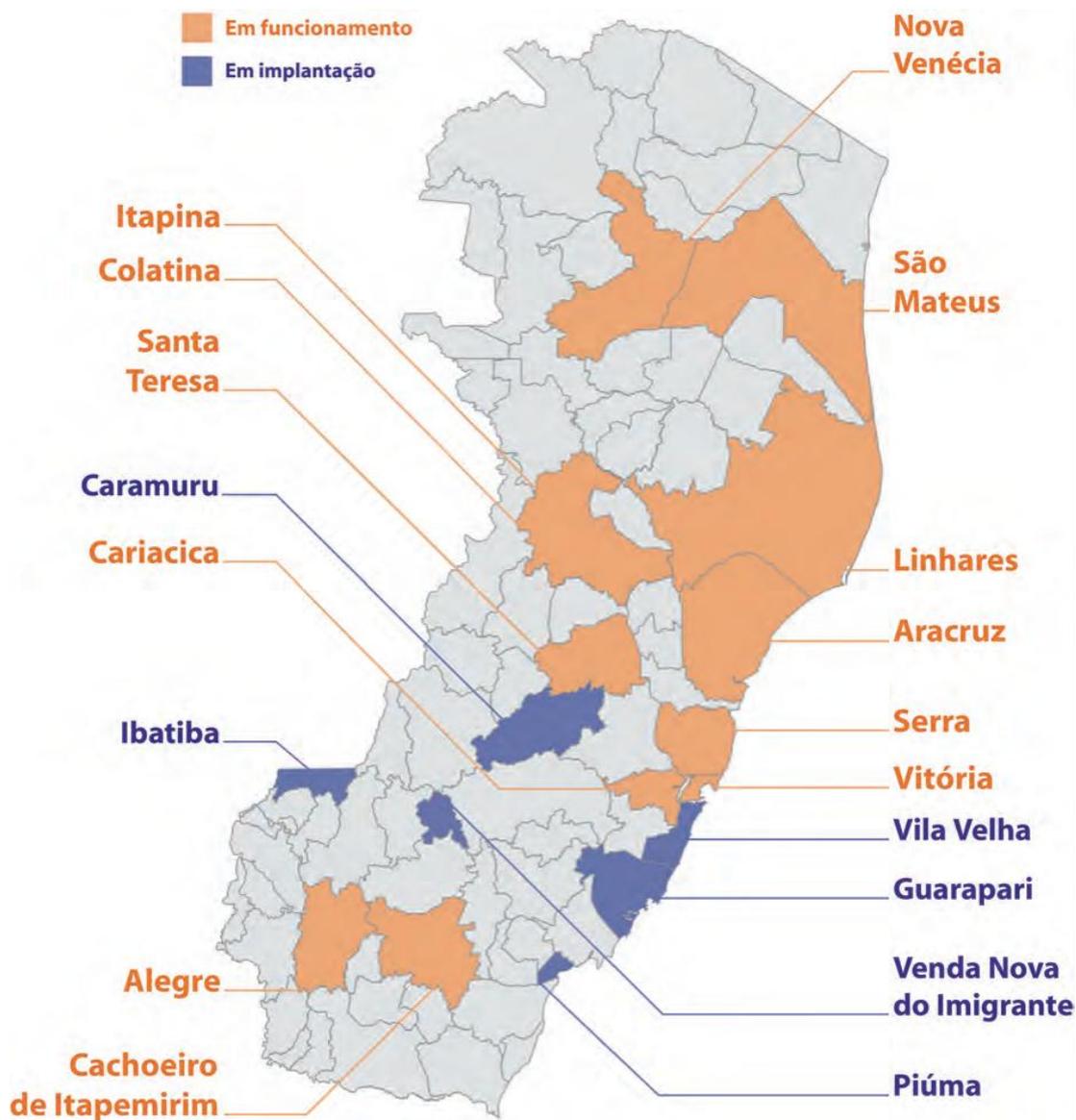


Figura 2 – Os *Campi* do Instituto Federal do Espírito Santo distribuídos pelos Municípios do Estado do Espírito Santo

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes (PDI) 2009-2013

Dos campi marcados como em implantação, somente o de Caramuru ainda não havia sido inaugurado no ano de 2010. Os campi de Vila Velha, Venda Nova do Imigrante, Piúma, Guarapari e Ibatiba foram inaugurados no ano de 2010. O campus de Vila Velha entrou em funcionamento provisoriamente utilizando as instalações do campus Vitória desde 2010, mas somente em 2012 começou a funcionar suas atividades em Vila Vela. O campus de Ibatiba apesar de ter sido inaugurado também em 2010 entrou em atividade no ano seguinte, ou seja, 2011.

Entretanto, é importante observar que na comparação entre o ano de 2010 com o de 2003, recorte desta dissertação, estavam em funcionamento os campi de Alegre, Santa

Teresa, Itapina, Vitória, Colatina, São Mateus e Serra, portanto, eram seis campi que há época ainda não pertenciam ao Ifes e, portanto, tinham outra nomenclatura como já foi exposto ao longo da dissertação.

O que é considerável de se demonstrar é que de 2003 para 2010 houve um aumento de 143%, saltando de 7 unidades para 17 unidades construídas. De fato em funcionamento nos seus respectivos Municípios totalizava 15 campi, isto porque como foi abordado, Vila Velha usava as instalações do campus Vitória e Ibatiba começou suas atividades em 2011. Mesmo assim, o salto ainda é sensível, pois em oito anos houve um crescimento de 7 unidades para 15 unidades.

Quando se analisa a legislação que propõe que houvesse um campus do Instituto em um raio de 50 km, e ao observar nossas dimensões territoriais, ou seja, 46.078 km² de área e 78 municípios, mesmo que desconsiderássemos os campi de Vila Velha e Ibatiba, utilizando-se o total de quinze campi, o Estado foi contemplado de forma significativa, isto porque, as distâncias entre os campi estão muito próximas de 50 km de raio.

Com a implantação de Caramuru na região Serrana, Montanha e Barra de São Francisco ao norte do Estado e considerando Vila Velha e Ibatiba, há um avanço para 20 campi, o que torna o Estado um representante importante no cenário nacional dos Institutos, pelas suas dimensões territoriais. Além disso, 25% dos municípios estarão atendidos com um campus do Ifes. Em 2010 este percentual era de 19% de municípios cobertos com um campus do Ifes, enquanto que em 2003 era de 9%.

Segundo dados do PDI (2009-2010) os campi estão distribuídos pelas Microrregiões do Estado do Espírito Santo. Na Microrregião Metropolitana da Grande Vitória estão os campi de Vitória, Serra, Cariacica, Guarapari e Vila Velha (que em 2010 ainda não estava atividade). Esta Microrregião é formada pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Vila Velha, Vitória, Serra e Viana. Nesta região há uma concentração populacional e também é o espaço regional das tomadas de decisão do Estado, inclusive porque é nela que está a capital do Estado, Vitória.

Outro aspecto importante é o fato de que grandes empresas estão situadas nesta microrregião, o que acaba por afetar a qualidade de vida. Para se ter uma idéia esta

microrregião, segundo IBGE (2010) tem uma população total de 1.686.704 habitantes e se considerarmos Vitória como ponto de referência, a maior distância está entre Vitória e Fundão, de 57 km.

Se considerarmos os dois municípios que estão nos extremos da microrregião, Guarapari ao sul e Fundão ao norte, esta distância é de aproximadamente 107 km, de tal forma que esta população está muito concentrada. Neste sentido, DG-9 afirmou em sua entrevista que em função do volume populacional seria natural que esta microrregião fosse contemplada com um número maior de campus, sem que isso impossibilitasse a interiorização no sentido de evitar que os habitantes migrassem para esta região.

Para melhor compreensão das informações a respeito dos campi inseridos nas suas microrregiões, foram elaboradas algumas tabelas que permitem verificar essas microrregiões, em seus contextos populacionais, e compará-los com os dados a respeito da quantidade de campi e matrículas do Ifes, tendo os anos de 2003 e de 2010, como referencial de análise e assim verificar a evolução quantitativa de campus, bem como de matrículas e a variação percentual que as matrículas correspondem em relação à população daquela microrregião.

Desta forma será possível verificar que no caso da Microrregião Metropolitana da Grande Vitória, que houve uma variação de 50% na quantidade de campus. Outra observação importante é que dobrou o número de municípios atendidos com um campus do Ifes. Além disso, as matrículas saltaram 76% se comparado os anos de 2010 com 2003. Quando se analisa a relação entre estas matrículas e o a população da microrregião, o que se depreende dos dados é que houve um aumento da população, mas a relação foi positiva, pois variou de 0,47% para 0,75%. Isto corresponde a dizer que as matrículas em 2003 correspondiam a 0,47% da população desta microrregião e em 2010 passaram para 0,75%.⁷³

⁷³ Considerando os arredondamentos sempre para o décimo mais próximo (TRIOLA, 1999, p. 34).

TABELA 6 – COMPARAÇÃO DOS DADOS DA MICRORREGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA ENTRE OS ANOS DE 2003 E 2010

Microrregião Metropolitana da Grande Vitória								
Unidade Municipal	População		Campus		Matriculas		Relação entre matrículas e população (%)	
	2003	2010	2003	2010	2003	2010	2003	2010
Cariacica	339.612	348.738		1		1.566		0,5
Fundão	13.873	17.025						
Guruarari	96.619	105.286		1		324		0,3
Vila Velha	370.727	414.586						
Vitória	302.633	327.801	1	1	5.874	8.343	1,9	2,6
Serra	351.686	409.267	1	1	1.300	2.423	0,4	0,6
Viana	56.405	65.001						
Total	1.531.555	1.687.704	2	4	7.174	12.656	0,47	0,75

Fonte: IBGE; Relatórios de Gestão do Ifes, Cefetes e EAFs do Espírito Santo (2003; 2010).

Nota: A relação entre matrículas e população expressa em percentual tem como objetivo demonstrar o aumento da oferta de vagas por município e pela microrregião.

Segundo dados do Relatório de Gestão do Ifes - Exercício 2010 (RI, 2010), o campus Vitória funciona no bairro Jucutuquara desde 1942. Possui uma área de terreno de 41.528 m² e construída de 55.916 m². É o campus mais antigo que compõe o Ifes. Quanto à estrutura organizacional, ainda há algumas diferenças entre os campi, que buscam uniformização. O campus Vitória está organizado com uma Diretoria-Geral, quatro Diretorias, duas Gerências, três Sub-Gerências e Coordenadorias de Cursos, Áreas de Apoio ao Ensino e Administrativas. Tem um acervo bibliográfico com 58.745 exemplares. Em 2003 tinha segundo dados do Relatório de Gestão do Cefetes (2003), em torno de 5.874 alunos matriculados⁷⁴. No mesmo ano houve foram disponibilizadas 1.680 novas vagas e foram matriculados 1.838 alunos.

No ano de 2010 estavam matriculados segundo dados Sistema Integrado de Gestão do Ifes – SIG (2010) em torno de 8.343 alunos. Apesar deste número houve uma redução

⁷⁴ Conforme Acórdão n.º 2.267/2005, de 12/12/2005 do Tribunal de Contas da União “O número de alunos em cada ano corresponde ao total de matrículas no mesmo ano (matrículas do período anterior + ingressos + matrículas reativadas). Sendo Ingressos = número de ingressos por meio de vestibular, processos seletivos e outras formas de ingresso. Portanto, para cursos semestrais: matrícula do ano/1 semestre + ingressos de ano/2 semestres e para cursos anuais: matrícula do ano anterior + ingressos de ano atual/1 semestre (RELATÓRIO DES GESTÃO – 2011, p. 72-73).

na oferta de vagas em Vitória para 1.188 vagas e ingressaram neste ano 1.314 novos alunos. É natural que o campus Vitória tenha tido redução na oferta de vagas, em função da entrada de novos cursos, principalmente superiores e também demonstra que possivelmente alguns alunos já estivessem optando por estudar nos novos campi mais próximos de suas residências ou locais de trabalho, visto que, houve um aumento na oferta em outras localidades, mesmo quando considerada apenas esta microrregião.

O campus da Serra está localizado no Município da Serra. Tem uma área total de 150.000 m² sendo 20.000 m² de área construída. Tem um acervo bibliográfico de 10.611 exemplares. O município da Serra é caracterizado pelo número significativo de empresas, inclusive de grande porte e nos últimos anos teve um crescimento populacional importante no cenário desta microrregião e no Estado do Espírito Santo. Também está localizada neste campus a estrutura do CEAD, que é o Centro de Ensino a Distância do Ifes. Em 2003 tinha 1.300 alunos matriculados, sendo que no ano de 2003 ingressaram 324 alunos. Em 2010 esse total de alunos matriculados foi registrado pelo SIG (2010) com 2.423 alunos, sendo que ingressaram neste mesmo ano 468 alunos. No caso campus da Serra é possível observar que houve um aumento no número de alunos que ingressaram no ano de 2010.

O campus de Cariacica foi inaugurado em 2006 e iniciou suas atividades no bairro São Francisco, em escola cedida pela Prefeitura Municipal de Cariacica, que tinha uma área de 2.151,71 m². Em 2009 passou a funcionar também no bairro Itacibá em Cariacica, onde foi construída sua sede própria. Em 2010, havia uma área construída de 1.330,87 m², porém a área total disponível do terreno é de 65.000 m². Dispõe de acervo bibliográfico de 5.135 exemplares. É uma região que se caracteriza segundo IBGE (2010) pela concentração de empresas comerciais e prestadoras de serviços, e aponta que o salário médio da região é de 2,2 salários mínimos. Segundo dados do SIG (2010) havia 1.566 alunos matriculados em 2010, sendo que ingressaram neste mesmo ano 425 alunos.

O campus de Vila Velha apesar de já estar em funcionamento desde 2008 começou suas atividades no município de Vila Velha somente em 2011, por esta razão não foi considerado para efeito de demonstração do quantitativo de alunos. Também não integrava ainda, naturalmente, o Relatório de Gestão de 2010 do Ifes. Entretanto Vila

Velha é um município importante na composição da região metropolitana, com uma população de 414.586 habitantes (IBGE, 2010), em uma área de 212.392 km². Para efeito de sinalizar o potencial do campus Vila Velha, ele começou atuando na área de Química, ainda nas instalações do campus Vitória, mas já acenava em função do quadro de servidores que ia sendo composto para atuar com cursos superiores, como o de Licenciatura em Química.

O campus de Guarapari está voltado para a formação de empreendedores, tendo atuado neste segmento com cursos em Administração e Eletromecânica. Vem trabalhando também em parceria com a SEDU, Companhia Siderúrgica Ubu (CSU) e a Prefeitura Municipal de Guarapari no sentido de preparar os estudantes da rede pública para ingressarem no Ifes. Tem uma área total de terreno da ordem de 42.814,75 m² como 1.977,21 m² de área construída. Em 2010 tinha 324 alunos matriculados e ingressaram 249 alunos no mesmo ano.

Considerando esta microrregião, com o propósito de demonstrar a importância desta expansão, inclusive em uma região metropolitana, em que os campi estão próximos, a redução no total de vagas oferecidas no campus de Vitória no ano de 2010 foi compensada pelo ingresso nos outros campi. Nesta microrregião, portanto, considerando a variação de 2003 a 2010, verifica-se que havia 7.174 alunos matriculados em 2003, no campus de Vitória e da Serra, enquanto que em 2010 este número passa para 12.656 alunos distribuídos pelos campi de Vitória, Serra, Guarapari e Cariacica.

A Microrregião Administrativa do Pólo Colatina é formada pelos municípios de Alto Rio Novo, Baixo Guandu, Colatina, Governador Lindenberg, Marilândia e Pancas. Nesta microrregião estão localizados os campi de Colatina e Itapina. Esta região tem sua base produtiva no café conilon, além da pecuária extensiva e a fruticultura irrigada. Há ainda no âmbito industrial o beneficiamento do café, agroindústrias de polpa de frutas tropicais, extração e beneficiamento das rochas ornamentais e o pólo têxtil (confecções).

Nesta microrregião, não houve variação na quantidade de campus, neste caso a EAF-COL passou para a denominação de campus Itapina. Além disso, os municípios continuaram sendo os mesmos que já tinham uma unidade do Ifes, sendo que Itapina é

um Distrito de Colatina. As matrículas, entretanto tiveram um incremento de 79% se comparado o ano de 2010 com 2003. Ao analisar a relação entre as matrículas e a população da microrregião, o resultado caracteriza uma elevação na oferta de vagas, pois variou de 1,2% para 2,2%.

TABELA 7 – COMPARAÇÃO DOS DADOS DA
MICRORREGIÃO ADMINISTRATIVA DO POLO COLATINA ENTRE OS ANOS
DE 2003 E 2010

Microrregião Administrativa do Polo Colatina								
Unidade Municipal	População		Campus		Matrículas		Relação entre matrículas e população (%)	
	2003	2010	2003	2010	2003	2010	2003	2010
Colatina	106.902	111.788	1	1	1.552	2.497	1,4	2,3
Itapina			1	1	715	1.559		
Alto Rio Novo	6.803	6.172						
Baixo Guandu	28.034	23.223						
Governador Lindenberg	9.616	10.874						
Marilândia	10.207	11.107						
Pancas	20.217	21.520						
Total	181.779	184.686	2	2	2.267	4.056	1,2	2,2

Fonte: IBGE; Relatórios de Gestão do Ifes, Cefetes e EAFs do Espírito Santo (2003; 2010).

O município de Colatina se destaca seja populacionalmente quanto econômico, se destacando com as confecções. Baixo Guandu tem um grande potencial no beneficiamento de granito, o que tem atraído investimentos para a região. Todos estes grandes projetos também causam naturalmente algum tipo de problema ambiental para a região, principalmente a extração das pedras.

