

## **Parte II - Políticas sociais como campo de disputas: continuidades e discontinuidades**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba sob o impacto das recentes políticas federais de formação profissional

Diogo Fernandes da Silva  
Roberto Vêras de Oliveira

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SILVA, DF., and OLIVEIRA, RV. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba sob o impacto das recentes políticas federais de formação profissional. In: OLIVEIRA, RV., org. *Dinâmicas atuais do trabalho na Paraíba: leituras sociológicas* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, pp. 146-177. ISBN 978-85-7879-331-9. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

## PARTE II

### Políticas Sociais como Campo de Disputas: Continuidades e Descontinuidades

# O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba sob o impacto das recentes políticas federais de formação profissional<sup>57</sup>

*Diogo Fernandes da Silva*

*Roberto Vêras de Oliveira*

## Introdução

Este artigo se propõe a analisar as formas através das quais o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB vem reagindo diante das novas situações e referências postas pelas mudanças no mundo do trabalho à educação profissional no Brasil e no mundo. Coloca-se, sob tal contexto, as tarefas de reconstituir a trajetória social e institucional do IFPB, situar as principais mudanças verificadas ultimamente quanto ao papel que vem desempenhando localmente no campo da educação profissional e identificar, entre os agentes diretamente envolvidos na referida instituição, suas referências em disputa sobre *formação profissional*.

O debate acerca da formação profissional no Brasil não é recente, porém, nas últimas décadas, podemos observar um incremento nas discussões e formulações – seja por meio da disseminação de novas concepções empresariais e do redirecionamento das políticas públicas da área, seja por meio de um reposicionamento das entidades de trabalhadores sobre o tema. Os prismas dos agentes citados ora estão em consonância entre si, ora desafinam, em vista das disputas em torno das questões que envolvem, em geral, o trabalho, a educação e formação profissional.

---

57 Este artigo se baseia na Dissertação de Mestrado defendida por Diogo Fernandes da Silva, em 2010, no PPGCS/UFCG, sob a orientação de Roberto Vêras de Oliveira, com o título *A educação profissional diante dos novos desafios do mundo do trabalho: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba*.

O contexto mais geral, que informa tais mudanças, se relaciona com a crise do paradigma *taylorista-fordista* de acumulação capitalista e com a emergência do que vem sendo identificado como o paradigma da *acumulação flexível* (HARVEY, 2002). A tendência à *flexibilização* dos processos produtivos, dos modelos de gestão empresarial e dos padrões de relações de trabalho se confronta com a “rigidez” da acumulação *fordista*, repercutindo de forma contundente nas relações de trabalho.

A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’ (em oposição ao ‘friccional’), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista (HARVEY, 1992, p. 140-141).

Diversos processos se associam para conformar um novo quadro nas relações de trabalho: *flexibilização, heterogeneização, fragmentação, terceirização, informalização*. Em uma palavra, opera-se, em escala global, uma clara e generalizada tendência de *precarização*, quanto aos vínculos e às condições de trabalho. Inverte-se uma tendência anterior (mais claramente presente nos países *centrais*), ao se estabelecer um franco processo de desassalariamento e de dissociação entre a condição de assalariado e a proteção social. Na perspectiva de Castel (1998), daí resulta um quadro de nova “vulnerabilidade de massa”, fazendo emergir uma “nova questão social”.

Novas exigências se colocam à qualificação profissional. O novo modelo produtivo passou a demandar um novo perfil de trabalhador, mais atualizado e informado, com níveis mais elevados de escolaridade, o que, ao impactar na realidade brasileira, redirecionou a ação das políticas educacionais na década de 1990, com um amplo movimento de reformas que atingiu todos os seus níveis (FERRETTI, 2002). A própria noção de *qualificação profissional* foi ressignificada, dando lugar à noção de *competência*: enquanto a noção de *qualificação* surgiu referenciada no paradigma *fordista* de produção<sup>58</sup>, a noção de *competência* derivou da sua crise e substituição por um novo paradigma, o da *produção flexível*. No primeiro caso, demandava-se do trabalhador a capacidade de cumprir o que lhe fora prescrito, donde a qualificação exigida é

---

58 Para uma discussão clássica, nos termos da Sociologia do Trabalho, sobre o tema da qualificação profissional, ver Friedmann (1972), Fiedmann e Naville (1973), Braverman (1987), entre outros.

parte da prescrição atribuída a cada posto de trabalho – havia, aqui, um realce social-coletivo e objetivo. No segundo caso, a demanda do sistema produtivo para o trabalhador passou a concentrar-se na capacidade deste em colaborar criativa e comprometidamente com a empresa no seu desafio de enfrentar eficientemente a crescente competitividade do mercado – o realce passou a ser maior no aspecto individual e subjetivo-motivacional. Em um contexto de crescente instabilidade das relações de emprego, ao trabalhador se colocou, cada vez mais, a exigência de uma qualificação mais ampla, mais versátil e mais continuada, de modo a garantir melhores oportunidades de inserção em um mercado de trabalho mais exigente, mais restrito e submetido a uma dinâmica de mutações cada vez mais acelerada. Além do “saber fazer”, demanda-se do trabalhador o “saber ser” e o “saber agir”, entendidos como capacidades de se portar criativa e eficientemente, do ponto de vista da empresa, frente às situações que se apresentam como problema e àquelas que exijam respostas rápidas e inovadoras (ZARIFIAN, 1995).

Quanto ao Brasil, segundo Castro e Leite (1994), Antunes (1997), entre outros, se na década de 1980 foi possível observar-se algumas inovações tecnológicas e organizacionais no parque industrial brasileiro, somente a partir de 1990, com a adoção no país de uma agenda *neoliberal*, a *reestruturação produtiva* se intensificou. O país foi introduzido no paradigma da *globalização* mais efetivamente a partir do governo Collor, por meio da adoção de uma agenda de *liberalização* e *privatização* da economia. Mas foi sob o Governo de Fernando Henrique Cardoso que, associando-se às mudanças na gestão do trabalho no interior das empresas, e no sentido de favorecer a sua *fle-xibilização*, sucederam-se, ao longo da década, um conjunto articulado de ações governamentais visando a *desregulamentação* das relações de trabalho (OLIVEIRA, 2002).