Segundo dados do Instituto Jones Santos Neves (IJSN, 2010), esta microrregião tem uma população total de 191.684 pessoas. Alto Rio Novo ocupa uma área de 227.725 km² e o seu PIB em 2010 foi de R\$ 54.126,00. Baixo Guandu tem uma população ocupa área de 917.892 km² e um PIB de R\$ 277.652,00. Colatina ocupa uma área de 1.423.777

km² e tem um PIB de R\$ 1.834.559. Governador Lindenberg tem uma área de 359.616 km² e um PIB de R\$ 93.976. Marilândia está numa área de 309.447 km² com um PIB de 143.082. O município de Pancas tem uma área de 823.835 km² com um PIB de 140.919.

Nesta microrregião estão os campi de Colatina e Itapina. O campus de Colatina tem uma área construída de 12.458 m², num terreno de 52.320 m², com acervo bibliográfico de 16.624 exemplares. Foi a primeira UNED do Cefetes inaugurada no Espírito Santo. Os cursos estão focadas principalmente em tecnologias da área de informática. O campus Itapina tem acervo bibliográfico com 10.920 exemplares, uma área construída 47.866,28 m². Desde 1949 está em atividade nesta região como Escola Agrícola, passando Escola Agrotécnicas, sempre focada nas demandas da região com característica agropecuária e hoje é o campus Itapina que integra o Ifes, inclusive ofertando cursos superiores.

A Microrregião Central Serrana compreende os municípios de Itaguaçu, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa e São Roque do Canaã, com uma área, em km², respectivamente, de 530.389, 716.444, 735.555, 694.534 e 342.395. O setor agropecuário é o mais importante espaço econômico da região, destacando o café e as olerícolas. O clima favorece a esta produção, bem como a topografia que é bastante acidentada, de predominância montanhosa. Além de ser uma das maiores produtoras de hortaliças do Estado, também atua na silvicultura, avicultura e fruticultura.

O agroturismo tem se intensificado nos últimos anos, e o clima, além das belezas naturais propiciam a possibilidade de se associar o turismo com a ecologia. Outro aspecto relevante da região é a cultura e as tradições que são preservadas e difundidas em suas festividades que atraem cada vez mais pessoas de outros Estados e países.

Nesta microrregião o Ifes tem apenas o campus de Santa Teresa. Há uma previsão de que o novo campus já aprovado em Lei pelo Congresso inicie suas atividades em 2013. Este campus está sendo construído no Distrito de Caramuru, que pertence ao município de Santa Maria de Jetibá.

Com relação ao campus de Santa Teresa está em atividade desde 1993 como EAF de Santa Teresa, e tem 3.713 exemplares em sua Biblioteca, uma área total construída com

26.341,91 m². Caracteriza-se pela oferta de cursos técnicos ligados a área agrícola, mas também está se dedicando a outras áreas com o ensino superior, empregando sempre novas tecnologias, inclusive com ações e projetos, dirigidos pelos professores, que têm sido premiados. Há um trabalho efetivo no campo da extensão e pesquisa que deverá se consolidar a medida que o processo de Ifetização for avançando.

A tabela a seguir mostra um processo inverso em relação às outras microrregiões já analisadas, mas que está sendo reconfigurado em função dos novos cursos, principalmente os de nível superior que o campus de Santa Teresa está investindo. O campus também está localizado em uma região afastada das demais regiões que compõem esta microrregião, o que dificulta o acesso; entretanto em entrevista com os diretores-gerais e reitores, foi afirmado o potencial do campus e os investimento também em alojamentos para que mais estudantes possam residir no próprio campus. Certamente, que com o ingresso de mais um campus nesta região, os dados serão melhores em futuro breve, assim afirmou o diretor-geral.

TABELA 8 – COMPARAÇÃO DOS DADOS DA MICRORREGIÃO CENTRAL SERRANA ENTRE OS ANOS DE 2003 E 2010

Microrregião Central Serrana								
Unidade Municipal	População		Campus		Matrículas		Relação entre matrículas e população (%)	
	2003	2010	2003	2010	2003	2010	2003	2010
Itaguaçu	14.834	14.134						
Itarana	11.747	10.881						
Santa Leopoldina	12.876	12.255						
Santa Maria de Jetibá	30.470	34.178						
Santa Teresa	20.861	21.815	1	1	1.592	1.093	7,63	5,0
São Fbque do Canaã	10.667	11.287						
Total	101.455	104.550	1	1	1.592	1.093	1,57	1,04

Fonte: IBGE; Relatórios de Gestão do Ifes, Cefetes e EAFs do Espírito Santo (2003; 2010).

O que se verifica, portanto, em relação a esta microrregião é que houve uma retração no ano de 2010 ao se comparar com 2003. No agregado geral não será tão perceptível, mas para a região é extremamente relevante que esta situação seja urgentemente invertida e possivelmente com a construção do campus de Caramuru isto poderá acontecer.

A Microrregião Litoral Norte é composta pelos municípios de São Mateus, Conceição da Barra, Pedro Canário e Jaguaré. Há duas faixas bem distintas nesta microrregião, que é a que compreende a orla marítima e a do interior que se caracteriza pela agricultura empresarial intensiva.

São Mateus é o núcleo de onde emana a logística para a agricultura do norte capixaba, ponto de encontro para a captura dos processos econômicos do sul da Bahia e também para realização da interface entre o norte e o sul do Estado. A economia da região está centrada na pesca artesanal, exploração do turismo, sejam pelas praias, rios, destacando o rio Cricaré, além da pecuária de corte e produção de leite, frutas tropicais e alimentos variados como feijão, milho e mandioca.

O setor energético se destaca pela exploração de petróleo e gás, tendo o maior campo terrestre em produção do Espírito Santo. Há também várias outras indústrias na região. Este município sedia o campus de São Mateus, que iniciou suas atividades em 2006, entretanto, antes mesmo desta no, já em 2003 o Cefetes na época tinha uma parceria com a Prefeitura Municipal de São Mateus, e que eram oferecidos cursos técnicos. Oferta cursos na área de mecânica, eletrotécnica, além do curso superior em Engenharia Mecânica. Tem uma biblioteca com 7.928 exemplares e uma área construída de 7.444 m². O PIB desta microrregião é importante de ser destacado, pois é da ordem de R\$ 2.284.868,00.

TABELA 9 – COMPARAÇÃO DOS DADOS DA MICRORREGIÃO LITORAL NORTE ENTRE OS ANOS DE 2003 E 2010

Microrregião Litoral Norte								
Unidade Municipal	População		Campus		Matrículas		Relação entre matrículas e população (%)	
	2003	2010	2003	2010	2003	2010	2003	2010
Conceição da Barra	27.792	28.477						
Jaguaré	20.306	23.472						
São Mateus	95.668	109.067		1		1.262		1,15
Pedro Canário	22.150	23.789						
Total	165.916	185.805		1		1.262		0,67

Fonte: IBGE; Relatórios de Gestão do Ifes, Cefetes e EAFs do Espírito Santo (2003; 2010).

Segundo os dados apresentados na tabela o que se destaca é o fato de que nesta região não havia nenhum campus do Ifes e com a construção deste campus, o de São de Mateus, a região passou a ser atendida criando uma expectativa também em relação ao crescimento do próprio campus e do Instituto. Portanto, foram mais 1.262 vagas preenchidas de 2006 a 2010, considerando as matrículas efetivas em 2010. Do ponto de vista da cidade de São Mateus representou 1,15% da população e do ponto de vista da microrregião 0,67% da população. Os percentuais podem parecer pequenos, mas do ponto de vista do impacto regional são significativos para a população, isto segundo os gestores em suas entrevistas e mesmo os servidores pesquisados, quando 90% deles responderam que o impacto foi positivo.

A Microrregião do Pólo de Cachoeiro está composta por 11 municípios, portanto a que concentra o maior número de municípios, entretanto dois aspectos são relevantes; a população total da microrregião é de 343.507 habitantes e o PIB é de R\$ 5.551.932,00, sendo que somente Presidente Kennedy que tem 10.315 habitantes tem um PIB de R\$ 1.607.333,00, isto porque, as potencialidades de reserva de petróleo e gás natural no litoral sul têm sido a grande novidade no cenário energético devido às sucessivas descobertas offshore nos campos denominados de Jubarte e Cachalote.

Além destes aspectos, o parque industrial da região é importante, inclusive também no beneficiamento de rochas ornamentais. Entretanto a atividade agropecuária, principalmente o café e a pecuária leiteira é a principal sustentação.

Nesta microrregião está localizado o campus de Cachoeiro de Itapemirim que tem cursos com ênfase em rochas ornamentais, além de outros cursos como eletrotécnica, cursos superiores em Engenharia de Minas, as licenciaturas, entre outros programas de qualificação profissional em parcerias com a Prefeitura do Município. Tem uma área construída de 27.600 m², com 8.908 exemplares na biblioteca e uma infra-estrutura muito boa, com climatização dos ambientes e vários laboratórios.

A tabela que se segue demonstra alguns pontos importantes a ser destacado, como o fato de que são onze municípios em uma mesma microrregião, com uma população de 300 mil habitantes, apesar de já ter sido citado, não na tabela que o PIB é importante em relação às outras microrregiões do Estado, mas não está distribuído de modo igualitário.

Apesar disso a região é importante para o Estado de forma geral. Há apenas um campus para vários municípios, mas que em 2003 não havia nenhum, e em 2010 já contava com 1.808 matriculados, se considerar que o campus foi inaugurado em 2005, portanto, dez anos após já havia 0,52% de matrículas em relação à população da microrregião. Estes dados vão consolidando a idéia de uma democratização no sentido tanto da ampliação de vagas na Rede, quanto da aproximação das microrregiões mais distantes do grande centro urbano.

TABELA 10 – COMPARAÇÃO DOS DADOS DA MICRORREGIÃO ADMINISTRATIVA DO POLO CACHOEIRO ENTRE OS ANOS DE 2003 E 2010

Microrregião Administrativa do Polo Cachoeiro								
Unidade Municipal	População		Campus		Matrículas		Relação entre matrículas e população (%)	
	2003	2010	2003	2010	2003	2010	2003	2010
Apiacá	7.806	7.513						
Atilio Vivacqua	8.839	9.840						
Bom Jesus do Norte	9.615	9.479						
Cachoeiro de Itapemirim	184.578	189.878		1		1.808		0,95
Castelo	33.714	34.826						
Jerônimo Monteiro	10.587	10.888						
Mimoso do Sul	26.864	25.898						
Muqui	13.686	14.396						
Presidente Kennedy	9.593	10.315						
Rio Novo do Sul	11.661	11.333						
Vargem Alta	18.699	19.141						
Total	335.642	343.507		1		1.808		0,52

Fonte: IBGE; Relatórios de Gestão do Ifes, Cefetes e EAFs do Espírito Santo (2003; 2010).

A Microrregião do Caparó tinha em 2010 o campus de Alegre e em construção o de Ibatiba, que entrou em funcionamento no ano de 2011, por esta razão não foi contabilizado para efeito desta pesquisa. Mas os dados de 2011 já revelavam que o campus de Ibatiba tinha 240 alunos matriculados.

O campus de Alegre está inserido em um contexto que envolve desde as áreas urbanas para as quais se destaca a prestação de serviços, quanto para as rurais que predomina a agropecuária de base familiar de exploração diversificada. Além disso, esta área tem um turismo intenso. A Instituição atua de diversas maneiras na formação técnica, seja de forma generalista tanto quanto especialista (agropecuária, informática, agroindústria), além dos cursos superiores de tecnologia em aqüicultura e cafeicultura. Oferece também os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Pós-Graduação em Agroecologia.

Entre vários projetos importantes de qualificação do campus de Alegre e de assistência, está de enriquecimento da merenda escolar das Escolas da Rede Municipal de Alegre e Jerônimo Monteiro. Assim como Itapina e Santa Teresa também oferece estadia e alimentação aos alunos. Sua biblioteca conta 19.485 exemplares e tem uma área construída de 49.043,33 m². Até 2010 o campus de Ibatiba já estava com 3.400,00 m² de área construída em processo de abertura de vestibular para o ingresso dos alunos no seguinte.

TABELA 11 – COMPARAÇÃO DOS DADOS DA MICRORREGIÃO DO CAPARAÓ ENTRE OS ANOS DE 2003 E 2010

Microrregião do Caparaó								
Unidade Municipal	População		Campus		Matrículas		Relação entre matrículas e população (%)	
	2003	2010	2003	2010	2003	2010	2003	2010
Alegre	32.112	30.784	1	1	1.025	968	3,20	3,14
Divino São Lourenço	5.041	4.515						
Dores do Rio Preto	6.472	6.399						
Guaçuí	26.579	27.853						
Ibatiba	20.335	22.346		1				
Ibitirama	9.690	8.964						
Irupi	10.606	11.729						
Muniz Freire	19.545	18.387						
São José do Calçado	10.565	10.417						
Total	140.945	141.394	1	2	1.025	968	0,72	0,68

Fonte: IBGE; Relatórios de Gestão do Ifes, Cefetes e EAFs do Espírito Santo (2003; 2010).

Nota: O campus Ibatiba entrou em atividades somente no ano de 2011, mas desde 2010 já estava com as obras de construção já concluídas.

Apesar de ter havido uma redução no número de matrículas quando comparados os anos de 2003 e 2010, é importante ressaltar que a microrregião foi contemplada com mais um campus, o que certamente irá permitir um aumento de vagas. A redução foi discreta, 57 alunos a menos que foram matriculados no ano de 2010 quando comparado com o ano de 2003, mas que tem vários fatores que influenciaram nestas diminuições, neste campus, assim como em outros, como, por exemplo, o fato dos cursos superiores e de pós-graduação em que ingressa um número menor de alunos.

Se fosse considerado o novo campus de Ibatia, estes números seriam elevados no ano de 2011 para mais 240 novos alunos matriculados nesta microrregião. Ainda assim é importante observar que o objetivo destas novas instituições criadas é chegar a um total de no mínimo 1.200 alunos por campus, o que em 2010 significaria 18.000 alunos matriculados. Ao verificar os números do ano de 2010 em todo o Ifes, eles apresentam 16.296 alunos matriculados, o que já estava muito próximo do objetivo inicial.

A Microrregião do Noroeste 2 tem uma característica importante que é a de que há uma polarização da região para Colatina e para São Mateus, inclusive em função de serem municípios maiores e com condições melhores de se estabelecer e estudar, além de trabalho. Entretanto ao se inserir o campus de Nova Venécia nesta microrregião foi uma importante decisão para que se buscasse a manutenção da população nos municípios que a compõem.

TABELA 12 – COMPARAÇÃO DOS DADOS DA MICRORREGIÃO DO NOROESTE 2 ENTRE OS ANOS DE 2003 E 2010

Microrregião do Noroeste 2								
Unidade Municipal	População		Campus		Matrículas		Relação entre matrículas e população (%)	
	2003	2010	2003	2010	2003	2010	2003	2010
Nova Venécia	44.095	46.020		1		1.101		2,39
São Gabriel da Palha	27.417	31.859						
Boa Esperança	13.918	14.199						
Vila Valério	14.087	13.830						
Águia Branca	9.531	9.517						
São Domingos do Norte	7.871	8.016						
Total	116.919	123.441		1		1.101		0,89

Fonte: IBGE; Relatórios de Gestão do Ifes, Cefetes e EAFs do Espírito Santo (2003; 2010).

A tabela em destaque apresenta os municípios e sua população, além de demonstrar que após 2003 havia um campus em funcionamento e já no ano de 2010, com 1.101 alunos matriculados, o que representava 0,89% da população. A biblioteca do campus conta com 4.127 exemplares e em 2010 estava com uma área de 3.241,10 m² construída e em processo de construção de mais 1.800 m² para atender aos laboratórios dos diversos cursos. O campus oferece cursos ligados a área de construção civil e mineração.

Esta microrregião se caracteriza principalmente pelo seu potencial ligado ao setor agropecuário que está em processo de diversificação e que tem atraído vários empreendimentos industriais para este setor. Tem uma fruticultura variada e importante para a economia da região e do Estado do Espírito Santo. Entretanto, a região também tem vários projetos de implantação de indústria e está em processo contínuo de empreendimentos ligados à construção civil e destaca a questão da produção de rochas ornamentais e granito, o que demanda profissionais também ligados às áreas dos cursos ofertadas pelo campus.

A Microrregião Sudoeste Serrana tem sua dinâmica econômica centrada no setor agropecuário, principalmente na geração de renda e empregos. É caracterizada pelas montanhas, agroturismo, turismo de montanha, principalmente pelo atrativo climático da região que está entre os melhores do Brasil. Nesta região há um consórcio de preservação ambiental de destaque denominado de Santa Maria/Jucu pela conservação das nascentes dos rios que leva o nome do consórcio. Destaca o bucolismo rural e as raízes da colonização européia.

O campus de Venda Nova do Imigrante iniciou suas atividades letivas em 2010, com 556 alunos matriculados, o que correspondeu a 0,42% da população em termos de matrículas, mas, além disso, o fato de um novo campus nesta região permitiu que as pessoas não se deslocassem para outras cidades do Estado em busca de qualificação profissional, conforme demonstra a tabela.

TABELA 13 – COMPARAÇÃO DOS DADOS DA MICRORREGIÃO SUDOESTE SERRANA ENTRE OS ANOS DE 2003 E 2010

Microrregião Sudoeste Serrana								
Unidade Municipal	População		Campus		Matrículas		Relação entre matrículas e população (%)	
	2003	2010	2003	2010	2003	2010	2003	2010
Domingos Martins	31.940	31.824						
Venda Nova do Imigrante	17.437	20.468		1		556		2,71
Afonso Cláudio	32.884	31.086						
Marechal Floriano	13.009	14.249						
Conceição do Castelo	11.026	11.686						
Brejetuba	12.242	11.921						
Laranja da Terra	11.026	10.825						
Total	129.564	132.059		1		556		0,42

Fonte: IBGE; Relatórios de Gestão do Ifes, Cefetes e EAFs do Espírito Santo (2003; 2010).

O campus dispunha de área construída em 2010 de 4.875,69 m², um acervo bibliográfico inicial de 209 exemplares, ofertando os cursos de Administração e Agroindústria, além do Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos e parceria com a SEDU na oferta de cursos da área de Administração, por meio de bolsa técnica. Na época estava em processo de construção uma série de novas áreas e ampliação do campus, além da climatização de todas as salas de aula.

Seguindo praticamente ao longo da BR-101 Norte que corta o Estado do Espírito Santo, está a Microrregião Polo Linhares que tem dois campi do Ifes, Aracruz e Linhares. Os dois campi estão localizados nas cidades mais populosas e economicamente significativas desta microrregião. Os Arranjos Produtivos Locais (APL) desta região é bem diversificados, seja no seguimento agropecuário e também industrial. Três APLs se destacam: produção de celulose, arranjo moveleiro e petróleo e gás. Basicamente grandes empresas como Petrobrás e Fibria. O município de Aracruz é o único que está mais ao litoral.

Destaca também a cafeicultura, fruticultura tropical, cultura da cana-de-açúcar, milho, feijão entre outras culturas. A indústria de produção de derivados do coco, laticínios e sucos industrializados. Com relação ao turismo ainda é fraco para a região. Há algumas

pequenas iniciativas para preservação do meio ambiente e conservação de parte que ainda resta da Mata Atlântica.

O campus Aracruz tem uma área construída de 2.561,67 m², com uma biblioteca que conta com 4.285 exemplares. Oferta cursos na área de Mecânica, Química e Licenciatura em Química. No ano de 2010 estava em construção outros blocos que iriam atender a novos laboratórios, salas de aula e salas de estudo.

No campus Linhares os cursos ofertados eram os de administração e automação industrial. Neste período estava também em obras para oferta de novos cursos, além da construção de restaurante para o atendimento da comunidade interna. O campus ocupa uma área construída de 5.526,87 m².

Como se pode verificar através da tabela, em 2003 não havia nenhuma oferta de matrículas na região, nenhuma unidade de ensino profissional federal. A partir de 2010 com as atividades dos dois campi vai haver uma oferta de vagas e foram efetivadas 2.069 matrículas. Este total de matrículas representava 0,71% da população da microrregião já no ano de 2010, portanto, dois anos após a inauguração das mesmas.

TABELA 14 – COMPARAÇÃO DOS DADOS DA MICRORREGIÃO POLO LINHARES ENTRE OS ANOS DE 2003 E 2010

Microrregião Polo Linhares								
Unidade Municipal	População		Campus		Matrículas		Relação entre matrículas e população (%)	
	2003	2010	2003	2010	2003	2010	2003	2010
Aracruz	68.397	81.746		1		1.052		1,28
Ibiraçu	10.370	11.158						
Jão Neiva	15.864	15.808						
Linhares	116.945	141.254		1		1.017		0,71
Flo Bananal	16.600	17.538						
Soretama	19.527	23.860						
Total	247.703	291.364		2		2.069		0,71

Fonte: IBGE; Relatórios de Gestão do Ifes, Cefetes e EAFs do Espírito Santo (2003; 2010).

Completando as microrregiões do Estado está a Microrregião Metrópole Expandida Sul que tem um campus, o de Piúma, no litoral sul do Estado. O campus Piúma iniciou suas

atividades em 2010 como um curso de processamento de pescado integrado ao ensino médio. O campus ainda tem o curso técnico em pesca e o integrado em aqüicultura. Atua no programa CERTIFIC que há época pretendia certificar 193 trabalhadores da região que estavam em processo de reconhecimento dos seus saberes.

Foi firmado um convênio com a Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEAMA), por meio do Instituto Estadual de Meio Ambiente (IEMA), com objetivo de criar um pólo de Educação Ambiental do Ifes em Piúma. Existem outros projetos de pesquisa em processo de criação e também projetos de extensão já acordados com o Ministério da Pesca.

Sem dúvida que este campus tem uma importante contribuição para esta microrregião, que se compõem dos municípios de Alfredo Chaves, Anchieta, Iconha, Itapemirim e Marataízes.

Como se pode verificar através da tabela, esta região não era atendida por nenhum campus em 2003, e com a construção do campus Piúma, sem dúvida foi importante para a descentralização das grandes cidades e a oportunização de que outras cidades e populações tivessem a possibilidade de acesso ao Ifes e à educação profissional e tecnológica. Dos 19.959,73 m² de área, 7.593,08 m² eram de área já construída em 2010. Este campus iniciou suas atividades no segundo semestre de 2010, por esta razão a quantidade de matrículas ainda era muito pequena.

TABELA 15 – COMPARAÇÃO DOS DADOS DA MICRORREGIÃO METRÓPOLE
EXPANDIDA SUL ENTRE OS ANOS DE 2003 E 2010

Microrregião Metr�pole Expandida Sul								
Unidade Municipal	Popula�o		Campus		Matr�culas		Rela�o entre matr�culas e popula�o (%)	
	2003	2010	2003	2010	2003	2010	2003	2010
Alfredo Chaves	13.915	13.960						
Anchieta	20.483	23.894						
Iconha	11.884	12.514						
Itapemirim	30.050	30.988						
Marataizes	33.058	34.147						
P�uma	16.699	18.123		1		40		0,22
Total	128.089	133.626		1		40		0,02

Fonte: IBGE; Relatórios de Gestão do Ifes, Cefetes e EAFs do Espírito Santo (2003; 2010).

Esta microrregião também tem outros potenciais que poderão ser explorados no futuro para efeito de inser o do campus e trazer benefícios para a popula o, como por exemplo, a questão do turismo que   intensa, inclusive sediando a cidade de Anchieta que integra o Patrim nio Histórico Artístico Brasileiro. Indústria como Samarco Minera o também faz parte da microrregião. Além disso, há a comercializa o em Alfredo Chaves e Iconha da produ o de café e banana da região.

Portanto, ao se analisar os *campi* do Ifes em seus contextos em que estão inseridos, bem como verificar a quantidade de matrículas e sua evolu o na compara o entre o ano de 2010 com o de 2003,   possível, de modo geral, destacar que o Ifes e seus *campi* estão atendendo também   fun o social, bem como o ensino a pesquisa e extensão.

A popula o atendida também aumentou desde o ano de 2003 e vai gradativamente crescendo na medida em que a quantidade de vagas aumenta e novos concursos são realizados para contrata o de servidores, além das obras de amplia o dos diversos *campi*. Para efeito de visualiza o geral desta evolu o no caso do Espírito Santo,   apresentada uma nova tabela que demonstra de forma englobada os dados analisados ao longo desta disserta o.

TABELA 16 – COMPARA O DOS DADOS AGREGADOS DO IFES NO CONTEXTO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO ENTRE OS ANOS DE 2003 E

2010

Total Agregado								
Total de Unidades Municipais/ES	População		Campus		Matrículas		Relação entre matrículas e população (%)	
	2003	2010	2003	2010	2003	2010	2003	2010
78	3.202.110	3.514.915	7	15	12.058	25.609	0,37	0,72

Fonte: IBGE; Relatórios de Gestão do Ifes, Cefetes e EAFs do Espírito Santo (2003; 2010).

Nota: Dados atualizados conforme Relatórios de Gestão e IBGE/IJSN.

Portanto, ao se comparar o ano de 2010 com o de 2003 é possível verificar que houve um aumento na relação entre as matrículas com a população do Estado do Espírito Santo, que saltou de 0,37% para 0,72%, o que representa um aumento de 95% na oferta de vagas por habitante.

O aumento no número de campus também é outro aspecto possível de ser verificado nas análises trazidas neste capítulo, que eram 7 (sete) e passaram para 15 (quinze), um aumento de 114%. Os dados permitem constatar que houve um aumento igual de 114% no total de municípios atendidos com pelo menos um campus do Ifes.

Estes dados após analisados demonstram na forma como a categoria democracia foi abordada nesta dissertação, ou seja, pelo aumento no número de vagas, que de fato ocorreu um avanço. A categoria função social também está atendida, pois com a inserção de novos municípios, a educação profissional e tecnológica ofertada pelo Ifes passa a ser uma possibilidade de que os munícipes destas regiões tenham a possibilidade de ingressarem na Instituição em sua própria localidade de origem.

No capítulo seguinte e último, as categorias de análise são apresentadas no contexto da expansão com a finalidade analisar a organicidade do Ifes frente ao Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político Institucional e os Relatórios de Gestão através de um diálogo com os gestores e servidores, extraídos das entrevistas e questionários.

Capítulo 4

DEMOCRACIA, PARTICIPAÇÃO E FUNÇÃO SOCIAL NA EXPANSÃO DO IFES (2003-2010)

Este capítulo apresenta de forma objetiva uma discussão comparativa em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional, ao Projeto Pedagógico Institucional e aos Relatórios de Gestão do Ifes, considerando os anos de 2003 e 2010. Além desta discussão comparativa, se insere também neste contexto a verificação de forma globalizada dos resultados extraídos das entrevistas com os gestores e da aplicação do questionário com os servidores, sempre observadas as categorias de análise.

Ao longo do texto produzido pela pesquisa teórica, documental e as análises dos números de todo o processo de expansão, foi-se consolidando uma posição sobre a temática desta dissertação: a expansão do IFES e a democratização do acesso, a participação social e o atendimento à sua função social. Para tanto, houve a preocupação de não se descuidar de estabelecer as relações com a história, a política, as questões econômicas e sociais, além do espaço geográfico.

Na perspectiva, então, de confirmar as hipóteses apresentadas para a problematização é que se considera necessário aprofundar na comparação do PDI, o PPI e os Ris dos anos de 2003 a 2010. O objetivo é verificar o que os gestores e servidores pensam em relação à expansão do Ifes, tendo como análise as categorias propostas.

4.1 A organização¹ do Ifes: uma análise comparativa do PDI e do PPI nos anos de 2003 a 2010²

¹ Conformação, estrutura das partes que compõem um ser vivo. Associação, entidade de cunho social, político, administrativo (HOUAISS, 2009).

² Ao longo do trabalho está evidenciado o período recorte da pesquisa que é o de 2003-2010, entretanto é importante observar que em algumas partes do texto há uma referência a todo o período, mas de forma geral, buscou-se evidenciar o início e o fim do recorte. Isto porque as variações ao longo do recorte foram muito pequenas para serem analisadas nesta dissertação. No caso do PDI e PPI também ficará demonstrado, visto que eles são elaborados para período períodos de 3 a 5 anos, logo, serão evidenciadas as mudanças significativas no processo comparativo (nota do autor).

Para efeito de introdução ao estudo do PDI, PPI e do RI, que compõem a estrutura normativa³ de um Instituto, na perspectiva de uma organização educacional, é importante trazer um aporte teórico que possa dar uma visão esclarecedora desta organicidade denominada escola. Existem vários modelos de organização e inclusive no primeiro capítulo foi abordado o tema a partir de alguns autores, mas, para reforçar a posição já apresentada, encontra-se em Lima (2003) uma afirmação relevante que é a de que apesar de existirem muitos modelos organizacionais, inclusive aplicáveis às escolas, a dificuldade está em distinguir com clareza entre modelos normativos e modelos teóricos explicativos.

Assim Lima (2003) aponta para quatro modelos⁴: o modelo político, o de sistema social, o racional/burocrático e o anárquico. O modelo político, segundo ele, realça as diversidades de interesses e de ideologias, além de uma inexistência de objetivos compartilhados.

O modelo de sistema social encara os processos organizacionais como fenômenos espontâneos, valorizando a informalidade e os processos de integração. Já o modelo racional acentua o consenso e a clareza dos objetivos da organização, além de pressupor a existência de processos e de tecnologias que sejam claros e transparentes.

Finalmente, destaca o autor o modelo anárquico, que não significa dizer desorganizado, e sim aquele em que há uma descrição de praticamente todas as atividades da organização, mas não há a necessidade de descrevê-las de forma sistemática, ou seja, permite certa fluidez processual.

A partir destas conceituações é possível compreender um pouco sobre o tipo de organização que o Ifes pode se aproximar. Essas aproximações serão feitas neste capítulo a partir dos documentos institucionais citados anteriormente.

O PDI (2005) tem o registro de que, no ano de 1999, o Cefetes realizou a elaboração de um Planejamento Estratégico (PE) com alcance para cinco anos.⁵

³ Existem também os Estatutos, Regimentos e Regulamentos. Além naturalmente das Leis, Decreto e outras Normas que embasam a criação destes que regulam diretamente os procedimentos escolares.

⁴ Tipologia de quatro modelos organizacionais segundo Per-Erik-Ellstrom (LIMA, 2003, p.17).

⁵ Não foi identificado, para esta pesquisa, se as EAFs do Espírito Santo também elaboraram um Planejamento Estratégico semelhante ao do Cefetes, mas nos Relatórios de Gestão das EAFs há os seus Planejamentos que estão apresentados neste subitem.

Este PE expirou no ano de 2004, quando entrou em vigor o Decreto nº 5.224, de 01 de outubro de 2004, que regulou a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e, o Decreto nº 5.225, de 01 de outubro de 2004, que regulou a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições. Esses decretos foram revogados pelo Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Esta observação é importante porque, no ano de 1999, o Ministro de Estado da Educação, por meio da Portaria Ministerial 1.647/99, autorizou o credenciamento de novos Centros de Educação Tecnológica.

Nesse mesmo ano, a Escola Técnica Federal do Espírito Santo - Etfes publicou no Diário Oficial da União de 28/05/1999, a mudança na estrutura organizacional seguindo o novo regimento interno de Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo – Cefetes. Com esta mudança tanto a Escola Técnica Federal quanto as EAFs passaram a ser Instituição de Ensino Superior.

Outras duas mudanças fundamentais que implicaram na organização do Ifes, aqui compreendido como o agrupamento das EAFs do Espírito Santo e do Cefetes, isto porque, a análise se reporta ao ano de 2003, foi o decreto nº 2.208/97 e a Portaria MEC 646/97, que alteraram a forma de oferta da Educação Profissional das EAFs e do Cefetes, além de estabelecer prazo para a elaboração de um Plano de Implantação das mudanças definidas.

Ao considerar em primeiro aspecto o PDI em 2003, tanto as Escolas Agrotécnicas de Alegre, Colatina⁶ e Santa Teresa, quanto o Cefetes não dispunham ainda deste tipo de documento, com a amplitude que ele ganha a partir das mudanças na legislação, já observadas anteriormente. No caso do Cefetes, o primeiro PDI⁷ é de 2005 e das EAFs é de 2007.

Logo, é necessário analisar os Relatórios de Gestão do ano de 2003 das quatro autarquias para se buscar identificar os Planos Anuais de organização neles contidos e algumas informações acerca do Projeto Político Pedagógico, como eram denominados à época. Especificamente, no caso do Cefetes, foi realizado o PE em 1999. No caso das EAFs, foi identificada a Proposta Político Pedagógica da Escola Agrotécnica Federal de Colatina de 2003. Nas demais Escolas Agrotécnicas, a questão pedagógica estava contida nos próprios Relatórios de Gestão.

⁶ Campus Itapina a partir da Lei nº 11.892/08.

⁷ Reforça-se o fato de que isto não caracteriza que não houvesse planejamento institucional, mas que a forma como era realizada era diferente.

O que se buscou fazer foi extrair alguns aspectos mais relevantes dos Relatórios de Gestão em que o PDI e PPI podem ser identificados. Observa-se ainda que, segundo informação da Diretoria de Desenvolvimento Educacional do campus Itapina, o PPI era realizado geralmente pelas coordenadorias e, ao final do ano, eram apresentados em um Relatório Geral. Assim, o que se pode analisar a partir desses documentos, é apresentado em formato de tabelas de modo sintetizado.

Para melhor compreensão, optou-se por apresentar cada instituição separadamente e fazer as análises em função de cada uma delas e, ao final, uma comparação entre as instituições no que diz respeito ao PDI/PPI. As datas de criação apresentadas nas tabelas referem-se à quando as EAFs foram transformadas em Autarquias⁸ e a Escola Técnica foi transformada em Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Algumas das informações a respeito da proposta pedagógica do Cefetes são referentes ao ano de 2005, isto porque foi realizado um novo Planejamento Estratégico, que acabou por receber a nomenclatura de Plano de Desenvolvimento Institucional.

⁸ Lei 8.731 de 16 de novembro de 1993.

TABELA 17 – SÍNTESE DE ASPECTOS RELEVANTES EXTRAÍDOS DO PDI/PPI DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE ALEGRE NO ANO DE 2003

Escola Agrotécnica de Alegre: análise do PDI/PPI			
Data de criação	2003		
	Missão	Apresentação, Finalidades e Objetivos Estratégicos	Proposta Pedagógica
16/11/1993	Promover um ensino de qualidade que vise à preparação do indivíduo para a vida e ao desenvolvimento da consciência crítica, possibilitando ao educando o seu aprimoramento como pessoa e sua preparação para a vivência da cidadania, bem como a aquisição de competências, habilidades, atitudes e atualizações de conhecimentos que permitam o exercício da profissão.	1. Destaca as mudanças ocorridas na Instituição, seja pelo processo de globalização como pela questão da legislação em relação a forma de controle do desempenho administrativo e do aprimoramento pedagógico.	1. Manutenção, melhoria e ampliação da oferta de ambientes pedagógicos lúdicos.
		2. Destaca a Lei de responsabilidade Fiscal que exige um planejamento e organização da coisa pública.	2. Consolidar a EAFA como referência regional na educação ambiental.
		3. Aponta a dificuldade de fazer o planejamento/investimentos futuros, em função da relação entre as demandas que nem sempre são previsíveis com os recursos disponíveis.	3. Manutenção, melhoria e ampliação dos ambientes pedagógicos nos vários setores.
		4. Estratégias: manutenção e melhoria da infraestrutura, ampliar as parcerias, manter a visibilidade regional e manter e ampliar as condições de capacitação dos servidores.	4. Ampliação da oferta de eventos envolvendo a sociedade local e regional.
			5. Promover a formação do educando como ser humano, cidadão e profissional, comprometido com a sociedade e desenvolvimento regional, estadual e nacional.
6. Atuar como parceira da sociedade na busca do atendimento de suas necessidades.			

Fonte: Relatório de Gestão/Projetos Pedagógicos das EAF do Espírito Santo e do Cefetes (2003). Informações Das Diretorias de Desenvolvimento Educacional das EAFs.