Sob tais condições, o governo brasileiro, submetido à influência de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, o BID, a UNESCO, a OIT, entre outros, trouxe para si a responsabilidade de empreender um conjunto articulado e sistemático de iniciativas, visando colocar sob novas referências a questão da qualificação profissional. Conforme Castioni (2002), a instituição, em 1995, do Plano Nacional de Educação Profissional – PLANFOR, sob a coordenação do então Ministério do Trabalho – MTb, teria sido o veículo introdutor de novos “conceitos”. A Reforma do Ensino Técnico, empreendida em 1997, através do Decreto 2.208/97, deu um passo decisivo na direção indicada, em sintonia com as orientação dos organismos multilaterais no sentido da constituição de um sistema de formação profissional diferenciado do ensino propedêutico, adequando-se às novas demandas de uma economia

competitiva (Moraes, 1999). Com a referida mudança na estrutura do ensino técnico, avançou-se com o processo de reforma curricular para a introdução da noção de *competência* como referência primordial (RAMOS, 2002).

A Reforma do Ensino Técnico teve fortes repercussões sobre a configuração da Educação Profissional no país, principalmente sobre as estratégias pedagógicas e o desenho institucional das Escolas Técnicas Federais. A partir do Decreto 5.154/04, que revogou o Decreto 2.208/97, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs, que é como essas passaram a ser denominadas, vivem novas transformações, com destaque para a ampliação de novas unidades, com a duplicação do número de *campi*, com a contratação de novos efetivos e com a reforma na estrutura administrativa, passando a ser dotada de mais autonomia, de modo a se vassemelhar à estrutura das Instituições de Ensino Superior. Além disso, o IFET passa a articular, da Educação Básica à Superior, a formação geral e a profissional.

Discutir as repercussões de tais mudanças no IFPB e as formas de sua recepção pelos principais atores que a constituem é o que se propõe esse artigo. Na sequência, recuperaremos a trajetória da rede oficial de ensino profissionalizante no Brasil e abordaremos as implicações que sobre essa tiveram a Reforma do Ensino Técnico, do Governo Fernando Henrique, e as políticas adotadas, nesse campo, pelo Governo Lula. Em seguida, focaremos nas consequências de tais mudanças sobre o IFPB e sobre como foram recepcionadas por seus principais agentes. Concluiremos com algumas considerações.

## A trajetória das Escolas Técnicas no Brasil

Desde a segunda metade do Século XIX se tem notícias da existência de Liceus de Artes e Ofícios, constituídos por iniciativa de benfeitores (membros da burocracia do Estado, fazendeiros, comerciantes, entre outros). Em geral se tratava de iniciativas de caráter assistencialista, voltadas a enfrentar o problema da pobreza por meio do trabalho. No período republicano tais instituições foram a base da constituição de uma rede nacional de escolas profissionalizantes. Seja como resposta aos primeiros impulsos industrializantes do país, seja como medida de contenção da disseminação das primeiras formas de organização operária (MANFREDI, 2002).

O fator desencadeador da organização de uma rede de escolas voltadas à educação profissional no Brasil ocorreu em 1909, quando o então presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.666, criando em quase todas as unidades federativas *Escolas de Aprendizizes e Artífices*, em um total de 19:

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contra-mestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicas mais convenientes e necessárias ao Estado da Federação em que a escola funcionasse (MANFREDI, 2002, p. 83).

A formação para o trabalho foi o expediente encontrado pelas elites dirigentes, no início da República, como forma de conter o que os mesmos consideravam como fatores de desordem social. A formação profissional estava associada ao controle social dos filhos dos estratos sociais mais populares. Tal concepção foi expressa no Decreto presidencial de 1909, ao destinar as *Escolas de Aprendizes e Artífices* aos “desfavorecidos de fortuna”:

(...) torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909, p. 01).

Nos anos subseqüentes, o Congresso Nacional realizou diversos debates sobre o tema. Em 1922, o deputado Fidélis Reis apresentou o projeto de lei que estabeleceu o ensino profissional obrigatório no país, sendo sancionado em 1927. Em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública estruturou a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, sob a qual as *Escolas de Aprendizes e Artífices* agora ficariam subordinadas (até então eram diretamente ligadas ao Ministério da Agricultura). Em 1934, a Inspeção foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional, num período de grande expansão das unidades educacionais desse segmento do ensino e de introdução de novas especializações nas escolas existentes, tendo em vista o contexto histórico de um novo impulso da industrialização do Brasil (BRASIL/MEC/SETEC, 2009).

A Educação Profissional ganhava uma relevância cada vez maior em um contexto de significativas transformações sócio-econômicas que o país vivenciava. Diversos atores disputavam entre si os sentidos que deveriam ser imprimidos aos projetos de formação profissional. Conforme Manfredi (2002, p. 94):

Ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às idéias

revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista.

A partir da década de 1930, a economia brasileira se desloca do modelo agrário-exportador para o industrial, tendo o Estado como condutor desse processo. As *Escolas de Aprendizizes e Artífices* se orientam cada vez mais para as necessidades da industrialização. A formação profissional foi ganhando tal importância para as políticas governamentais que, na Constituição do Estado Novo, de 1937, constou o seguinte artigo:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (Constituição de 1937, Artigo 129).

Nesse mesmo ano, por meio da Lei 378, as *Escolas de Aprendizizes e Artífices* foram transformadas em *Liceus Profissionais*, destinados agora ao ensino profissional em todos os ramos e graus. Na década de 1940, a Reforma Capanema reestruturou a educação brasileira, consolidando a “lógica dualista, calcada na distinção de classes sociais”: educação propedêutica para a formação das elites dirigentes e educação profissional para os filhos dos trabalhadores (MANFREDI, 2020, p. 101). Nesse momento, as agora denominadas *Escolas Industriais e Técnicas* passam a oferecer formação profissional em nível equivalente ao ensino secundário, iniciando a vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino geral do país (BRASIL/MEC/SETEC, 2009).