Notas:

1. As datas de criação referem-se à quando as instituições passaram à denominação de Escola Agrotécnica Federal e Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica.
2. Lei de Responsabilidade Fiscal – Lei Complementar N° 101, de 04 de maio de 2000.

TABELA 18 – SÍNTESE DE ASPECTOS RELEVANTES EXTRAÍDOS DO PDI/PPI DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA NO ANO DE 2003

Escola Agrotécnica de Colatina: análise do PDI/PPI			
Data de criação	2003		
	Missão	Apresentação, Finalidades e Objetivos Estratégicos	Proposta Pedagógica
16/11/1993	Promover educação profissional visando à formação plena do cidadão como agente de desenvolvimento agropecuário, compatibilizando aspectos tecnológicos, humanísticos, ambientais, econômicos e sociais.	1. Oferecer educação tecnológica com vistas à formação, qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral.	1. Desenvolver estratégias de educação continuada.
		2. Foco: os diversos setores da economia, especialmente o agropecuário e agroindustrial.	2. Atuar no diversos níveis: básico, técnico e tecnológico.
		3. Realizar pesquisas tecnológicas e desenvolver novos processos, produtos e serviços em articulação com os setores produtivos.	3. Desenvolver metodologias próprias de ensino/aprendizagem, em articulação entre o ensino, produção e pesquisa.
			4. Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe, que reúne os docentes 5 vezes ao ano.
			5. Planos Curriculares elaborados pelo Corpo Docente.

Fonte: Relatório de Gestão/Projetos Pedagógicos das EAF do Espírito Santo e do Cefetes (2003). Informações Das Diretorias de Desenvolvimento Educacional das EAFs.

Notas:

1. As datas de criação referem-se à quando as instituições passaram à denominação de Escola Agrotécnica Federal e Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica.
2. A EAF de Colatina passou a ser denominada de campus de Itapina a partir de 2008 com a Lei 11.892.
3. As informações a respeito da proposta pedagógica são do ano de 2003.

TABELA 19 – SÍNTESE DE ASPECTOS RELEVANTES EXTRAÍDOS DO PDI/PPI DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SANTA TERESA NO ANO DE 2003

Escola Agrotécnica de Santa Teresa: análise do PDI/PPI			
Data de criação	2003		
	Missão	Apresentação, Finalidades e Objetivos Estratégicos	Proposta Pedagógica
16/11/1993	Oferecer educação tecnológica com vistas a formação, qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral.	1. Celebração de convênios com diversas instituições para a melhoria da qualidade do ensino.	1. Formação do cidadão para o trabalho e desenvolvimento do País.
		2. Ofertar a comunidade a maior quantidade possível de vagas em diversos cursos em modalidades diferentes.	2. Realização de pesquisas tecnológicas.
		3. Cumprir com o que determina a Constituição Federal e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	3. Evoluir do modelo Escola-Fazenda em que o princípio do "aprender-a-fazer-fazendo" estava voltado para um sistema de produção agrícola baseado na grande produção.
			4. Promover o diálogo entre as tecnologias de ponta, tradicionais buscando o desenvolvimento sustentável das comunidades.

Fonte: Relatório de Gestão/Projetos Pedagógicos das EAF do Espírito Santo e do Cefetes (2003). Informações Das Diretorias de Desenvolvimento Educacional das EAFs.

Nota:

As datas de criação referem-se à quando as instituições passaram à denominação de Escola Agrotécnica Federal e Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

TABELA 20 – SÍNTESE DE ASPECTOS RELEVANTES EXTRAÍDOS DO PDI/PPI DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO ANO DE 2003

Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Cefetes): análise do PDI / PPI			
Data de criação	2003 e 2005		
	Missão	Apresentação, Finalidades e Objetivos Estratégicos	Proposta Pedagógica
22/03/1999	1. Em 2003 era o de Contribuir para o desenvolvimento da sociedade brasileira pela geração do conhecimento, produção de bens e serviços, promoção de uma Educação Profissional de Qualidade. 2. Em 2005 passa a ser a de Promover educação profissional e tecnológica de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco no desenvolvimento humano sustentável.	Consolidar e garantir a excelência do projeto institucional do Cefetes por meio da: 1. formação profissional de qualidade, 2. oferta diversificada de Educação Profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, 3. geração e disseminação de conhecimentos vinculados à atividade produtiva, 4. construção de um modelo participativo, 5. valorização do capital intelectual, 6. inserção social e capacidade de responder ao desafio do desenvolvimento sustentável.	<p>1. Promover o aperfeiçoamento cultural e profissional.</p> <p>2. Aperfeiçoar as formas de comunicação e expressão.</p> <p>3. Incentivar a pesquisa científica.</p> <p>4. Promover o crescimento da responsabilidade e da participação criativa; assumindo e desenvolvendo as potencialidades empreendedoras.</p> <p>5. Promover práticas pedagógicas reflexivas e dialéticas.</p>

Fonte: Relatório de Gestão/Projetos Pedagógicos das EAF do Espírito Santo e do Cefetes (2003). Informações Das Diretorias de Desenvolvimento Educacional das EAFs.

Nota:

1. As datas de criação referem-se à quando as instituições passaram à denominação de Escola Agrotécnica Federal e Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica.
2. Em 1999 o Cefetes realizou um Planejamento Estratégico para o período de 2000-2004.
3. A Missão do Cefetes foi elaborada ainda no PE de 1999.
4. Algumas informações do PPP são de 2005.

TABELA 21 – SÍNTESE DE ASPECTOS RELEVANTES EXTRAÍDOS DO PDI/PPI DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO NO ANO DE 2010

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifes): análise do PDI/PPI			
Data de criação	2010		
	Missão	Apresentação, Finalidades e Objetivos Estratégicos	Proposta Pedagógica
29/12/2008	1. Promover educação profissional e tecnológica de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco no desenvolvimento humano sustentável. 2. Excelência na formação profissional e no desenvolvimento tecnológico.	1. O PDI fundamenta-se nas dimensões históricas e sociais da Instituição e considera a trajetória do Ifes, hoje consolidado como Instituição Federal de Ensino Superior, atuando desde a formação inicial e continuada de trabalhadores até os níveis da pós-graduação e da extensão.	1. Assegurar ao corpo docente a infra-estrutura e assistência necessárias à sua permanência e êxito.
		2. O Plano permite à Instituição planejar e executar o fazer acadêmico de forma democrática e aberta aos interesses da sociedade, dando prosseguimento a um processo de mudança cultural que valoriza o planejamento.	2. Buscar unir a prática cotidiana com a teórica.
		3. Valores compartilhados: ética, qualidade e excelência, responsabilidade social e sustentabilidade, sintonia e flexibilidade, competência e humanização.	3. Formação integral do cidadão; inclusão tanto na instituição quanto no mercado de trabalho; cultura do empreendedorismo e cooperativismo.
		4. Criar um sistema de Gestão, buscar a qualidade na prestação dos serviços, desenvolver um crescimento organizado, fortalecer os relacionamentos com os diversos segmentos da sociedade e desenvolver as competências por meio da educação continuada para os servidores.	4. Desenvolver a pesquisa e extensão integradas ao ensino; estimular os educandos a se auto-desenvolverem.
			5. Estimular os servidores a desenvolver sua capacidade criativa para estimular os educandos ao estudo e à pesquisa.

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional e Relatório de Gestão Institucional do IFES (2010).

Ao se comparar os PDI/PPIs entre eles e com a legislação em vigor à época que cada um deles foi elaborado é possível observar que estes vão se adaptando historicamente e promovendo as transformações pretendidas pelos governos em cada um destes períodos. Ainda que tenham ocorrido debates e tensões, é possível perceber a partir de análises preliminares que as leis, decretos, portarias, pareceres que fundamentam as mudanças se consolidam nos Projetos Pedagógicos Institucionais do Ifes ao longo do período histórico investigado. Outro aspecto importante é observar que os Planos e Projetos Pedagógicos das EAFs e do Cefetes não diferem muito entre si, naturalmente com uma aplicação contextualizada para as finalidades principais.

A Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES) e as Escolas Agrotécnicas Federais do Espírito Santo (EAFs), não tiveram um Projeto Político Pedagógico Institucional. Os cursos tinham seus Planos de Cursos (PC) que propunham uma base filosófica, metodológica e político-pedagógica baseada na Lei 5.692/1971, que trouxe compulsoriamente a profissionalização de todo o ensino do então chamado 2º Grau, dando a esta modalidade de ensino certificação de técnico de nível de 2º Grau nas escolas que oferecessem a formação em quatro anos e de auxiliar de técnico de nível de 2º Grau, para as escolas que oferecessem a formação em três anos.

É importante observar que todas as escolas, públicas ou privadas, tiveram que se adaptar a esta nova modalidade. Naturalmente não foi o que aconteceu, mas a Rede Federal passou a se destacar como uma instituição de qualidade na profissionalização no nível de 2º Grau. O ensino integrava as áreas propedêuticas e técnica. A Lei 5.692/71 foi revogada com a promulgação da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Com a mudança de Etfes para Cefetes, foi elaborado o PPI, organizado no contexto do Decreto n. 2.208/97, tanto para as Escolas Técnicas quanto para as Agrotécnicas. As características principais porque marcaram fortemente a organização e a oferta da educação profissional no país, foram a separação do ensino médio e técnico, a ênfase no modelo do gerencialismo, com diminuição dos gastos públicos e redução do papel do Estado. Com isso, ocorreu uma ruptura com o modelo da escola técnica até então praticado no Brasil como bem lembrado por Cunha (2005), quando destacou que essa lógica contrariou a tendência que se desenvolvia no Brasil desde a década de 50 pautada na integração do ensino técnico ao médio.

O Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, trouxe importantes mudanças que foram incorporadas no Projeto Político Pedagógico (PPP), das quais se destacam: 1. eliminação do ensino médio integrado; 2. adequação dos cursos, disciplinas (componentes curriculares) e conteúdos ao mercado de trabalho, a partir de demandas do mercado para a escola, inclusive com a participação privada dentro da escola com a criação do Caixa Escolar (futuramente se transformaria em Fundação); 3. planos curriculares fundamentados em competências e habilidades, tanto para efeito de conteúdo quanto para efeito de avaliação, inclusive alterando o critério de nota numérica para conceitual (apto, em desenvolvimento e inapto); 4. os cursos passaram a ser modulados permitindo que os alunos obtivessem certificações a cada módulo concluído, dando um caráter terminal a estes módulos; 5. incorporou o conceito de empreendedorismo com o objetivo de uma formação de empreendedores (leia-se empresários); 6. trouxe inclusive a linguagem empresarial para o contexto da instituição como um todo (diretorias, gerências e coordenadorias); 7. criação dos cursos superiores de tecnologia, de curta duração em relação aos demais superiores; 8. fragmentação da ação pedagógica que passou a atuar muito mais com registros do que com a elaboração de políticas e procedimentos pedagógicos no contexto da instituição.

No período que antecedeu ao governo Lula (2003-2010), não havia ainda um PPP Institucional e tão somente os Planos Curriculares de Curso. Quando analisados esses planos, fica nítida a adequação dos mesmos à modularização, a abordagem por competências e habilidades, a separação do ensino médio do técnico e a criação do pós-médio, além da criação dos cursos superiores de tecnologia.

Até, portanto, 2006, o governo Lula manteve o mesmo modelo do decreto anterior. Foi após a edição do Decreto n.º 5.154/2004, que houve a possibilidade de integração do ensino médio ao técnico, agora com uma nova característica, o da articulação entre o ensino médio e o técnico. Contudo, não houve a obrigação de extinção dos cursos denominados de pós-médio e os superiores em tecnologia. Após tantas adaptações por parte do Ifes, o PPI 2006-2009 foi elaborado como parte do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Neste novo PDI (2006-2009), destaca-se do texto a ênfase nas “mudanças culturais, na aceleração das mudanças na ciência, tecnologia, organização social e organização de produção”. Fica caracterizado que o Cefetes é uma instituição aberta e inserida no ambiente externo.

Algumas características são importantes e que estão no contexto do Decreto em vigor: 1. verticalização do ensino (formação inicial de trabalhadores, nível médio e técnico, graduação e pós-graduação); 2. foco nas demandas do mercado, mas no texto do PPI destaca-se “sem se descuidar da formação integral” e 3. a questão da qualidade como tema central que está diretamente associada a inserção imediata na vida profissional.

O PPI ressalta os “saltos” pelos quais o Cefetes passou na construção de sua identidade, ampliando a sua abrangência territorial e verticalizando sua atuação. Este processo se deu dentro de um contexto de “tensões” que precederam à nova estrutura organizacional e pedagógica.

Outro aspecto interessante para ser destacado no PPI 2006-2009, são os princípios filosóficos e teórico-metodológicos que deveriam nortear as práticas acadêmicas. Vale ressaltar alguns destes princípios: 1. visão dialética; 2. busca da equidade na forma de ingresso do aluno e 3. formação de pessoas autônomas.

As características psicopedagógicas, segundo o PPI 2006-2009, estavam fundamentadas nos pressupostos de Vygotsky: 1. recusa da reprodução de fórmulas e modelos (modelo reprodutivista); 2. a apropriação da dinâmica do cotidiano escolar; 3. a responsabilidade do educando e do educador no aprendizado demonstrando sempre uma intencionalidade dos atores e 4. a relação permanente entre a teoria e a prática (eliminando o tecnicismo).

Os princípios didáticos metodológicos estavam alicerçados em alguns paradigmas: 1. produção científica, tecnológica e difusão cultural; 2. mantém-se a possibilidade de certificações intermediárias, entretanto, destacando que os currículos devam direcionar para uma educação continuada; 3. formação nas diversas áreas do conhecimento; 4. estabelecer parcerias com a comunidade via serviços; 5. na organização curricular a manutenção do currículo por competências e 6. inserção social, pela diversidade, flexibilidade, autonomia, interdependência sempre em consonância com as novas demandas do mundo contemporâneo.

O PPI destaca inclusive que os eixos estruturais são os encaminhados pela UNESCO, que orientam a seleção dos conteúdos significativos numa organização por competências e habilidades. É importante destacar que apesar dos esforços e ações neste sentido, as matrizes

curriculares dos cursos que foram adaptadas voltaram ao modelo anterior, baseado em notas e muito focado nos conteúdos.

O PPI ainda destaca que dentro do contexto de uma matriz flexível, esta deveria ser no sentido horizontal, ou seja, coordenação entre os vários conteúdos através da interdisciplinaridade; vertical, no sentido de estar estruturado por módulos e disciplinas e transversal, o caráter temático que perpassa todas as disciplinas em seus próprios conteúdos.

Ao se comparar os PPIs de 2006-2009, de 2009-2013 (organizados nos parâmetros do Decreto n ° 5.154/2004) com o PPP anteriormente realizado a partir do Decreto n ° 2.208/1997 (estrutura planejada por cursos) é possível identificar avanços importantes, que para esta análise, pode-se destacar a articulação entre o ensino médio e o técnico. Portanto, não se pode mais ter a idéia de um projeto meio a meio, metade de ensino médio e metade de ensino técnico.

Entretanto, não se pode ter a ilusão de que houve uma revolução da política de educação profissional do governo FHC para o governo Lula simplesmente pela revogação do Decreto n ° 2.208/1997 e de uma nova legislação para educação profissional e tecnológica. Seria necessário que a aplicação do novo Decreto e da nova legislação incorporada ao PPI do Ifes se materializasse na prática pedagógica, ou seja, que de fato esta articulação entre o nível médio e o técnico, bem como as demais mudanças se consolidem em busca de uma educação profissional que forme para a vida e não somente para o mercado.

Conforme destaca Pinto (2011) que

Este modelo, embora legalmente tenha durado pouco mais de sete anos, na prática, ainda resiste às mudanças pois sedimentou no interior da instituição escolar uma concepção de educação profissional e algumas práticas pedagógicas que favorecem a divisão, o parcelamento e a fragmentação do conhecimento, tanto da sereia para os ouvidos de quem busca sedução fácil das concepções de sociedade e de homem que estimulam a individualidade competitiva em detrimento do coletivo partilhado (PINTO, 2011, p.34).

É neste ponto que ainda é possível identificar a essência, quase invisível, do Decreto n° 2.208/1997 no PPI do Ifes, mas que tem sua legitimação no próprio Decreto n ° 5.154/2004. Manteve-se ainda um modelo fragmentário e muito focado na formação para o mercado de

trabalho, permitindo que os cursos ainda se estruturam com base em competências e habilidades; emitindo certificações intermediárias, e mantendo o ensino pós-médio, inclusive os cursos superiores e os técnicos voltados para jovens e adultos no contexto do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), sempre muito orientados pelas demandas das empresas regionais, nacionais e internacionais.

Oliveria e Cezarino (2011) questionam o que vem a ser o currículo integrado e como torná-lo uma realidade no próprio Proeja. Destacam que este rompimento com a dualidade estrutural é a base norteadora do programa. Acentua-se que esta deva ser a base da Educação Profissional e Tecnológica como um todo. E continuam elas a dizer que é necessário o respaldo político-institucional que atue como indução na produção de experiências de integração entre as áreas de formação geral e formação técnica com um comprometimento da instituição com o mundo do trabalho e não estritamente com o mercado de trabalho.

Após comparação da LDB/96, Capítulo III, da Educação Profissional e Tecnológica antes e depois da Lei n ° 11.741/2008 e do Decreto n ° 5.154/2004 com o PPI do Ifes é possível verificar que: 1. o Decreto n ° 5.154/2004 regulamentou o art. 39, e a Lei n ° 11.741/2008 deu a nova redação em que a educação profissional e tecnológica deveria integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação, bem como às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia; 2. o art. 40 (regulamentado pelo Decreto n ° 5.154/2004) que apresenta uma educação profissional articulada com o ensino regular, por diferentes estratégias de educação continuada e destaca-se que em instituições especializadas ou mesmo no ambiente de trabalho; 3. no art. 41 (regulamentado pelo Decreto n ° 5.154/2004 e redação dada pela Lei n ° 11.741/2008) trata do conhecimento adquirido que pode ser avaliado, tendo reconhecimento e ser certificado para prosseguimento ou conclusão de estudos e 4. o art. 42 (redação dada pela Lei n ° 11.741/2008) permite que as instituições de educação profissional e tecnológica ofereçam cursos especiais, abertos à comunidade, condicionados a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

A mudança efetiva está na criação do Instituto (Lei 11.892/2008), que incorporou o Cefetes, as três Escolas Agrotécnicas e trouxe algumas obrigadoriedades na oferta de cursos. Isto demandou um novo PPI com caráter único, respeitando as diferenças existentes entre as

quatro instituições. O PPI incorporou as alterações apresentadas pelo Decreto nº 5.154/2004 e pela Lei nº 11.741/2008, como se pode verificar nas tabelas apresentadas neste capítulo.