Paralelamente à rede pública de Educação Profissional se constituiu uma rede subsidiada com recursos públicos, mas gerida por entidades sindicais patronais, denominada de Sistema S, tendo sido iniciada com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, em 1942 e 1943. Conforme Manfredi (2002, p. 183),

O SENAI, desde sua fundação, representa a maior rede de Educação Profissional formadora de força de trabalho para os diferentes setores empresariais, notadamente para as empresas do setor industrial.



Na sequência da política *desenvolvimentista*, o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), com seu Plano de Metas, favorece os investimentos públicos em Educação Profissional.

Os investimentos priorizam a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. Foi no ano de 1959 que se iniciou o processo de transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias. As instituições ganham autonomia didática e de gestão e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. Com isso, intensificam, gradativamente, a formação de técnicos: mão-de-obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização (BRASIL/MEC/SETEC, 2008, p. 14).

A denominação de *Escolas Técnicas Federais* ainda permeia o imaginário das pessoas quando se fala em educação profissional. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabeleceu que todo currículo de segundo grau fosse técnico-profissional, como forma de atender à crescente demanda por técnicos, estabelecendo a profissionalização compulsória no nível secundário, “estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos” (MANFREDI, 2002, p. 105). Entretanto, a mesma foi extinta em 1982, por falta de condições objetivas de ser implementada, quando retorna a “velha dualidade” (MANFREDI, 2002, p. 107). Nesse contexto há um aumento expressivo das matrículas e implantação de novos cursos técnicos, notadamente nas Escolas Técnicas Federais (BRASIL/MEC/SETEC, 2008).

Um novo contexto político, social e econômico se configurou no país sob os ares da *reestruturação produtiva*, da *globalização* e das *políticas neoliberais*. “Novas demandas e necessidades iriam tensionar velhas estruturas e fazer emergir, a partir da segunda metade dos anos 90, os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional” (MANFREDI, 2002, p. 107). Das disputas entre os principais atores ao mundo do trabalho e aos processos educativos e profissionalizantes resulta a promulgação de uma nova LDB e, em sintonia com esta, da Reforma do Ensino Técnico. Em meados de 1994, o governo federal, através da Lei nº 8.984, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, possibilitando que as ETF's se transformassem em *Centros Federais de Educação Tecnológica* - CEFET e as Escolas Agrotécnicas Federais fossem integradas a esse processo. Mas a implantação de novos CEFET

só veio a ocorrer no final da década, em 1999<sup>59</sup>. As iniciativas reformistas do governo visavam adequar a Educação, em geral, e a Educação Profissional, em particular, às orientações dos organismos multilaterais para o Brasil. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394, foi aprovada, e, no ano seguinte, o Decreto nº 2.208/97 regulamenta os artigos da nova LDB que tratam especificamente da Educação Profissional. A Reforma do Ensino Técnico configurou uma nova institucionalidade para a Educação Profissional no país, tornando mais enfática a separação entre formação geral e a formação tecnológico-profissionalizante (MORAES, 1999).

Ao mesmo tempo em que atuou desarticulando o ensino profissional de qualidade (abrigado na Rede Federal de Escolas Técnicas), os Governos FHC gerou uma política de formação profissional básica de baixa qualidade e totalmente desvinculada das escolas de educação profissional, voltada sobretudo aos desescolarizados e desempregados, que passou a ser operacionalizada, desde 1995, fundamentalmente por meio do PLANFOR. De acordo com Campos e Oliveira (2008, p. 03), o Decreto 2.208/97 determinou:

A extinção da integração entre educação geral e profissional; a priorização das necessidades do mercado; o afastamento do Estado do custeio da educação; o fim da equivalência entre educação profissional e ensino médio. A Portaria 646/97 determinou, nos CEFET's, a expansão crescente da matrícula no ensino profissional e a drástica redução do número de matrículas, no ensino médio.

De modo a consolidar tal orientação, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 1641-42, em 1998, determinando que a expansão da rede de educação profissional passasse a ocorrer somente em parceria com os Estados ou com a comunidade (sindicatos, entidades empresariais e ONGs): “Assim, o Estado se desobrigaria de ampliar a rede” (CASTIONI, 2002, p. 224). Fica evidenciada a restrição da oferta de educação média no ensino público federal em favor da privatização e do redirecionamento para o mercado, com a ampliação de entidades e instituições privadas, que foram contempladas com recursos públicos para a educação profissional. Acrescente-se que, nas Escolas

---

59 Os primeiros CEFET foram criados em 1978, com a Lei nº 6.545, por meio da conversão de três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro). Tal medida conferiu àquelas instituições mais uma atribuição: formar engenheiros de operação e tecnólogos.

Técnicas Federais, a restrição inicial de 50% das vagas destinadas ao ensino médio, em 1997, deveria crescer progressivamente, até a extinção completa das vagas nesse nível de ensino. Essa regra foi imposta como uma medida de controle na concessão de recursos pelo *Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP*<sup>60</sup> (BRASIL/MEC/SEMTEC/PROEP, 2003, p. 31).

A partir de 2003, no entanto, o novo Governo produziu uma clara reorientação na política de formação profissional do país. Em julho desse ano, foi lançado o Programa Nacional de Qualificação Social e Profissional, baseado em um modelo de desenvolvimento de longo prazo, que extrapola os limites do seu mandato presidencial. Como parte dessa ação, foi criado o Plano Nacional de Qualificação – PNQ, em substituição ao PLANFOR, com objetivos de articular diretrizes e ações de *qualificação social e profissional*, como estratégia de integração das políticas de emprego, trabalho, renda, educação e desenvolvimento. Nos documentos oficiais a partir de 2003, se estabeleceu um realce crítico à política de educação profissional do governo anterior e seus pressupostos ideológicos e discursivos, tais como as noções de *competência* e de *empregabilidade*, além da perspectiva privatista das instituições públicas de ensino técnico (referenciada em uma política de autofinanciamento). Questões que eram cobradas pelas centrais sindicais, entidades e movimentos populares foram, pelo menos em parte, incorporadas à concepção da política do novo Governo. O próprio nome Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia adveio da cobrança desses segmentos pela unificação e congregação dessas três esferas em torno da política de educação profissional. Em 2004 o Governo revogou o Decreto 2.208/97 e em seu lugar instituiu o Decreto 5.154/04, adotando uma perspectiva de articulação do ensino médio à educação profissional nas modalidades integrada, concomitante e subsequente e abrindo um novo ciclo de expansão da rede oficial de ensino profissionalizante no país. Outras ações ainda foram empreendidas, tais como: a instituição de programas como Escola de Fábrica (em 2005), Saberes da Terra (em 2005), PROEJA (em 2005/06) e PROJovem (2006); a realização, em 2006, sob a coordenação do MEC/SETEC, da 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, visando afirmar uma política nacional de educação profissional e tecnológica. Em 2008, a Lei nº 11.892, criou os *Institutos*

---

60 De acordo com o documento *Concepção e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*, em 1999, o governo brasileiro “assinou convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional – Proep” (BRASIL/MEC/SETEC, 2008c, p. 15).

*Federais de Educação Ciência e Tecnologia* - IFETs, com o objetivo de ampliar a oferta pública de Educação Profissional:

A primeira fase dessa expansão, iniciada em 2006, teve como objetivo implantar escolas federais de educação profissional e tecnológica em Estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras, preferencialmente, em periferias de metrópoles e em municípios interiores distantes dos centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho. Na segunda fase da expansão, iniciada em 2007, sob o tema “Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país”, está prevista a implantação de 150 novas unidades de ensino, totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas na educação profissional e tecnológica. Com isso, projeta-se uma rede federal de educação tecnológica para 500 mil matrículas até 2010, quando a expansão estiver concluída e na plenitude de seu funcionamento (BRASIL/MEC/SETEC, 2008, p. 17).

Foram criadas 214 escolas técnicas, somadas às 140 já existentes, com o objetivo de cobrir todos os pólos geoeconômicos e arranjos produtivos, sociais e culturais do Brasil (PACHECO, 2008). Considerando a primeira e a segunda fases de expansão, o plano prevê passar das 160 mil vagas então existentes para um número em torno de 500 mil, em 2010 (PACHECO *et al.*, 2009). Soma-se a estas ações em Educação Profissional o Programa Brasil Profissionalizado (PEC-CT) e o E-Tec Brasil (na modalidade a distância) que busca levar Educação Profissional a todo o território brasileiro.

Os IFETs possuem estrutura semelhante a das universidades federais, com fomento à pesquisa e extensão. A estrutura administrativa também é semelhante, com reitor e vice-reitor, além dos pró-reitores. Só não terá autonomia plena, por ter que cumprir, no entender do governo, uma missão republicana, ou seja, ampliar a oferta de matrículas de Educação Profissional Técnica e preparar mais professores na área científica para os sistemas educacionais (COLOMBO, 2008).

## Da Escola de Aprendizes e Artífices da Paraíba ao IFPB

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba é a atual denominação de uma instituição que já conta com 100 anos de história.

Esta iniciou suas atividades em 1910, numa ala do quartel da Força Policial, em João Pessoa, cedida pelo governo do Estado, tendo permanecido neste local por 19 anos. Depois foi transferida para um edifício próprio situado na Av. João da Mata, onde funcionou até os primeiros anos da década de 1960, finalmente instalando-se no atual prédio na Avenida 1º de Maio, no bairro do Jaguaribe. Ao longo desse período recebeu diversas denominações: Escola de Aprendizes e Artífices da Paraíba - de 1909 a 1937; Liceu Industrial de João Pessoa - de 1937 a 1961; Escola Industrial “Corioloano de Medeiros” ou Escola Industrial Federal da Paraíba - de 1961 a 1967; Escola Técnica Federal da Paraíba – ITFPB - de 1967 a 1999; Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba – CEFET/PB - de 1999 a 2009 e, desde então, IFPB (ETFPB, 1979).

No início oferecia cursos de Alfaiataria, Marcenaria, Serralheria, Encadernação e Sapataria, para crianças e jovens das camadas mais pobres, na faixa etária entre 10 e 13 anos. Os ofícios ensinados voltavam-se principalmente para o artesanato de interesse local. Havia poucos ensinamentos de tipo mais industrial, visto que tal atividade ainda era insipiente no Estado e, mesmo, no país (ETFPB, 1979).

O corpo docente das Escolas de Aprendizes e Artífices, como observa Biagini (2005), era constituído de dois tipos de educadores: o *normalista*, cujas disciplinas ministradas eram a de formação geral (Português, Matemática e Religião) e os *contramestres*, que eram recrutados diretamente nas fábricas e oficinas para ministrar a formação profissional. No ano de 1911, o Decreto n. 9.070 estabeleceu a oficialização do tratamento de mestre aos aprendizes que concluíssem o curso após quatro anos regulares de estudos. Na avaliação de Lima (1995), tal medida significou um importante estímulo para o ingresso e permanência na Escola de Aprendizes e Artífices da Paraíba, ao mesmo tempo em que facilitou a entrada do aluno no mundo do trabalho qualificado.