4.2 A gestão⁹ do Instituto Federal do Espírito Santo

A gestão do IFET está estabelecida nas legislações que já ancoraram as teorias desta dissertação. Como se está observando mais especificamente dois momentos no contexto histórico do recorte desta pesquisa, ou seja, o ano de 2003 e de 2010 é fundamental destacar que no ano de 2003 havia quatro autarquias: três EAFs e o Cefetes. Conseqüentemente cada uma delas era gerida de forma independente da outra. Isto está demonstrado nos Relatórios de Gestão do ano citado. Já no ano de 2010, o que se tem é uma Autarquia, ou seja, o Ifes, que juntou as quatro antigas autarquias e agregou novas unidades.

Os Relatórios de Gestão das EAFs e do Cefets (2003) apresentam de forma geral na sua introdução que cada uma delas é uma Autarquia¹⁰ e estão vinculadas ao Ministério da Educação. Como se está tratando da gestão de um Instituto Federal que é uma Autarquia é necessário apresentar a definição que está descrita no Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, em seu artigo 5º, Inciso I, que afirma que para os fins da lei, considera-se Autarquia como o serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita própria, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada.

Ao se confrontar os depoimentos do R-A e R-1, extraídos das suas entrevistas, quando perguntados sobre a questão da autonomia, há uma divergência interessante de ser observada para a análise do tema gestão. O R-A afirma que a autonomia é a mesma, isto porque estão definidas em Lei as responsabilidades e as possibilidades de atuação do Ifes, quando comparado com as quatro antigas autarquias. O que mudou para ele foi que como Instituto há a possibilidade de fazer mais do que antes, como por exemplo, criar cursos e direcionar os recursos dos *campi* dentro do próprio campus para as demandas mais importantes definidas

⁹ Administração. Ato ou efeito de administrar, de gerir empresa ou órgão público (HOUAISS, 2009). Gestão Estratégica, como passou a ser denominado é o processo sistemático, planejado, gerenciado, executado e acompanhado sob a liderança da alta administração da instituição, envolvendo e comprometendo todos os responsáveis e colaboradores da organização (COSTA, 2006, p. 54).

¹⁰ Entidade Pública que tem autonomia administrativa e presta serviço ao Estado (HOUAISS, 2009).

pela própria comunidade local.

O R-1 por outro aspecto, considera que como as EAFs eram autarquias, além do Cefetes, de certa forma perderam autonomia. Entretanto, no conjunto (referindo-se ao Ifes), passou a ser maior, equiparando-se às Universidades Federais. Esta mesma divergência conceitual e pontual, mas relevante, também foi observada nas entrevistas com os Diretores-Gerais. É importante lembrar que, a partir de 2009, o Ifes é autarquia com uma única Reitoria para atender a todos os campi. Logo, há uma dependência da Reitoria. Essa observação retirada das entrevistas realizadas com os diretores-gerais, remonta à idéia de que a gestão agora é mais descentralizada porque os *campi* não precisam se remeter mais ao MEC.

Ao mesmo tempo, essa descentralização pode ser entendida como uma perda de autonomia pelos gestores das antigas unidades. Pois, de acordo com relatos retirados das entrevistas com os Reitores e Diretores-Gerais, a gestão era assentada na forma de cada pessoa e/ou equipe responsável no período. Certamente, quando todas ficaram vinculadas a uma reitoria próxima geograficamente, novas formas de regulação são empreendidas exigindo outra dinâmica institucional.

O Cefetes tinha Unidades Descentralizadas, o que obrigava ao Diretor se deslocar da sede, mas em regiões metropolitanas, ou nos grandes centros das microrregiões em que estavam instalados. Enquanto que as EAFs do Espírito Santo estavam em regiões rurais, geralmente com acesso mais difícil, além de toda uma estrutura que combinava o ensino com a produção e com a necessidade de tornar aquele local a residência, mesmo que provisória, do aluno.

Ao mesmo tempo, as EAFs tinham recursos extras advindos de sua produção que era comercializada, além de ser utilizada como alimentação diária para os alunos e servidores que das unidades. No caso do Cefetes, a partir de 2003 vai se estabelecendo gradativamente um aumento das parcerias com as empresas e dos convênios com entidades públicas e privadas, o que trouxe também um aumento nas receitas.

Conforme Tabela 22 apresentada a seguir, quando se compara a Execução Orçamentária e Financeira Total, incluindo pessoal/despesas, além das receitas próprias (de parcerias, convênios, comercialização de produtos ou serviços e emendas parlamentares) das EAFs e do Cefetes, em 2003, observa-se que há uma equivalência entre os valores das EAFs do Espírito

Santo. Se somarmos os valores das três Escolas Agrotécnicas há uma aproximação do valor da Execução Orçamentária e Financeira do Cefetes. Considera-se que em 2003, o Cefetes estava constituído de quatro¹¹ unidades, logo ao se dividir o Orçamento do Cefetes pelas quatro unidades há também uma aproximação dos orçamentos de cada EAF.

TABELA 22 – EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA E FINANCEIRA NO ANO DE 2003 DAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS DO ESPÍRITO SANTO E DO CEFETES

Execução Orçamentária Total 2003 (R\$)	
Unidades	Executado
EAF de Alegre	6.476.966,38
EAF de Colatina	7.222.765,81
EAF de Santa Teresa	9.479.181,81
Cefetes	31.844.408,68
Total	55.023.322,68

Fonte: Relatórios de Gestão das EAFs do Espírito Santo e do Cefetes (2003).

Assim ao somar o Orçamento Executado pelas EAFs tem-se o valor de R\$ 23.178.914,00, o que corresponde a 42,13% do Executado Total, enquanto que o Cefetes corresponde a 57,87%. A média¹², considerando o Cefetes com 4 unidades, do orçamento por unidade seria de R\$ 7.860.474,66, o que demonstra de forma geral um equilíbrio na distribuição dos recursos.

Ao se analisar o Relatório de Gestão do Ifes (2010), conforme Tabela 23 é possível observar que houve do Orçamento Executado ao final do ano de 2010. Quando o Ifes se constituiu 15 *campi*, o valor médio dos recursos passou para R\$ 13.788.886,67, em 2010, contra os R\$ 7.860.474,66, de 2003. O importante é ressaltar que houve um aumento tanto no número de

¹¹ Foi considerada que para efeito de cálculo a unidade de São Mateus porque tinha uma parceria com o município e tinha alunos, entretanto efetivamente ela não está incluída nos registros do MEC/SETEC (nota do autor).

¹² A média de um conjunto de valores é o valor obtido somando-se todos eles e dividindo-se o total pelo número de valores. A média é, de modo geral, a mais importante de todas as mensurações numéricas descritivas. É uma medida de tendência central (TRIOLA, 2005).

campus quanto no Orçamento Total, saltando de R\$ 55.023.322,68 em 2003, para R\$ 206.683.000,00, o que representa um acréscimo total de 266,22%¹³.

TABELA 23 – EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA E FINANCEIRA NO ANO DE 2010 DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Execução Orçamentária Total 2010 (R\$)	
Unidades	Executado
Ifes	206.683.000,00
Média: considerando as 15 unidades	13.788.886,67

Fonte: Relatório de Gestão do Ifes (2010).

O que se pode, portanto, concluir com os dados apresentados e as análises do PDI/PPI e dos Relatórios de Gestão é que o processo de gestão do Ifes tem um caráter que Lima (2003) apontou como racional/burocrático. Há, portanto, toda uma legislação a ser cumprida, bem como um orçamento definido, além de um Projeto Político Institucional, ou seja, do Ifes como um todo, que apesar de adequar-se às necessidades e demandas microrregionais do Estado, está configurado em uma estrutura organizacional muito bem definida, com descrições claras de funções e estabelecimento de metas a serem cumpridas.

Por outro lado, ao ouvir os servidores nas entrevistas e nos questionários, também se percebe o modelo político citado por Lima (2003) que realça a diversidade de interesses e de ideologias, por exemplo, na escolha dos municípios para se instalar um campus, ou mesmo nas ações colegiadas que acabam por se deixar ser influenciadas por algum tipo de interesse, às vezes de grupo, às vezes individual.

E, por fim, apesar de todas as normas, regras, colegiados estruturados na organicidade da instituição, além das funções e suas descrições, bem como nos Planos, não se pode deixar de observar sinais do tipo anárquico (LIMA, 2010), pois o conflito foi revelado em vários momentos quando não havia clareza em relação a algum objetivo, apesar de estar escrito formalmente. Pode-se inferir que dessa forma não há uma prática comum, o que permite uma ambigüidade na ação que poderá ser melhor compreendida no próximo item.

¹³ A porcentagem serve para representar de uma maneira prática o “quanto” de um “todo” se está referenciando (TRIOLA, 2005).

4.3 Dialogando¹⁴ com os servidores do Instituto Federal do Espírito Santo

Apesar da palavra diálogo em sua definição considerar a expressão oral, a fala, optou-se por utilizá-la como parte deste subitem com o sentido de expressar que a busca investigativa, mesmo considerando que os questionários foram respondidos de forma escrita, sem contato direto com o pesquisador, se dá numa troca de opiniões, entre as hipóteses elencadas e os resultados apurados.

Reforça-se também o fato de que as entrevistas se caracterizaram concretamente no sentido da alternância de papéis entre falante e ouvinte, além de considerar as impressões do pesquisador durante o processo de análise tanto dos questionários quanto das entrevistas.

Ao longo do texto há um esforço permanente de diálogo, visto que o pesquisador buscou compreender o tema da dissertação a partir dos teóricos, da legislação e das outras normas e regras expostas. Há na verdade por trás de cada um destes documentos um processo de debate, de diálogo, de conversação, que está registrado nos diversos textos analisados.

O que se pretende, portanto, neste subitem é apresentar estes resultados numa perspectiva dialógica, interpretativa e analítica. Para tanto se retorna ao capítulo 2 quando foi analisada a participação social, do ponto de vista teórico, em que Toro e Werneck (2007) afirmam que para haver uma cultura democrática é necessário que haja mobilização social, entendida como convocação livre de vontades.

Ficou demonstrado ao longo das análises que houve tanto uma convocação direta do próprio governo, quanto dos servidores através de sua representação sindical. Entretanto, é importante também trazer a reflexão de Lima (2003) sobre como a participação passou a ser uma técnica de gestão, um princípio de integração no contexto das organizações, inicialmente privadas e em seguida públicas. Porém, Lima (2003) também lembra como a prática da participação na Escola das Relações Humanas¹⁵, em que o conflito é atribuído a dificuldades de comunicação

¹⁴ Dialogar é o ato de trocar opiniões, comentários, alternando papéis de falante e ouvinte. Falar é a expressão oral, exposição de pensamentos (HOUAISS, 2009).

¹⁵ A Teoria das Relações Humanas ou Escola das Relações Humanas é um conjunto de teorias administrativas que ganharam força com a Grande Depressão, que criam novas perspectivas para a administração, visto que busca conhecer as atividades e sentimentos dos trabalhadores e estudar a formação de grupos. Até então, o trabalhador era tratado pela Teoria Clássica de forma muito mecânica. Com os novos estudos o foco mudou e

e a desentendimentos interpessoais, mas não a posições e interesses divergentes de poder, tem um significado de integração e colaboração, sem vencedores e vencidos, numa luta democrática.

Com base nas perspectivas teóricas discutidas ao longo da dissertação e seus antagonismos, a pesquisa identificou no resultado do questionário aplicado aos servidores (ANEXO 3), as visões e experiências vivenciadas pelo processo de expansão do Ifes. Com base nas respostas coletadas foi realizada uma análise específica do questionário com os servidores.

Em seguida, é apresentado o resultado das entrevistas com os gestores, que se buscou identificar, de modo geral, as convergências, tanto entre eles quanto com as respostas dos servidores. As divergências observadas entre os sujeitos da pesquisa estão analisadas em destaque.

Ao analisar as respostas dos 72 servidores nesta primeira parte do questionário, questões de 1 a 5, é possível observar alguns pontos fundamentais que estão relacionados diretamente com as categorias de análise da dissertação. Com base na primeira questão, 72% dos servidores (a maioria) afirmaram que tiveram conhecimento do projeto de expansão do Ifes.

Na segunda questão, na tentativa de identificar como foi este processo de ter conhecimento do projeto de expansão, 39% acusaram que ocorreu de outra forma que não através da diretoria ou da coordenadoria. Observa-se, entretanto, que a soma dos percentuais daqueles servidores que receberam a informação diretamente dos gestores foi de 35%. Houve, portanto, um equilíbrio entre os outros modos de informação, que passam inclusive pela possibilidade apresentada ao longo da dissertação, de ser através da representação sindical ou mesmo de modo informal, através das “conversas de corredores”; mas isso é apenas uma inferência, não podendo ser comprovada neste estudo. Importa afirmar que, tendo em vista as porcentagens do que tiveram conhecimento do processo de expansão pela diretoria (35%) ou por outro canal (39%), indica que houve uma boa comunicação entre os servidores. Apenas 1/3 dos respondentes afirmaram não terem acesso a esta informação.

do *Homo economicus* o trabalhador passou a ser visto como *homos social*. A partir daqui começa-se a pensar na participação dos funcionários na tomada de decisões e na disponibilização das informações para eles.

Quando questionados sobre a participação deles no processo de expansão, 89% assinalaram como passiva, ou seja, aquela em que não há a oportunidade de opinar. Este percentual é extremamente representativo, principalmente quando uma das categorias de análise é a de participação social no processo da expansão. Logo ao mesmo tempo em que foram informados, não tiveram possibilidades de contribuir com suas sugestões e opiniões.

Esse dado implica na análise da prática recorrente da democracia contemporânea, exercida de forma representativa, na qual a participação em plebiscitos ou nas “ágoras” é cada vez mais rara. De todo modo, quando se trata de uma instituição educacional, criado com o princípio constitucional da gestão democrática, acredita-se ser mais freqüente a discussão mais ampla sobre grandes temas e/ou problemas. No caso específico dos dados aqui coletados, cruzados entre a informação dada pela diretoria (35%) com o nível de ausência de participação na discussão da expansão (89%), podemos entender de como foi frágil a discussão sobre a expansão do Ifes em termos de abertura ao coletivo de trabalhadores da instituição.

Todavia, mesmo com um baixo índice de participação no debate sobre a expansão do Ifes, a maioria avalia a expansão como boa (47%) ou regular (38%). Tais dados podem ser considerados positivos, tendo em vista ser uma expansão ainda inconclusa, portanto com suas deficiências mais aparentes e, sobretudo, a memória dos servidores ainda está viva sobre a contribuição individual que coube a cada um e que, pelo visto, foi baixa.

É provável que a aceitação da expansão (boa e regular) tem a ver com a percepção dos servidores sobre a democratização do acesso a um maior número de alunos, pois 83% consideraram positivamente este avanço.

No que diz respeito à criação do Ifes, em que novamente buscou-se identificar se os servidores tomaram conhecimento do projeto de criação do Ifes e se sim, de que forma isso aconteceu, 69% indicaram que tinham conhecimento e, deste total, 40% tomou conhecimento por meio da diretoria e da coordenadoria.

Ao comparar o processo de criação do Ifes com o processo de expansão, os servidores mantiveram muito próximos as suas respostas, 69% para 72%, respectivamente. E quanto à forma como este conhecimento chegou a eles foi de 71% para 74%. Consequentemente houve uma relação aproximada entre um processo e o outro, no que diz respeito ao fato dos

servidores tomarem conhecimento, bem como a forma como esta informação foi disponibilizada. Tais similitudes podem ser compreendidas porque tais fatos se desenrolaram concomitantemente e, é bem provável, que ficarão para a história do Ifes como um mesmo processo.

Essa reflexão pode ser confirmada em relação às respostas da participação no debate de criação do Ifes. Os dados são similares: 83% assinalaram que foi uma participação passiva, ou seja, sem a possibilidade de opinar. Se comparado com o outro processo, da expansão, praticamente não há diferença, de 83% para 89%. Logo fica claro que para os servidores não houve participação no sentido ativo do processo, em que se pelo menos opina a respeito de um determinado tema.

Do mesmo modo, continua a avaliação positiva, em que pese a baixa participação no processo: 65% avaliaram a criação do Ifes como “Excelente e Bom”, enquanto 35% consideram “Regular e Ruim”. Não há, portanto, uma diferença significativa quando comparada a criação do Ifes com a sua expansão.

Para além da avaliação, 67% dos servidores consideraram que a criação do Ifes promoveu uma maior autonomia institucional, objeto de análise na dissertação quando se tratou da legislação de criação do Instituto e também em reuniões do Conselho Diretor do Cefetes. Inicialmente, entre os gestores, havia dúvidas sobre as vantagens e desvantagens de ser um IFET, tanto que o então Diretor-Geral insistiu que a questão da autonomia era um dos pontos mais importantes, destacando inclusive que assim o Ifes estaria igualado à Universidade.

Enquanto nas questões anteriores se observa um maior conflito ou uma desigualdade no peso das respostas, na questão referente ao impacto regional da expansão, isto se apresenta de forma mais consensual, pois apenas 10% não observam este impacto. Esse dado é representativo, pois revela de como o papel do Ifes no estado é um fato considerado pela grande maioria dos servidores.