De acordo com o documento ETPFB (1979), no início, a instituição não contava com o apoio da população, haja vista que havia um descaso com o ensino profissional. A educação era elitista e intelectualizante e estava a serviço das classes dominantes. As escolas profissionais, que se destinavam às classes populares, por sua vez, eram quase equiparadas a centros correcionais. O trabalho era visto como algo penoso, como um castigo e até certo ponto vergonhoso. A Escola de Aprendizes e Artífices da Paraíba funcionava precariamente:

A precariedade de suas primeiras instalações, os poucos recursos de que dispunham, a impossibilidade de

formação de contra-mestres, incluída no Plano Nilo Peçanha, a carência de professores e mestres especializados dificultavam sobremodo o funcionamento da escola, nos primórdios de suas atividades (ETFPB, 1979, p. 11).

A carga horária dos cursos era de oito horas diárias, sendo dividida em um turno na oficina e outro para o curso primário e de desenho. Os conteúdos curriculares, de acordo com Lima (1995), eram bem simplificados no início, mas, com o passar dos anos, foram ganhando complexidade pelas novas exigências das transformações sócio-econômicas. Na década de 1930, ganharam semelhanças com os cursos destinados aos alunos que se preparavam para fazer um curso superior.

Os artefatos produzidos pelos alunos eram expostos no término do ano letivo e vendidos. Mas, como com a Primeira Guerra Mundial as importações foram substancialmente afetadas, o Governo Federal determinou que as escolas profissionais fossem autorizadas a receber encomendas, desde que as partes interessadas fornecessem a matéria prima, pagasse a mão-de-obra e as despesas necessárias. A Escola de Aprendizes e Artífices da Paraíba não aceitou tal medida, pois avaliava que essa medida enfraquecia o ensino ministrado nas oficinas e transformava a Escola num estabelecimento mercantil (ETFPB, 1979).

Em 1937, a partir da promulgação da Lei 378, a Escola de Aprendizes e Artífices da Paraíba ganhou a denominação de *Liceu Industrial de João Pessoa*, passando a ministrar ensino profissional em todos os ramos e graus. O ensino técnico-profissional tornou-se alvo de maiores investimentos por parte do Governo Federal (ETFPB, 1979). Enquanto as Escolas de Artífices tinham um cunho fundamentalmente assistencialista, os Liceus voltaram-se prioritariamente para o atendimento das demandas da indústria. Nesse momento foram estabelecidos dois ciclos de ensino industrial: um voltado para os segmentos serralharia, marcenaria, alfaiataria, artes e couro, tipografia e encadernação; o outro, para técnico de estradas e técnico de construção de máquinas e motores. Até 1961, o Liceu Industrial de João Pessoa só ministrava o primeiro ciclo (ETFPB, 1979).

Em 1965, por força de ato ministerial, o estabelecimento passou a se chamar Escola Industrial “Coriolano de Medeiros” ou Escola Industrial Federal da Paraíba, sendo transferida para a atual sede. Em 1967 ganhou a denominação de Escola Técnica Federal da Paraíba. Neste momento, havia mais de 800 alunos matriculados, quando em 1939 somavam algo como 400. Segundo apurou Lima (1995), daí por diante, a tendência foi quase sempre de

aumento nesse número, tendo atingido 3.283 alunos matriculados em 1991 (ETFPB, 1979).

Em 1989, foi criada, por meio da Lei 7.741, a Unidade de Ensino Descentralizada de Cajazeiras – UNED, tendo início o seu funcionamento apenas em 1994. Já a UNED de Campina Grande foi criada em 2007. O CEFET-PB, assim denominado a partir de 1999, passou a orientar suas ações em ensino, extensão e pesquisa, nas seguintes áreas: comércio, construção civil, educação, geomática, gestão, indústria, informática, letras, meio ambiente, química, recursos pesqueiros, saúde, telecomunicações, turismo e hospitalidade, agrícola, e não se exclui a possibilidade da pecuária. (CEFET-PB, 2008b).

No Relatório do ano de 2000, sob uma clara influência da orientação imprimida pelo Governo Federal à política nacional de formação profissional, surge um diagnóstico de que é necessário ampliar os serviços da instituição na área de consultoria empresarial, sob a justificativa de que havia uma demanda nesse sentido. No referido Relatório, o CEFET-PB avalia que tais serviços são de grande importância para a realimentação curricular, oportunizando as possibilidades de flexibilização e adequação dos currículos às necessidades do mercado do trabalho. Entre 1999 e 2001 se ampliam e se diversificam significativamente as parcerias do CEFET-PB, seja na forma de consultorias para o setor privado, seja para o setor público. As áreas abrangidas foram: médica, água e esgoto, educação, estradas de rodagem, gestão municipal, telefonia, TV a cabo, justiça, mecânica, entre outros (CEFET-PB, 2000, 2001 e 2002). Em que pese as continuidades, o Relatório de 2003 traz novidades com relação à análise do ano anterior. No documento, ressalta-se a importância de ações que visam o fortalecimento das relações com o mundo do trabalho, principalmente no sentido de observar as novas tendências e exigências para os perfis de profissionais, com o desenvolvimento de atividades fora da Instituição, ampliando as parcerias e consolidando as articulações com órgãos públicos e privados, nos diversos segmentos. Entretanto o faz sem fazer referência ao termo *consulta empresarial*. O termo *parceria*, à primeira vista, é substituído, não em sua totalidade, pelo de *extensão* (CEFET-PB, 2003). Tal referência, no entanto, retorna em alguma medida no Relatório de 2005, quando é reafirmado o interesse pelas relações empresariais, tendo como objetivo avaliar as tendências e perspectivas estratégicas futuras com o mundo produtivo, visando estabelecer intercâmbio com as empresas. Na visão da Instituição, como está expresso no Relatório, o destino do então CEFET-PB ligava-se às empresas, seja através de parcerias, seja por meio da prestação de serviços, consultorias, projetos, assistência técnica ao setor produtivo, no âmbito da extensão. Em

2006, a novidade é o aparecimento do termo *empreendedorismo* e a inclusão de uma modalidade de formação do Técnico Empreendedor. O Relatório de 2008, por sua vez, não faz nenhuma referência às parcerias com as empresas, seja de cooperação técnica ou de consultoria empresarial. Conforme sugere o documento, as parecerias vêm sendo realizadas com intuítos diferentes daqueles propostos nos Relatórios de 2000, visando atender demandas por formação profissional (e não com vistas à venda de serviços), além da busca por estágios para os alunos em término de curso.