Além dos servidores, como fonte de informações para esta pesquisa, foram entrevistados 2 Reitores e 17 Diretores-Gerais que estiveram à frente de um dos campus ou da Reitoria no período de 2003 a 2010. Essas entrevistas foram trabalhadas também no capítulo três.

No sentido de buscar aproximar ao máximo as questões propostas aos entrevistados com as dos servidores, considerando que a entrevista foi semi-estruturada, onde há um roteiro, e outras observações surgiram ao longo da conversa, está apresentada uma síntese através da tabela X que descreve as perguntas do roteiro e o que se evidenciou como resposta muito semelhante e em alguns casos até de forma unânimes. As entrevistas geraram um total de 8 horas e 23 minutos de gravação que foram transcritas, com o objetivo de captar essencialmente as respostas dos questionamentos desta pesquisa, ou seja, se houve a expansão se caracteriza como uma democratização do acesso, pela participação social e atendendo a função social do Ifes.

TABELA 24 – SÍNTESE DAS ENTREVISTAS COM AOS GESTORES DO IFES

Síntese do Resultado das entrevistas com os gestores
Descrição
Total de gestores aptos - 19 Total de gestores que foram entrevistados - 19
Questões
1) Quando e como você teve conhecimento sobre o projeto de expansão do IFES?
De modo geral houve uma informação por parte do Diretor-Geral à época. Alguns deles já estavam trabalhando na gestão do Cefetes e das EAFs e outros foram convidados.
2) Como você caracterizaria o processo de expansão?
A maioria respondeu que foi uma política de governo, entretanto realizada de forma muito rápida sem o devido preparo, tanto dos gestores, quanto das próprias unidades. Mas entendem como um avanço.
3) Como foi sua participação neste processo?
A maioria considerou que a expansão veio praticamente definida. Não havia muito o que ser feito, nem opinar. Na verdade o que devia ser feito era consolidar.
4) Como você vê a participação dos demais servidores (professores e técnicos)?
Praticamente, de forma unânime todos reconhecem que não houve participação decisiva. O que aconteceu foram reuniões informativas. No caso das EAFs não houve expansão.
5) Você acha que a expansão do IFES realmente democratizou o acesso a um maior número de alunos?
De forma unânime reconhecem que foi um avanço significativo, com aumento de unidades, interiorização e vagas. A questão levantada é como conseguir manter o aluno e conseguir contratar servidores comprometidos com esta iniciativa.
6) Além da expansão, houve a criação do IFES. Como você analisa a participação sua e de seus colegas nesse processo?
Houve mais debates, inclusive nos Conselhos, nas unidades, mas novamente não houve processo de decisão, por voto. Somente nas EAFs é que aconteceram os plebiscitos.
7) Você avalia que a transformação em IFES promoveu uma maior autonomia institucional?
Não há consenso. Entretanto se considerar como a "maioria", eles entendem que o Ifes tem mais autonomia. O campus em relação às UNEDs também, mas ainda há uma Reitoria. É preciso que os <i>campi</i> sejam mais fortes do que a Reitoria.
8) Como você descreve o impacto regional da expansão do IFES?
Todos concordam que significa uma transformação social econômica. Com a chegada de uma unidade do Ifes há uma mobilização em todos os sentidos. Empresas, órgãos públicos e sociedade em geral. Há possibilidade de não sair do lugar onde mora é fundamental para, inclusive o desenvolvimento local.
9) Citar pontos positivos e negativos?
Positivos: aumento da possibilidade de ingresso no local onde reside. Aumento de vagas. Desenvolvimento regional. Negativos: Velocidade com que foi realizado e falta de planejamento do governo.

Há uma afirmação do DG-15 que representa muito bem e caracteriza o processo que os gestores denominaram de “muito rápido” em relação à expansão do Ifes. Ele diz que “educação não tem nada a ver com improvisação”. De modo geral os gestores apontam esta rapidez como um dos fatores que dificultou a participação dos servidores e o próprio processo de construção de unidades estruturadas. A literatura sobre políticas educacionais no Brasil vem apontando de como a brevidade na implantação de um programa pode prejudicar o alcance dos objetivos e, conseqüentemente, para sua consolidação e melhoria da qualidade da educação.

Ao se tomar esta síntese e compará-la com as respostas dos servidores, em relação às categorias de análise, o que se pode destacar é que os gestores concordam com os servidores de que não houve participação no processo de definição pela expansão e pela criação do Ifes, no sentido de uma manifestação por voto, de forma direta, exceto para EAFs no caso da criação do Ifes.

O R-A destaca que “as discussões se deram em Brasília”. Reforça que “a participação dos servidores poderia ter contribuído mais, mas não acredita que mudaria muito que foi estabelecido na lei”.

Entretanto, os gestores expressaram em suas falas que há várias maneiras de participar e que neste caso não havia muito espaço para este tipo de participação, pois o Cefetes já tinha as UNEDs e desejava, além de estar escrito no PE, ser uma Universidade Tecnológica. Conseqüentemente, a mudança não afetaria tanto, pelo contrário ampliaria a capacidade do campus, aproximando-se do objetivo estabelecido no PE.

O R-1 lembra que “o processo de criação do Ifes não foi obrigatório, mas destaca que na elaboração do Planejamento Estratégico, houve participação da maioria e havia a intenção de que o Cefetes fosse transformado em Universidade Tecnológica”. Acrescenta o DG-2 que “no caso do Cefetes não houve deslocamento como com as Agrícolas, até porque nem cabia, pois estávamos agregando, diferentemente das Agrícolas”. O DG-3 afirma quanto à expansão “ela veio e não houve nem tempo de discussão”.

O DG-4 destaca que “os diretores foram à unidade. Todos foram convidados a participar; mas não são obrigados. Depois criticam. A resposta está aí, de 30 para 60 professores”. O DG-6

disse que “houve um consenso, não foi um processo deliberativo”. O DG-15 afirma que “infelizmente nem os diretores foram chamados a participar – acontecia na esfera política. Nem sei se as escolhas das cidades-pólo foram realmente realizadas com critério técnico. Entretanto, as audiências públicas aconteceram, depois de definidos os lugares onde seriam instalados os campi”. O DG-14 fez uma colocação interessante em relação ao planejamento e o descompasso entre, o que ele “chamou de dois relógios: o primeiro é o relógio do gestor que está demandado pela sociedade a executar e iniciar as atividades; e o segundo é o relógio do governo que libera os recursos, mas não em sintonia com o primeiro relógio”.

No caso das EAFs foi diferente, isto porque eram independentes, além de que havia um desejo de que elas fossem transformadas em CEFET. Para elas, então houve votação ou plebiscito como já foi apresentado ao longo da dissertação. O DG-17 afirma inclusive que “havia uma sugestão de que as EAFs apresentasse uma proposta de Instituto que agregasse as 3 escolas em um Instituto específico no Estado do Espírito Santo”. Dessa forma o Estado teria dois Institutos. O DG-5 tratando das EAFs destaca que “todos foram chamados a participar e opinar”.

Quanto à categoria democratização do acesso, praticamente não há discordância entre os gestores e os servidores, resguardados aqueles 17% dos servidores que não concordam com a idéia de que houve democratização do acesso. O DG-14 disse que “seguramente” houve democratização do acesso. Continua ele, “deu-se um grande passo para trazer o aluno para dentro da escola”. Entretanto complementa-o “o que temos que fazer agora é encontrar uma forma de mantê-lo e para isso não existe modelo”.

Talvez esta colocação possa ser uma das explicações para estes 17% que não concordem que tenha havida democratização. O DG-9 vai deixar esta hipótese muito clara quando afirma que “a expansão democratizou o acesso, mas o acesso ainda é muito excludente. Houve uma coincidência entre as políticas de expansão e de inclusão social. A equação é mais complexa porque é necessário acesso, permanência e sucesso. Por esta razão é preciso pensar uma ação pedagógica”.

Quanto à autonomia não há consenso, inclusive os servidores se colocaram com 33% assinalando que não houve aumento da autonomia. Com relação aos gestores como destacado na tabela, eles entendem que a autonomia está relacionada ao Ifes, que de fato era a questão

proposta pelo pesquisador. Mas é importante destacar que há uma discordância em relação à autonomia do campus. Para alguns houve apenas uma troca, no caso do Cefetes, deixou-se a Sede e passou-se para a Reitoria. No caso das EAFs deixou-se o MEC e passou-se para a Reitoria.

Neste sentido o DG-9 afirma que “no Brasil sob o rótulo de democracia, democratiza-se coisas demais”. Continua ele “foi criada uma nova instituição e com ela várias funções e cargos, mas não há uniformidade entre os *campi* e nem mesmo no interior da Reitoria. Assim, como não se tem uma regra e procedimento claros, há estruturas com excesso de funções e outras praticamente horizontais”. O R-A afirma que “é a mesma”. O R-1 destaca a diferença entre o Cefetes e as EAFs, respectivamente, aumentaram autonomia e diminuiu a autonomia.

O DG-1 afirma que “o Ifes ganhou mais autonomia podendo inclusive criar novos cursos, logo houve um ganho pedagógico”. Do ponto de vista administrativo, complementa que “vai depender dos dirigentes”. O DG-2 disse que foi “um ganho astronômico, pois o campus passou a ter orçamento próprio e decide no próprio campus o que fazer com os recursos”. O DG-3 destacou a questão financeira e disse que “nunca vivemos um período tão longo com uma tranquilidade financeira”. Para o DG-15 houve “uma descentralização porque as decisões passaram a ser no campus”, mas enfatiza-o “os *campi* precisam ser fortes; não há necessidade de uma Reitoria muito forte. Precisamos de Pró-Reitorias e não Self¹⁶-Reitorias, porque tudo acontece é no campus”.

A categoria função social de certa forma permeia todas as demais, mas para facilitar o entendimento no questionário dos servidores foi usada a expressão “impacto social”. Conseqüentemente nas entrevistas também se utilizou a mesma expressão. Nesta questão proposta há uma convergência praticamente total, tanto dos servidores que apontaram com 90% de concordância de que houve o atendimento a função social do Ifes, quanto dos entrevistados que se manifestaram 100% alinhados com esta perspectiva.

Foram identificadas três falas dos gestores que expressam este pensamento. O DG-1 disse que “na audiência pública de um dos *campi* houve um fala”: – foi a maior vitória para o município, a chegada de uma campus do Ifes aqui. O DG-3 destacou que “o município não

¹⁶ Pró: a favor de; movimento para frente (HOUAISS, 2009). Self: egocêntrico; que se auto-preserva (COLLINS, 1996).

estava preparado para receber um campus do Ifes, tanto que o aumento no movimento do entorno do campus passou a ser algo evidente; construções, restaurantes, fluxo de táxi, linha de ônibus, novas residências, entre outras modificações”. O DG-7 destacou que houve “fluxo de novas pessoas que foram contratadas, além daquelas da própria região, o que intensificou a economia local”.

Desta forma é possível ao finalizar este capítulo afirmar, sempre resguardando as divergências e diferenças de opiniões que estão destacadas na síntese do questionário dos servidores, bem como nas falas dos gestores, em suas entrevistas, de que tanto os dados que apontam para um processo de democratização do acesso na perspectiva da quantidade de unidades criadas, de sete para quinze, das vagas/matrículas, 10 mil para 16 mil e da percepção de 90% dos servidores e por unanimidade dos gestores de que houve um impacto social, pois com esta interiorização as pessoas não precisam mais, obrigatoriamente, se deslocar de sua região para os grandes centros, gerando inclusive a possibilidade de se manter na região e construir o desenvolvimento local.

Quanto à questão da participação dos servidores no processo, o que se observou é que 80% dos servidores consideraram que não tiveram a oportunidade de participar, isto porque, não houve a possibilidade de sua manifestação no processo decisório da expansão. Quanto aos gestores à afirmativa foi a mesma, apenas destacando as diferenças entre o processo no Cefetes e nas EAFs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o Houaiss (2009), considerar é um ato de decidir após reflexão; e consideração é o processo de reflexão e observação. Para a palavra final, o Houaiss (2009) a define como desenlace, que chega ao fim. Para Bogdan; Biklen (1994) há muitas formas de se concluir um trabalho de escrita referente a uma pesquisa realizada, seja reafirmando o que já foi dito, ou mesmo propondo novas pesquisas, como se o fim não estivesse ali contido.

Neste sentido, considerando as lacunas existentes em todo processo de investigação, que possa dar a possibilidade de se continuar a investigar o tema, a partir do que foi exposto, e tendo consciência do pesquisador de que vários sentidos perpassam esta análise, dado o fato de que muitas paixões envolvem o estudo de uma escola centenário, optou-se por fazer um paralelo entre a problematização e as resposta encontradas que reafirmem as hipóteses e/ou coloquem-nas em um novo campo de discussão.

O trabalho apresenta-se de forma relevante, pois foi uma expansão de fato significativa, e que revelou a necessidade de compreendê-la a partir da promessa do Governo de entregar 214 novas unidades escolares de ensino profissional e tecnológico em oito anos, de 2003 a 2010, que comparados com os cem anos anteriores, em que foram construídas 140 unidades possibilitava uma análise mais aprofundada para verificar se de fato este processo se consolidou naquele período.

Além disso, não bastasse o aprofundamento histórico, a pesquisa buscou evidenciar o processo de democratização do acesso, da participação da comunidade e da função social do Ifes, como categorias de análise, categorias estas que estão no cerne da discussão de uma sociedade mais justa e igualitária.

Estimulado por estes dados, o pesquisador busca evidenciar se de fato este processo aconteceu e como se deu a partir das categorias apresentadas. Para isso foi realizada uma contextualização da criação do Instituto desde o ano de 1909 como EAA até o ano de 2010, já com a nova designação de Instituto Federal do Espírito Santo. Nesse processo de contextualizar demonstrou-se que o Instituto esteve ao longo de sua história num processo crescente, mas que variou em função dos diversos governos, o que demonstrou também um

atendimento às políticas de governo, inclusive pelos programas apresentados que caracterizaram cada um destes momentos na história.

Outro aspecto que ficou demonstrado foi a busca permanente e oscilante de uma educação que pudesse ser ao mesmo tempo voltada para a profissionalização demandada pelo mercado de trabalho e uma formação que contemplasse o maior espectro possível de alcance, ou seja, que fosse além daquela profissionalização demandada, em direção a uma educação profissional que integra o saber técnico o saber das ciências sociais.

Com as bases definidas do lugar em que esta instituição se colocava na própria história, avançou-se para as definições das categorias de análise, ou seja, o que se entende por democracia e conseqüentemente por democratização do acesso; o que vem a ser participação social e função social de uma instituição profissional e tecnológica que está assentada em um determinado ordenamento legal.

Após esta visão mais abrangente do tema, fez-se uma imersão no contexto do Ifes, para o qual efetivamente a problematização se colocava e as hipóteses estavam em condição de serem avaliadas de forma específica. Neste sentido apresentou-se a configuração do Ifes, como se deu a adesão, deixando de ser Cefet e EAFs do Espírito Santo para se tornar o Instituto Federal do Espírito Santo. Além deste processo também foi explicitado os ordenamentos legais que o constituíram e foi realizado um mapeamento que permite visualizar o processo da expansão tanto nas microrregiões do Estado do Espírito Santo, quanto às relações entre o aumento do número de campus e de matrículas em relação à população do Estado.

Finalmente evidenciaram-se através da comparação, entre os anos de 2003 e 2010, dos Planos de Desenvolvimento Institucional, dos Projetos Político Institucional e dos Relatórios de Gestão, ancorados nos questionários aplicados aos servidores e nas entrevistas com os gestores, os dados de forma quantitativa que permitem uma análise do leitor e uma conclusão do pesquisador em relação ao processo de expansão do Ifes, nas categorias consideradas.

Assim como melhor opção para estas considerações finais é a de destacar as categorias de análise: democratização do acesso, participação social e função social. Isto porque, o processo de expansão está devidamente comprovado pelos dados apresentados, ou seja, em oito anos analisados, de 2003 a 2010 foram construídas 214 unidades do IFET em todo o Brasil. No

Espírito Santo foram 8 novas unidades com suas atividades sendo realizadas nos seus respectivos *campi*. Este dado representou em 2010 um avanço de 114% em relação a 2003. Assim fica evidenciado que oito novos municípios passaram a ser atendidos com um campus do Instituto, além das microrregiões do Estado do Espírito Santo que no mínimo passam a contar com uma unidade.

A quantidade de matrículas, apresentada na Tabela 4, saltou de 80 mil para 200 mil no Brasil nesse período e no Ifes foi de 4 mil para 10 mil matrículas (MEC/INEP/RELATÓRIOS DE GESTÃO DO IFES, 2003; 2010). Seis mil matrículas em 8 anos, o que corresponde a 750 novas matrículas por ano para estas 8 novas unidades criadas. Se considerado o Sistema Integrado de Gestão – SIG do Ifes de 2012, em que atualiza os dados de 2010, conforme Tabela 15 são ainda maiores, de 12 mil matrículas em 2003 para 25 mil em 2010 no Ifes, o que corresponde a 110% de aumento, ou seja, 1625 mil matrículas nos 8 novos *campi*.

Quando comparadas as matrículas com a população do Estado do Espírito Santo em relação aos anos de 2003 e 2010, havia em 2003, um total de 0,37% de matrículas para a população total do Estado, enquanto que em 2010 este índice saltou para 0,72%, demonstrado na Tabela 15. A Tabela 3 também é importante, pois demonstra que a educação profissional na esfera pública (federal, estadual e municipal) ultrapassou em 30 mil matrículas a iniciativa privada em 2008 e chegou em 2010 a 50 mil matrículas a mais.

Retornando às categorias de análise então, que estão diretamente associadas à idéia de democracia em que Held (1987) sustenta que significa uma forma de governo na qual o povo governa, ou seja, implica um Estado em que existe alguma forma de igualdade política entre o povo, a forma mais direta e objetiva de fazer as considerações finais, é reafirmar a posição dos servidores que se manifestaram voluntariamente, seja através do questionário, bem como nas entrevistas, pois não somente revelam através da opinião dos atores do processo, mas também permitem ao pesquisador expor seus sentimentos que segundo Rosaldo (1989) não se pode reprimir sentimentos. Pelo contrário, se tratados devidamente, podem constituir um importante auxiliar da investigação.

Assim, dos 72 servidores que responderam ao questionário, conforme o (ANEXO 3) 83% afirmaram que houve democratização do acesso quando pensado pelo critério do aumento da quantidade de matrículas. Quanto ao conhecimento a respeito do processo de expansão, 72%

disseram tinham conhecimento e em relação à criação do Ifes, foram 69% que afirmaram ter conhecimento. Além do fato que tiveram conhecimento ressalta afirmar que a forma como este conhecimento chegou a eles está relacionada a diversos meios, o que caracteriza que não houve uma ação direta dos gestores, mas ao mesmo tempo não os excluiu do processo.

Quanto à participação em todo o processo, a maioria se posicionou que foi de forma passiva, logo, não lhes foi possibilitada a opção de opinar. Por fim destacaram que o impacto social foi talvez o mais importante de todas as categorias a ser observada, isto porque, 90% deles concordaram que foi positivo. Isto não significa dizer que do ponto de vista pedagógico tenha alcançado o objetivo da legislação na formação integrada, entre o mundo do trabalho e a formação crítica que, portanto, continua a ser um desafio, evidenciado também nas entrevistas dos gestores que estão destacadas nos capítulos 3 e 4.

Em uma pesquisa, de forma geral, busca-se evidenciar as hipóteses levantadas. O que não significa que mesmo que elas se confirmem não haja pensamentos divergentes da maioria. Por esta razão ela está registrada também na posição dos servidores que responderam ao questionário, o que permite a novas pesquisas com outros olhares.

Ainda, ao se comparar os questionários e as entrevistas não foram evidenciadas discordâncias significativas, pelo contrário, os gestores reafirmaram que de fato o processo não se desenvolveu de forma efetivamente participativa, inclusive destacando que nem mesmo eles tomaram conhecimento de onde seriam instalados os novos *campi*.

Ao se referir nestas considerações ao sentimento dos entrevistados e dos servidores que responderam aos questionários, bem como do pesquisador, é importante destacar que a forma com que muitos dos servidores se manifestaram não somente assinalando com uma marca a resposta para as questões propostas, mas escreveram, sugeriram, registraram posições em relação aos temas propostos. Essas informações não fizeram parte dos resultados porque nem todos se manifestaram assim e a metodologia utilizada era estruturada para o questionário. Entretanto, o pesquisador utilizando-se do sentimento de quem percebe procurou nas entrelinhas deixar que estes pensamentos¹⁷ ficassem permeados.

¹⁷ Assinala-se uma servidora que escreveu que democratização significa dar a acesso a todos. Outro escreveu que não se pode pensar em acesso somente pela quantidade, mas também permanência e sucesso (Nota do autor).

Isso ficou também evidenciado quando nas entrevistas, os gestores expressavam com o olhar, corpo, tom de voz, movimento das mãos, o desejo de apresentar o campus para que o pesquisador pudesse conhecer o movimento de transformações, bem como quando alguns apresentaram fotografias do processo de construção e, além disso, tanto a perplexidade quanto satisfação de vislumbrar a concretização de algo que muitos deles não acreditavam que seria realizado.

Ao pesquisador coube o sentimento de construir um texto que fosse o mais distante de sua própria vivência no interior desta Instituição. Mas ao mesmo tempo a possibilidade de evidenciar para si mesmo se de fato teria havido uma expansão na perspectiva das categorias assinaladas e se permitir ter novas visões da instituição e dos desafios que se colocam quando se evidencia um processo como este.

Por estas razões expostas de forma objetiva entende-se que as hipóteses levantadas para a problematização sugerida de se a expansão teria acontecido para a democratização do acesso, com a participação social e atendendo a função social do Instituto Federal do Espírito Santo, ficaram evidenciadas não na sua totalidade, mas em parte; ou seja, houve uma expansão, houve um avanço na democratização do acesso, na medida em que se ampliou o número de campus e sua interiorização, bem como o número de matrículas. Por outro lado permanece o desafio da universalização da educação profissional, além de um ensino que integre a técnica aos saberes propedêuticos.

No campo da participação ficou revelada a “não participação”, o que demonstra ainda um sistema de organização em que muito se informa, mas pouco ainda se participa efetivamente, no sentido da decisão. Quanto ao atendimento a função social é possível afirmar que houve um aumento da relação de matrículas com a população total do Estado do Espírito Santo, além da percepção dos servidores e gestores de que foi realmente positivo, portanto, um passo importante na direção de que a cada dia se possa aproximar mais das necessidades de cada contexto local e realizar um projeto de universalização da educação.

REFERÊNCIAS

- ALBROW, Martin. **The global age**. Stanford: Standford University Press, 1997.
- ALTVETAR, Elmar. **O preço da riqueza**. Pilhagem ambiental e a nova (des)ordem mundial. São Paulo: UNESP, 1995.
- AMORIM, Mário Lopes. O plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica: persistência da dualidade estrutural?. In: FAGUNDES, Edson Domingos; LUZ, Nanci Stancki da (Org.). **Universidade tecnológica, política educacional e organização dos trabalhadores**. Curitiba: SINDUTF-PR, 2009, p. 66-79.
- ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **O estudo de caso: uma pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livros, 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. rev e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de. A relação entre federalismo e municipalização: desafios para a construção do sistema nacional e articulado de educação no Brasil. **EDUCAÇÃO E PESQUISA**, São Paulo, vol. 36, n. 1, p. 389-402, jan/abr. 2010.
- ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX**. São Paulo: UNESP, 1996.
- BELUZZO, Luiz Gonzaga de Mello. Jornal Valor. 1º Caderno, 16/18 de fevereiro de 2001, A.13.
- BECKEL, Idel. **Pequena história da civilização ocidental**. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação para a democracia**. [Versão resumida de conferência no âmbito do concurso para Professor Titular em Sociologia da Educação na FEUSP]. São Paulo, 1996. Disponível em: <
http://www.hottopos.com/notand2/educacao_para_a_democracia.htm>. Acesso em 02 jun. 2011.
- BOBBIO Norberto. **O futuro da democracia; uma defesa das regras do jogo**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- _____. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 4ª. reimpressão.

_____. **Teoria da norma jurídica**. Tradução de Fernando Pavan Baptista e Arini Bueno Sudatti; apresentação de Alaôr Caffé Alves. Bauru, SP: EDIPRO, 4ª ed. Revista, 2008.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o plano nacional de educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 31, n° 112, p. 657-676, jul/set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 23 out. 2012.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, nov. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000300005&lng=en&nrm=iso>. Access em: 19 dez.. 2012.

_____, Alícia; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n 45, set/dez 2010, p. 487-594. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf>>. Acesso em 30 out. 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora. Portugal, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa, Portugal: Difel, 1989

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (ORG.). **Escritos de educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 71-79.

_____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (ORG.). **Escritos de educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 65-69.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução** – elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Revisão técnica de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. 2 ed. Livraria Francisco Alves Editoria S.A.: Rio de Janeiro, 1982.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 217-227.

BRANDÃO, Márcia Serôa da Mota. Panorama histórico da educação profissional no Brasil. In. LEITE, Elenice Monteiro; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães (Orgs.). **Centros públicos de educação profissional: teorias, propostas, debates e práticas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p. 125-136.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Plurianual – PPA 2012-2015 – Plano Mais Brasil**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/comissao/index/mista/orca/ppa/ppa_2012_2015/proposta/001-Mensagem4.pdf>. Acesso em 20 dez. 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Discursos e Notas Taquigráficas**. Sessão 095.2.53.O. Hora: 16:57. Fase: GE. Orador: Neucimar Fraga. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em 10 dez. 2012.

BRASIL. **Lei n° 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://noticias.cefet-rj.br/wp-content/uploads/2010/02/20100223-lei_8948.pdf>. Acesso em 30 jan. 2012.

BRASIL. **Decreto n° 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm>. Acesso em 30 jan. 2012.

BRASIL. Decreto n° 5.773, de 01 de outubro de 2004. Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **Educação profissional e tecnológica: educação básica – Graduação Tecnológica/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. 7ª ed. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

BRASIL. Decreto n° 5.224, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. In: **Educação profissional e tecnológica: legislação básica – Rede Federal/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. 7ª ed. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

BRASIL. **Decreto n° 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm>. Acesso em 30 jan. 2012.

BRASIL. **Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis>. Acesso em 30 jan. 2012.

BRASIL. **Lei n° 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis>. Acesso em 30 jan. 2012.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5ª. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Lei n° 9.649, de 27 de maio de 1998**. Altera Artigo 47: altera o art. 3º da Lei Federal n° 8.948/94. Artigo 66: revoga os arts. 1º, 2º e 9º da Lei Federal n° 8.948/94. A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9649_98.pdf>. Acesso em 30 abr. 2012.

BRASIL. **Portaria Ministerial 1.647, de 25 de novembro de 1999**. Dispõe sobre o credenciamento de centros de educação tecnológica e a autorização de cursos de nível

tecnológico da educação profissional. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1647_99.pdf>. Acesso em 30 jan. 2012.

BRASIL. Lei Complementar n° 101, de 04 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm>. Acesso em: 10 fev. 2013.

BRASIL. Lei n° 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 out. 2012.

BRASIL. Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 20 out. 2012.

BRASIL. Lei n° 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5° do art. 3° da Lei n° 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 20 out. 2012.

BRASIL. Lei n° 11.352, de 11 de outubro de 2006. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, para fins de constituição dos quadros de pessoal das novas instituições federais de educação profissional e tecnológica e das novas instituições federais de ensino superior. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11352.htm>. Acesso em: 20 mai. 2012.

BRASIL. Lei n° 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n° 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. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93433/lei-11741-08>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

BRASIL. Lei n° 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 20 mai. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 646/97, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n° 9.349 e do Decreto n° 2.208, de 17 de abril de 1997, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, n° 56, Brasília, 15 mai. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 27 de 21 de junho de 2007. Institui o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE-Escola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 22 jun. 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?itemid=290&id=12696&optinon=com_content&view=artic=rtic>. Acesso em: 20 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP** Acordo de Empréstimo nº 1052/OC-BR celebrado entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, com vigência final prevista para novembro de 2008. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-concluidos-proep>>. Acesso em: 10 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação – razões, princípios e programas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Acórdão 2.267/2005/TCU. Método de cálculo para indicadores de Gestão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – EPT. **Relatório de Gestão do Ifes 2010**. Vitória, 2010.

BRASIL. MEC/SETEC. **Projeto de Lei 3775 – 24 de julho de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **RBPAAE**, Recife, vol. 26, n. 3, p. 535-550, set/dez. 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae>. Acesso em: 10 out. 2012.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 10. ed. rev. ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 698 p. (A era da informação: economia, sociedade e cultura).

CARNOY, Martin. **Educação, economia e estado: base e superestrutura: relações e mediações**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.

CARONE, I.; LANE, S. T. M.; CODO, W.. **A dialética marxista: uma leitura epistemológica**. In: Silvia T. Maurer Lane; Wanderley Codo. (Org.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. 13 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007, v. 1, p. 20-30.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO. **Conselho Diretor**. Atas nº 53, 55, 57, 58, 59 de 2006; 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66 de 2007; 71, 72 de 2008. Vitória, 2009. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/institucional>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

_____. **Câmara de Ensino e Pesquisa do Cefetes (CEPE)**. Atas das 1ª e 3ª reuniões de 2003 e a 31ª reunião de 2008, Vitória, 2009. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/institucional>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

_____. Ata de reunião para análise do projeto de Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007. Vitória, 2008.

CHEVALLIER, Jacques. **O estado pós-moderno**. Belo Horizonte: Fórum, 2009.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CHOSSUDOVSKY, Michel. **A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial**. São Paulo: Moderna, 1999.

CIAVATTA, Maria. **Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o Ensino: duas lógicas em confronto**. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - especial, p. 911-934, out. 2006. <Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 mar 2012.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2004. Coleções primeiros passos; 13.

COLEMAN, James Samuel. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, v. 94, p. 95-120, 1988. Disponível em: <<http://www.jstor.org/action/doBasicSearch?Query=social+capital+in+the+creation+of+human+capital&filter=jid%3A10.2307%2Fj100067&Search=Search&wc=on&fc=off&globalSearch=&sbbox=&sbjbox=&sbpbox=>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

COLLINS POCKET PORTUGUESES DICTIONARY. Lesley Johnsnton, Val McNulty, Frances Sibber. Glasgow: HarperCollins Publisher, 1996.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010 (CONAE). Brasília. **Anais**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CONSELHO DAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS (CONEAF). **Proposta do Conselho para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Sertão/RS, 2007.

CONSELHO DOS DIRIGENTES DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (CONCEFET). **Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica**. Brasília, 2007.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepções? In: DE TOMMASI, Livia; HADDAD, Sergio; WARDE, Mirian Jorge (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. - São Paulo: Cortez: PUC - Ação Educativa, 2000, p.75-123.

COSTA, Elizer Arante da. **Gestão Estratégica**. São Paulo:Saraiva, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2000.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. Ed. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

_____. **A profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado. 1977.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O conselho nacional de educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 199-206.

DELVAL, Juan. **A escola possível: democracia, participação e autonomia**/Juan Delval; tradução Carmen Campoy Scriptori. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. – (*Coleção Educação e Psicologia em Debate*).

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO - DOU. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes**. Brasília, Resolução n° 62 de 10 de novembro de 2010, publicada em 11 de novembro de 2010.

DICONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA. Tom Bottomore, editor; Laurence Harris, V.G. Kierman, Ralph Miliband, co-editores [tradução, Waltensir Dutra; organizador da edição brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar, Antonio Moreira Guimarães] – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Antônio Houaiss; Mauro de Salles Villas. 1ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada**. *Novos estud. - CEBRAP* [online]. 2010, n.88, pp. 153-179. ISSN 0101-3300.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 4ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

DUTRA, Pedro. A fiscalização dos serviços públicos privatizados. **Gazeta Mercantil**. Rio de Janeiro, 1998, p.A-3.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE ALEGRE. **Ofício N° 012/2007 GDG/EAFA-ES**. Trata do resultado da manifestação da Escola em relação à adesão ao futuro IFET-ES, conforme Chamada Pública MEC/SETEC n° 002/2007. Alegre, 2008.

_____. Relatório de gestão de 2003. **Diretoria de Administração e Orçamento da Escola Agrotécnica Federal de Alegre**. Alegre, 2003.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA. **Conselho Diretor**. Resolução do CD/EAFCOL N° 13/2008. Trata da aprovação do resultado do plebiscito de audiência pública sobre adesão da Escola Agrotécnica Federal de Colatina ao IFET, realizada no dia 25 de fevereiro de 2008 na Escola Agrotécnica Federal de Colatina. Colatina, 2008.

_____. Relatório de gestão de 2003. **Diretoria de Administração e Orçamento da Escola Agrotécnica Federal de Colatina**. Itapina, 2003.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SANTA TERESA. **Conselho Diretor**. Atas das 2ª, 3ª e 4ª reuniões do ano de 2004. Atas das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª reuniões do ano de 2005. Atas das 1ª, 2ª e 3ª reuniões do ano de 2006. Ata da 2ª reunião do ano de 2008. Ata da 1ª reunião do ano de 2009. Santa Teresa, 2012.

_____. Relatório de gestão de 2003. **Diretoria de Administração e Orçamento da Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa**. Santa Teresa, 2003.

_____. **Gabinete do Diretor.** Ofício convite do Corpo Técnico-Administrativo, dos Docentes e dos Discentes para manifestar opinião referente à Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, que trata da adesão desta Escola Agrotécnica ao CEFET-ES para formação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Santa Teresa, 2008.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. Educação, justiça e direitos humanos. **EDUCAÇÃO e PESQUISA**, São Paulo, v. 32, n.1, p. 85-1-1, jan/abr. 2006. <Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 03 out. 2012.

_____. Democracia como direitos humanos, justiça global e educação cosmopolítica. **E-CADERNOS CES**, Coimbra, Portugal, v. 09, p. 09-21, 2010. <Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/e-cadernos/pages/pt/numeros-publicados/2010/09--2010---desafios-aos-direitos-humanos-e-a-justica-global.php>>. Acesso em: 03 out. 2012.

FALCIONI, Roberto Evair e AMORIM, Mário Lopes. **O ensino profissionalizante na sociedade moderna industrial: um olhar histórico.** Revista Tecnologia e Sociedade, n° 8, 2009. <Disponível em: <http://www.ppgte.ct.utfpr.edu.br/revistas/tecsoc>>. Acesso em: 4 de junho de 2011.

FALCON, Francisco José Calazans. In FILHO, Daniel Aarão Reis; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (Org.). **O século XX: volume I, o tempo das certezas: da formação do capitalismo a Primeira Grande Guerra.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 11-76.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 2ª. ed. rer. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A Educação Profissional no planejamento plurianual do governo FHC.** 2006. 307f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

_____. A Educação Profissional nos PPAs dos Governos FHC e Lula. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 215-235, set./dez., 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 10 mar. 2013.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Organizadoras). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2003.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Luciene Rocha. (Org). **Educação profissional e a lógica das competências.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FINNIS, John. **Lei natural e direitos naturais.** (Tradução de Leila Mendes). São Leopoldo: Editora Unisinos, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, abr. 2001, p.235-274. Disponível em: <http://www.scielo.br>>. Acesso em 25 jul. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Educação Profissional e Desenvolvimento. In: **Revista Pedagogia Revisitado**, v. 2, n. 3, 2008, p. 39-62.

_____; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou ser humano emancipado? In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, 2003, p. 45-60.

_____; CIAVATTA, Maria; MAGALHÃES, Ana Lúcia. Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). Brasília: INEP, 2006.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. Politécnica ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004, GT-9.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª. ed. – São Paulo: Atlas.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, Maria Teresa Uille. **Direito humano à educação e políticas públicas**. Curitiba: Juruá, 2009.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **História, Estado e Educação: uma leitura sobre o Estado brasileiro (1971-2000)**. Educar, Curitiba, n.31, p.145-165. Editora UFPR.