Já em um processo de *ifetização*, o CEFET-PB propôs como perspectiva de atuação, entre outras ações:

- orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação, o fortalecimento e as potencialidades dos arranjos produtivos, culturais e sociais, de âmbito local e regional, privilegiando os mecanismos de inclusão social e de desenvolvimento sustentável;
- promover a cultura do empreendedorismo e cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda;
- constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica e qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas;
- estimular a pesquisa e a investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e de inovação, ressaltando a pesquisa aplicada;
- disponibilizar para a sociedade as conquistas e benefícios da produção do conhecimento, na perspectiva da cidadania e da inclusão (CEFET-PB, 2008b, p. 41).

No que tange às modalidades, conforme as orientações do Plano Nacional de Educação, tomou por objetivos:

- ministrar em nível de educação superior cursos: de tecnologia; de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica; de bacharelado e engenharia; de pós-graduação *lato sensu*, de aperfeiçoamento e especialização; e de pós-graduação *stricto sensu*, de mestrado e doutorado.
- ministrar 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.



- realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade.
- desenvolver atividades de extensão, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.
- 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 (CEFET-PB, 2008b, p. 41).

A instituição chegou em 2007 com 650 servidores, sendo 344 docentes e 306 técnico-administrativos, além de 131 funcionários terceirizados. Quanto aos 344 docentes, 298 têm vínculo de dedicação exclusiva, 38 como T-49 e 8 como T-20. Ainda quanto ao corpo docente, 10,2% tem apenas graduação, 32,5% são especialistas, 44,8% são mestres e os demais 12,5% são doutores (CEFET-PB, 2008a). A partir dos Relatórios de 2000 a 2004, observa-se que o foco das ações do CEFET-PB foi mudando, em conformidade com a Reforma da Educação Profissional e com a mudança de governo a partir de 2003, segundo indica a tabela abaixo. A própria forma de tabulação das informações nos Relatórios foi sendo alterada. Os níveis dos cursos eram diferenciados de forma mais especificada, no entanto, a partir de 2003, passaram a ser agrupados em três segmentos: Ensino Médio, Ensino Técnico e Ensino Tecnológico.

**Tabela 1** – Número de alunos do CEFET-PB (2000 a 2004)

Modalidades	Nº de Alunos				
	2000	2001	2002	2003	2004
Cursos Superiores (Tecnológico)	242	565	911	1.193	1.492
Cursos Regulares e Ensino Médio	1.656	1.350	1.033	--	--
Ensino Médio	--	--	--	891	790
Ensino Técnico	--	--	--	1.614	4.060
Cursos Pós-médios (Técnicos)	870	470	161	--	--
Cursos Modularizados (Técnicos)	--	954	1.447	--	--
Cursos Especiais (Técnicos)	150	72	38	--	--
Cursos de Qualificação	--	33	--	--	--
Cursos Extraordinários (Básicos)	2.745	3.417	3.149	829	--
<b>Total</b>	<b>5.663</b>	<b>6.861</b>	<b>6.739</b>	<b>4.527</b>	<b>6.342</b>

**Fonte:** CEFET-PB, 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004.

O número de alunos egressos, em termos percentuais e absolutos, conforme indica a Tabela 2, revela uma situação discrepante, sobretudo quando comparamos os comportamentos dos anos 2005 e 2006, entre si e em relação a 2007 e 2008. Segundo o próprio Relatório de Gestão 2008, o número reduzido de concluintes em 2005 se deveu à diminuição da oferta de matrículas de cursos técnicos *subseqüentes*, os quais são realizados em um período de dois anos. Entretanto, houve uma oferta maior nos cursos técnicos *integrados* a partir de 2006, que possuem duração de quatro anos e, nesses termos, as primeiras turmas serão formadas no término de 2009.

**Tabelas 2** – Número Concluintes no CEFET-PB (2005 a 2008)

Ano	Nº de concluintes	Alunos	Razão Concluintes/Alunos
2005	373	8.690	4,29
2006	835	9.946	8,40
2007	672	10.471	6,42
2008	650	9.553	6,80

Fonte: CEFET-PB, 2008a.

Com o objetivo de auferir o grau de inclusão social da política governamental através do perfil sócio-econômico dos ingressantes e concluintes nas Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, o CEFET-PB, a partir 2007, começou a levantar informações sobre a renda *per capita* dos alunos da Instituição. Vejamos a Tabela 3:

**Tabela 3** – Renda Familiar Per Capita dos Alunos do CEFET-PB (2007 a 2008)

Quantidade de Alunos por Renda Familiar Per Capita (RFP)		
Renda Familiar Per Capita (RFP)	Alunos em 2007	Alunos em 2008
0,5 Salário Mínimo	244	321
0,5 a 1 Salário Mínimo	793	890
1 a 1,5 Salário Mínimo	999	855
1,5 a 2,5 Salários Mínimos	503	550
2,5 a 3 Salários Mínimos	343	426
Acima de 3 Salários Mínimos	176	261
Total da Amostragem	3.058	3.303
Total de Alunos	5.223	5.611
Percentual da Amostragem Informada	58,55%	58,87%

Fonte: CEFET-PB, 2008a.

Destaque-se que o público majoritário atendido pelo CEFET-PB, imediatamente antes de se converter em IFPB, possuía renda de até um salário mínimo e meio. Um dos argumentos do Ministro da Educação para justificar a Reforma da Educação Profissional, em 1997, foi o de que as escolas técnicas federais serviam de trampolim para os alunos das classes mais favorecidas para prosseguirem seus estudos nas universidades. Mas, por meio desses dados, observa-se que a realidade pode ser bem diferente daquela propagandeada pelo Governo Federal nos anos 1990.