GORZ, André. **Miséria do presente, riqueza do possível**. São Paulo: Annablume, 2004.

GRAMSCI, Antonio. CROCE, Benedetto. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução a Pesquisa: projetos e relatórios**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. **Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil?** 2004. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/nadya>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

HADADD, Sérgio (Orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HAYEK, Friedrich Auguste. **O caminho da servidão**. Tradução e revisão Ana Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Marais Ribeiro. Rio de Janeiro. Expressão e Cultura: Instituto Liberal, 1987.

HELD, David. **Modelos de Democracia**. Belo Horizonte: MG, Editora Paidéia Ltda, 1987.

HAMZE, Amélia. A escola como síntese da justiça social. 200?. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/a-escola-como-sintese-justica-social.htm>>. Acesso em: 5 de jun. 2011.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **O novo século** (Entrevista a Antonio Polito). São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

_____. **Nações e nacionalismo desde 1760**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1990.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Modernização tecnológica e formação técnico-profissional no Brasil: impasses e desafios**. Texto para discussão n 295. Brasília: IPEA, mar/1993.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **História, missão e visão**. Vitória, 2009. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/institucional>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional 2009-2013**. Vitória, 2009. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/institucional>>. Acesso em: 12 mai. 2011.

_____. **Relatório de gestão de 2003**. Diretoria de Administração e Orçamento do Cefetes. Vitória, 2003.

_____. **Relatório de gestão de 2010**. Vitória, 2010. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/institucional>>. Acesso em: 12 mai. 2011.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional 2005**. Vitória, 2005. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/institucional>>. Acesso em: 12 mai. 2011.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional 2006**. Vitória, 2006. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/institucional>>. Acesso em: 12 mai. 2011.

_____. **Atas do Conselho Superior**. Ata da 1ª à 3ª reuniões de 2009. Vitória, 2010. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/institucional>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

_____. **Atas do Conselho Superior**. Ata 4ª a 10ª reuniões de 2010. Vitória, 2010. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/institucional>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

_____. **Conselho Superior**. Memorando 01/2013, de 14 de fevereiro de 2013. Que esclarece a razão de que a última Ata do Conselho Diretor do Cefetes e das Escolas Agrotécnicas aconteceram em dezembro de 2008 e somente retornaram através do Conselho Superior do Ifes em novembro de 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/aceso-a-informacao/>>. Acesso em: 20 nov. 2012

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Col. primeiros passos; 23).

KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, FRAYZE, Denize Manzi. In. _____. **História geral e Brasil: trabalho, cultura, poder**. 1. ed. São Paulo: Atual, 2004. cap. 45, p. 348-361.

KRAPIVINE, Vladislav. **Que é o Materialismo Dialético?** Moscovo: Progresso, 1986. (col. abc dos conhecimentos sociais e políticos).

KREISBERG, Seth. **Transforming Power: domination, empowerment, and education**. Albany, State University of New York Press, 1992, p. 19. Disponível em: <<http://www.amazon.com>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

KUENZER, Acácia Zenaida e GRABOWSKI, Gabriel. **Educação profissional: desafios para construção de projeto**. Ed. Soc. Campinas, vol. 27, n° 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006. <Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **PERPECTIVA**, Florianópolis, vol. 24, n° 1, p. 297-318, jan/jul. 2006. <Disponível em: <<http://www.perpectiva.ufsc.br>> Acesso em: 5 de junho de 2011.

_____. A transformação dos Cefet em Instituições de Ensino Superior: a lógica de produção e a lógica da educação em confronto. **Educação & Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 14-25, jan/abr. 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5ª edição. São Paulo: Atlas S.A., 2007.

LEHER, Roberto; LOPES, Alessandra. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira (orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2008, p. 73-96.

LIMA FILHO, Domingos. Leite; QUELUZ, Gilson. Leandro. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Educação e Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2005.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. – 2ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Marcelo. **O desenvolvimento histórico do tempo necessário para a formação profissional: do modelo correccional-assistencialista das Escolas de Aprendizes Artífices ao modelo tecnológico-fragmentário dos CEFET(s)**. Vitória: Autor, 2010.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACHADO, José Nílson. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANNHEIM, Karl. **Sociologia**. FORACCHI, Marialice Mencarini (Org.). Tradução: Emílio Willens, Sylvio Uliana e Cláudio Marcondes. Seleção e revisão técnica da tradução Florestan Fernandes. São Paulo: Ática, 1982.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Org.). **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Fino Traço Ed.: Belo Horizonte, 2011.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2000. – (Coleção polêmicas do nosso tempo: 71).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Ed. Martin Claret Ltda.: São Paulo, 2001.

_____. **O 18 brumário e cartas a Kugelmann**. 5. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **O capital: crítica da economia política: livro I; tradução de Reginaldo Sant'Anna**. 15. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MENDES, Valdelaine. **Democracia participativa e educação: a sociedade e os rumos da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2009.

MENDONÇA, Erasmo Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campina, SP: FE/UNICAMP; R. Vieira, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

_____. Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Aviso de Chamamento Pública MEC/SETEC N° 2/2007**. Brasília, 2007.

_____. **Expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. <Disponível em: <http://www.redefederal.mec.gov.br>> Acesso em: 2 fev. 2012.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Campinas: São Paulo, Boitempo, 2002.

_____. Entrevista concedida à Fernanda Mena – Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, 03.08.2004.

MOFFITT, Michael. **O dinheiro do mundo:** de Bretton Woods à beira da insolvência. Tradução de Lucas de Azevedo Assunção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

MORAZÉ, Charles. **Os burgueses à conquista do mundo.** Tradução de Maria Antonieta Magalhães Godinho. Lisboa: Cosmos. 1965.

MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. In. _____. **História:** das cavernas ao Terceiro Milênio. 1ª. ed. São Paulo: Moderna, 1997. cap. 41, p. 432-452.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. In FILHO, Daniel Aarão Reis; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (Org.). **O século XX:** volume I, o tempo das certezas: da formação do capitalismo a Primeira Grande Guerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 232-251.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social:** as políticas de desenvolvimento do milênio e o novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: < http://www.sigma-foco.scire.coppe.ufrj.br/UFRJ/SIGMA/trabalhos_conclusao>. Acesso em: 10 dez. 2012.

_____. Ideologias do Capital Humano e do Capital Social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 3, p. 549-571, nov.2008/fev.2009.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro. Imigrantes italianos em São Paulo na passagem para o século XX. In. **Revisão do Paraíso:** 500 anos e continuamos os mesmos. DEL PRIORE, Mary (Org.). Rio de Janeiro: Campus, 2000, p. 234-275.

NÚÑES, Tarson. Historiador fala sobre o conceito que busca compreender as desigualdades sociais. Entrevista reliazada por Laura Giannecchini, 01 fev. 2005. Disponível em: <www.setor3.com.br/senac/entrevistas>. Acesso em: 8 dez. 2012.

O'DONNELL, Guillermo. Anotações para uma teoria do Estado. **Revista de Cultura e Política.** São Paulo, CEDEC: Paz e Terra, nov, jan. e fev, abr. 1981, nº 3 e 4.

OFFE, Clauss. Trabalho: a categoria-chave da sociologia? In: **Revista Brasileira de Ciências sociais.** Nº 10, V.04, junho de 1989.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: **Crise da escola e políticas educativas.** FERREIRA, Eliza Ferreira; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 17-32.

OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZERIO, Karla Ribeiro de Assis. Os sentido do PROEJA: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v.17, n.35, Vitória, PPGC, 1995.

_____, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPPE.** Campinas, v. 25, n. 2, p.197-209, maio/ago. 2009.

_____, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)**, Rio de Janeiro, ano I, n°1, p. 89-110, jan-jun 2010.

_____, Célia Regina. Desvendando a Política de Educação Superior do Governo Lula. In: **Universidade e Sociedade**. ANDES-SN, ano XVI, n. 38, jun. 2006, p. 18-29.

PACHECO, Eliezer. **O novo momento da Educação Profissional Brasileira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/educapro_080909.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2012.

PAIVA, Vanilda. Nova era capitalista e percursos identitários. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 34, p. 141-174, jan./jun. 2001. Disponível em: <www.cadernocrh.ufba.br/include/getdoc.php?id=911&article>. Acesso: 20 ago. 2011.

_____, Vanilda. Sobre o conceito de “Capital Humano”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, jul. 2001, p. 185-191. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n113/a10n113.pdf>. Acesso: 01 ago. 2011.

PARIS, Carlos. **O animal cultural**. São Paulo: UFSCAR, 2002.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **Educação profissional e desenvolvimento local**. 2003. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Gestão de Cidades). Universidade Candido Mendes. Campos dos Goytacazes, RJ. 2003.

PINTO, Antonio Henrique. Práticas curriculares e a perspectiva da integração da educação básica à educação profissional na Escola Técnica Federal do Espírito Santo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v.17, n.35, Vitória, PPGE, 1995.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001, 186 p.
POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens da nossa época**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier: Campus, 2000.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Brasiliense, 2008, p. 117-127.

POCHMANN, Marcio. **O emprego na globalização a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2001. 1ª ed.

_____. **A década dos mitos**. São Paulo: Editora Contexto (Editora Pinsky): 2001.

PUTNAM, Robert David; LEONARDI, Robert; NANETTI, Raffaella Y. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. 3. ed. - Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2002.

RIFKIN, Jeremy. **A era do acaso**. São Paulo: Makbron Books. 2004. 264p. Tradução Maria Lúcia G. L. Rosa; (revisão técnica: equipe Makbron Books de treinamento).

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Org. Paula Yone Stroh. – Rio de Janeiro: Garamond, 2008. 3ª ed.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 12. ed. São Paulo, Cortez, 2008, p. 93.

SANTOS, Glauber Eduardo de Oliveira. *Cálculo amostral*: calculadora on-line. Disponível em: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>. Acesso em: 09 jul. 2012.

SAVIANI, Dermeval, O Choque teórico da Politecnicia. **Trabalho, Educação e Saúde**. p.131-152, 2003.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação&Sociedade**, Campinas. V.28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em out. 2012.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, Rio de Janeiro, 2007.

_____. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, Maria de Lourdes Manzini (org.). **A cidadania que não temos**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 73-83.

SCHULTZ, Theodore Willian. **O Capital Humano**: investimentos em Educação e Pesquisa. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1971.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Educação tecnológica: uma educação em disputa. **Revista Tecnologia & Cultura** - Rio de Janeiro - ano 11 - nº 15 - pp. 7/17 - jul./dez. 2009.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Boletim SINASEFE**, ano X, Nº 347, 2007. Disponível em: <http://www.sinasefe.org.br>. Acesso em 20 ago. 2011.

_____. **Boletim SINASEFE**, ano X, Nº 351, 2007. Disponível em: <<http://www.sinasefe.org.br>>. Acesso em 20 ago. 2011.

_____. **Boletim SINASEFE**, ano X, Nº 352, 2007. Disponível em: <<http://www.sinasefe.org.br>>. Acesso em 20 ago. 2011.

_____. **Boletim SINASEFE**, ano X, Nº 386, 2007. Disponível em: <<http://www.sinasefe.org.br>>. Acesso em 20 ago. 2011.

SORJ, Bernard. **A democracia inesperada**: cidadania, direitos humanos e desigualdade social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

SOUTO, Marcos Jurema Vilela. **Desestatização**: privatização, concessões, terceirizações e regulação. 4 ed., rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2001.

STIGLITZ, Joseph E. **A globalização e seus malefícios**: promessa não-cumprida de benefícios globais. 3. ed. - São Paulo: Futura, 2002.

STONER, James; FREEMAN, Edward. **Administração**. Rio de Janeiro: Prentice Hall, 1992.

SUETH, José Candido Rifan et al. **A Trajetória de 100 anos dos eternos titãs**: da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal. Vitória, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009.

TANAKA, Oswaldo Y.; MELO, Cristina. **Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente** – um modo de fazer. Capítulo IV. São Paulo: Edusp, 2001.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Max Weber: o processo de racionalização e desencantamento do trabalho nas organizações contemporâneas. In: **Revista de Administração Pública – RAP**, v. 43, n. 4, jul/ago. 2009, p. 897-918.

TORO A., Jose Bernardo; WERNECK Nisia Maria Duarte. **Mobilização Social**: um modo de construir a democracia e a participação. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TORRES, Carlos Alberto; O´CADIZ, Marila Del Pilar; WONG Pia Lindquist. **Educação e democracia**: a práxis de Paulo Freire em São Paulo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002 – (Coletânea Biblioteca freiriana; v.4).

TRIOLA, Mario F. **Introdução à estatística**. Tradução de Vera Regina Lima de Farias e Flores; revisão técnica Ana Maria Lima de Farias e Flores. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

VASCONCELOS, Flavio Carvalho de; VASCONCELOS, Isabella Freitas Gouveia de. (Org). **Paradoxos organizacionais**: uma visão transformacional. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

VENTURA. Magda Maria. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa**. Revista SOCERJ, Rio de Janeiro, 20(5), p. 383-386, 2007.

VEZENTINI, José William. **O que é Geopolítica? e Geografia Política?**. Disponível em: <<http://www.geocritica.com.br/geopolitica.htm>>. Acesso em 10 mar. 2013.

WEBER, Max. **Ciência e Política**: duas vocações. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

_____. Os três tipos puros de dominação legítima. In: COHN, Gabriel (Org.). **Sociologia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 129-141.

_____. **The protestant ethic and the spirit of capitalism**. Nova York: Charles Scribner's Sons, 1950.

_____. **Ensaio de Sociologia**. GERTH, H.H; MILLS, C. Wrigth (Orgs.). 5. ed. Tradução: Waltensir Dutra. Revisão técnica: Fernando Henrique Cardoso. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A., 1982.

ANEXOS

Anexo 1 - Modelo do Roteiro da Entrevista com os gestores

Roteiro da entrevista para Reitores e Diretores-gerais
1) Quando e como você teve conhecimento sobre o projeto de expansão do IFES?
2) Como você caracterizaria o processo de expansão?
3) Como foi sua participação neste processo?
4) Como você vê a participação dos demais servidores (professores e técnicos)?
5) Você acha que a expansão do IFES realmente democratizou o acesso a um maior número de alunos?
6) Além da expansão, houve a criação do IFES. Como vc analisa a participação sua e de seus colegas nesse processo?
7) Você avalia que a transformação em IFES promoveu uma maior autonomia institucional?
8) Como você descreve o impacto regional da expansão do IFES?
9) Cite pelo menos 3 pontos positivos e 3 pontos negativos sobre o IFES e sua expansão.

ANEXO 2 - Modelo do Questionário aplicado aos servidores do Ifes

QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS SERVIDORES DO IFES

- 1) Você teve conhecimento sobre o projeto de expansão do IFES?
() Sim () Não
- 2) Como
() Reunião com a diretoria () Reunião da coordenação () Outros () Não recebi informações
- 3) Como foi sua participação neste processo?
() Ativa, porque houve oportunidade de opinar () Passiva, porque não houve oportunidade de opinar.
- 4) Como você caracterizaria o processo de expansão?
() Excelente () Bom () Regular () Ruim
- 5) Você percebe que a expansão do IFES realmente democratizou o acesso a um maior número de alunos?
() Sim () Não
- 6) Você teve conhecimento sobre o projeto de criação do IFES?
() Sim () Não
- 7) Como
() Reunião com a diretoria () Reunião da coordenação () Outros () Não recebi informações
- 8) Como foi sua participação neste processo?
() Ativa, porque houve oportunidade de opinar () Passiva, porque não houve oportunidade de opinar
- 9) Como você caracterizaria o processo de criação do IFES?
() Excelente () Bom () Regular () Ruim
- 10) Você avalia que a criação do IFES promoveu uma maior autonomia institucional?
() Sim () Não
- 11) Como vc descreve o impacto regional da expansão do IFES?
() Positiva () Negativa

ANEXO 3 - Resultado do Questionário aplicado aos servidores do Ifes

Resultado dos questionários aplicados aos servidores do Ifes		
Descrição	Quantidade	Percentual
Total de servidores (período de 2003 a 2010)	742	
Total de questionários enviados (via email institucional)	742	
Total de questionários devolvidos automaticamente (via email)	22	2,96
Total considerado para efeito de cálculo estatístico da pesquisa	720	100
Questionários recebidos (via email)	78	10,51
Questionários recebidos não validados (dupla resposta ou falta de resposta)	6	7,69
Total de questionários aceitos para efeito de cálculo estatístico da pesquisa	72	10
Questões	Quantidade	Percentual
1 Você teve conhecimento sobre o projeto de expansão do IFES?		
Sim	52	72
Não	20	28
2 Como?		
Reunão com a diretoria	18	25
Reunião da coordenadoria	7	10
Outros	28	39
Não recebi informações	19	26
3 Como foi sua participação no processo?		
Ativa, porque houve oportunidade de opinar	8	11
Passiva, porque não houve oportunidade de opinar	64	89
4 Como você caracterizaria o processo de expansão?		
Excelente	5	7
Bom	34	47
Regular	27	38
Ruim	6	8
5 Você percebe que a expansão do Ifes realmente democratizou o acesso a um maior número de alunos?		
Sim	60	83
Não	12	17
6 Você teve conhecimento sobre o projeto de criação do Ifes?		
Sim	50	69
Não	22	31

Continuação

Questões	Quantidade	Percentual
7 Como?		
Reunão com a diretoria	23	32
Reunião da coordenadoria	6	8
Outros	22	31
Não recebi informações	21	29
8 Como foi sua participação neste processo?		
Ativa, porque houve oportunidade de opinar	12	17
Passiva, porque não houve oportunidade de opinar	60	83
9 Como você caracterizaria o processo de criação do Ifes?		
Excelente	8	11
Bom	39	54
Regular	17	24
Ruim	8	11
10 Você avalia que a criação do Ifes promoveu uma maior autonomia institucional?		
Sim	48	67
Não	24	33
11 Como você descreve o impacto regional da expansão do Ifes?		
Positiva	65	90
Negativa	7	10