Recentemente, por meio da Lei nº 11.892 de 29-12-2008, o CEFET-PB foi transformado em IFPB, agregando a Escola Agrotécnica Federal de Sousa, conjuntamente com as UNED's de Cajazeiras e Campina Grande. Tais unidades foram transformadas em *campi*, caracterizando-se assim como uma Instituição multicampi. O IFPB passa a contar com nove *campi* no total: João Pessoa, Campina Grande, Cajazeiras, Souza, Patos, Cabedelo, Picuí, Monteiro e Princesa Isabel (IFPB, 2009a).

Para cada uma das categorias de cursos ofertados pelo IFPB, foram estabelecidas as normas didáticas, com diretrizes educacionais. Nos cursos superiores, delimitaram-se três modalidades: tecnologia (focados na inovação, no desenvolvimento e na aplicação da tecnologia), licenciatura (focados na formação de docentes da Educação Básica em nível superior) e bacharelado (focados na formação prática, de desenvolvimento e aplicações de tecnologias na área em que são ofertados). No caso dos cursos técnicos subsequentes, estão mais claramente especificados os objetivos, finalidades e currículos. Os currículos estão definidos por competências e habilidades, apresentando estrutura modular, com oportunidades de certificações profissionais intermediárias, podendo incluir estágio supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso. O ingresso nos cursos de educação profissional de nível técnico é realizado por meio de teste de seleção pública, tendo como requisito a conclusão do Ensino Médio. A modalidade de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio proporciona ao aluno uma habilitação de nível médio, sendo oferecida aos estudantes que tenham concluído o Ensino Fundamental, por meio de seleção pública. Visa dar a oportunidade de continuidade dos estudos na educação de nível Superior. Tal modalidade tem duração de 4 anos, integrando a formação geral com uma carga horária mínima de 2.400 horas e a formação técnica conforme a carga-horária mínima exigida no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos do MEC, para a respectiva habilitação profissional, acrescida da carga horária destinada ao estágio curricular ou TCC. Os conhecimentos adquiridos de maneira não formal poderão ser aproveitados (IFPB, 2009b).

Além dessas modalidades, o IFPB abriga o Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA nos *campi* de João Pessoa e Cajazeiras (IFPB, 2009a).

O IFPB, tendo por base o Decreto 5.224/04, assume como suas finalidades e objetivos:

Promover a educação contemplando as vertentes tecnológica, científica e humanística, buscando promover a formação do cidadão consciente, crítico e reflexivo, traduzido em um profissional competente tecnicamente e eticamente comprometido com as transformações sociais, políticas e culturais, na perspectiva da construção de uma sociedade que oportunize igualdade de condições a todos os indivíduos, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da oferta de educação técnica de nível médio, de cursos superiores de tecnologia; de Bacharelados; de cursos de formação de professores e na oferta de pós-graduação tecnológica (IFPB, 2009, p. 09).

Tal finalidade, mesmo com suas limitações, opõe-se à perspectiva do Decreto 2.208/97, que na crista da onda neoliberal expressava uma tendência de adequar a educação às necessidades e demandas econômicas e sociais diagnosticadas pelos organismos multilaterais, para o Brasil.

## As percepções dos agentes sobre as mudanças atuais

Para captar os processos de mudanças, rupturas e resistências, segundo as perspectivas dos agentes atuantes no IFPB, o presente estudo se baseou, além da pesquisa documental, na realização de entrevistas semi-estruturadas com professores, coordenadores pedagógicos, coordenadores de área, bem como com gestores da Instituição. O foco recaiu sobre as mudanças adotadas, no campo da Educação Profissional, nos Governos FHC e Lula, mais particularmente quanto às conversões de ETEPB para CEFET-PB e deste para IFPB. Em que medida tais processos se expressaram em termos de adaptação, de resistência ou de reelaboração? As entrevistas foram realizadas com agentes dos *Campi* de João Pessoa e de Campina Grande, priorizando aqueles que passaram pelas duas últimas grandes mudanças institucionais acima referidas. Quanto aos *gestores*, foram entrevistados: o Diretor de Ensino Superior da Instituição (A1)<sup>61</sup>, do *campus* de João Pessoa, com 15 anos de atuação na casa

---

61 De agora por diante os entrevistados serão identificados assim: A1, A2, A3 e A4 (Gestores); B1 e B2 (Pedagogas); C1, C2 e C3 (Professores).

como professor (tendo sido aluno da Instituição); o Diretor Geral *Pro Tempore* do *Campus* de Campina Grande (A2), que atua na Instituição há 16 anos; o seu Chefe de Gabinete (A3), que entrou há 2 anos; e um Técnico em Assuntos Educacionais (A4), que entrou na Instituição há apenas um ano. Quanto às *coordenações pedagógicas* foram realizadas duas entrevistas, no *campus* de João Pessoa, com duas pedagogas, aqui denominadas por B1 e B2 (ambas trabalham há 15 anos na Instituição). No que se refere ao *corpo docente*, foram entrevistados três professores, designados por C1, C2 e C3.

### ***Sobre a Reforma do Ensino Técnico do Governo FHC***

Da parte dos *gestores*, para A1, a passagem da Escola Técnica para o CEFET trouxe como novidade principal a incorporação de cursos de graduação:

Porque com a cefetização possibilitou-se o oferecimento de cursos de graduação. Então é um primeiro passo diferente, importante, do que se fazia anteriormente, que era no máximo um curso técnico de nível médio e um curso de qualificação, no máximo (A1, 2009).

Na avaliação de A4, a entrada dos cursos superiores marca essa mudança por gerar uma nova mentalidade.

Eu acho que a grande modificação, que veio a mudar muito a filosofia, a mentalidade dos professores, de alunos inclusive, servidores, foi a entrada dos cursos superiores. Acho que ali deu outro caráter à Instituição. Enquanto ela tratava de cursos técnicos apenas, a clientela de estudantes estava bem definida e o superior é um nível que engloba pessoas de diversas idades (A4, 2009).

Quanto a A2, expressa uma avaliação destoante das anteriores, ao incorporar a perspectiva dos que se colocaram em oposição a Reforma, particularmente a visão sindical:

Havia uma concepção de ensino que patrocinava a conjugação do propedêutico com o tecnicismo e o Decreto estabeleceu uma ruptura com esse paradigma. O governo fez um estardalhaço muito grande na época, houve uma repercussão muito grande no movimento sindical, de pessoas que se opuseram, houve bastante resistência. Porque, na verdade, essa mudança de paradigma vislumbra um privilegiamento de uma nova modalidade de

ensino, o seqüencial. Então teve o ensino seqüencial e essa conjugação do propedêutico humanista com o tecnicismo foi rompido. O governo passou a privilegiar o tecnicismo mais bruto, mais concentrado e o tempo se encarregou de mostrar o equívoco muito grande dessa concepção, tanto é assim que as instituições enfrentaram um período de muito transtorno para elaborar novas matrizes curriculares e com o tempo houve um esvaziamento dos cursos, infelizmente, um índice de evasão muito elevado (...). É como se você quisesse exatamente formar um técnico meramente calcado numa competência técnica desprovido desses embasamentos humanos. Então eu diria em linhas gerais que esse foi o grande pecado e que ocasionou de fato uma reação muito grande (A2, 2009).

As duas *coordenadoras pedagógicas* entrevistadas avaliaram que o referido Decreto consistiu em uma imposição do Governo, tendo sofrido, por essa razão, resistência por parte da maioria dos professores.

A Reforma não foi positiva no período FHC. Porque tudo o que é autoritário ele vai ter muito mais rejeição. Ao invés de as pessoas amadurecerem, questionarem e aprimorarem, elas passam primeiro por um processo de conflito e rejeição. Não houve discussão com a comunidade. E não era nem uma discussão se pode ou se não pode, mas pelo menos de sensibilização ou de envolvimento. Foi uma imposição por decreto e foi o que travou o aperfeiçoamento de uma proposta inicial. Houve muita resistência, conflitos internos em termos de pessoas (B1, 2009).

Conforme enfatizou B2, além do caráter autoritário da medida, o esvaziamento da dimensão humanista do currículo trouxe implicações particularmente para os professores responsáveis por disciplinas relacionadas com tal dimensão:

Houve também um certo receio por parte dos professores da formação geral: “desvincula e eu vou fazer o quê?” Essa proposta deu uma ênfase muito grande na questão da formação profissional, dos conhecimentos técnicos (B2, 2009).

No período da Reforma, de acordo com B2, o MEC enviou um representante para apresentar as mudanças nos currículos, afirmando que as *disciplinas* deveriam ser esquecidas, que as bases seriam as *competências*:

E a gente ficava: “e a questão da importância da Língua Portuguesa?” E ele: “esqueçam”. Aí, depois de muita luta, ele (o representante do MEC) disse: “tudo bem, a gente pode inserir nesse currículo Português, agora tem que ser Português instrumental”. Toda aquela base com ênfase muito grande no instrumental. Então eu teria que fazer recortes nesse currículo para garantir essa base instrumental. Aí a gente conseguiu Matemática Aplicada, Português, Inglês. Mas tudo direcionado para a formação técnica (B2, 2009).

Sob tais condições, comenta a mesma entrevistada, houve uma grande corrida por parte dos professores da *formação geral*, para tentar dar algum caráter de aplicabilidade prática às suas disciplinas.

Preparamos projetos para chegar lá e dizer: “olhe, a minha disciplina, digamos, a geografia aplicada, ela se encaixa aqui”. De repente vai, desvinculou e eu vou fazer o quê? (B2, 2009).

Mas avalia a entrevistada que se houvesse diálogo naquele momento o processo não teria sido tão traumático e com tantas resistências:

Então a questão da resistência tem, mas eu acho que se tivesse sido algo discutido, construído, eu acho que não teria... da forma como foi, na verdade. Então a gente trouxe pessoas que estavam discutindo isso. Vinha para cá e nós percebemos que cada pessoa que vinha tinha um discurso e aí dificultava mais ainda esse entendimento (B2, 2009).

Considere-se, ainda, como foi enfatizado na mesma entrevista, que o MEC teve dificuldade em introduzir os novos referenciais junto aos gestores e professores, pelo menos é o que se verificou no caso do CEFET-PB. Isso particularmente ocorreu com a noção de *competência*.

O que é essa competência? Esquemas mentais. Mas a gente tinha que estruturar o currículo. Então era muito

vago, para entender, para estruturar o currículo. Então não havia. Mudou e joga para a Instituição e agora “te vira”. Não houve subsídio para que se construísse esse projeto. Foi a gente que foi autodidata, a equipe pedagógica estudando, vendo a legislação, fazendo sínteses, discutindo com os professores e tentando elaborar um projeto baseado nas diretrizes, mas sem perder de vista aquela preocupação de que a gente está formando para compreender o que está acontecendo no processo produtivo, para saber fazer mas entender toda essa engrenagem aí (B2, 2009).

No que se refere à posição dos *professores*, C1 (com formação na área de física) demonstrou-se favorável à separação entre ensino propedêutico e ensino técnico, pois avalia: “eu sempre fui muito radical nisso aí, na minha concepção, curso técnico é curso técnico, realmente é para sair e ir trabalhar mesmo” (C1, 2009). Na avaliação do mesmo, não é possível, dentro do espaço de horas atualmente existente, trabalhar os conteúdos propedêuticos e técnicos. Só poderia dar certo o integrado se fosse trabalhado no tempo integral. Contraditoriamente, o próprio C1, em outro momento da entrevista, afirma que a formação do aluno não deveria estar orientada apenas para o mercado, pois os IFETs não devem se moldar ao mercado. Para C2, essa formação tem que dar uma base para que os alunos possam ter domínios sobre os conteúdos. Sobre o Decreto, em particular, C2 e C3 se limitaram a afirmar que teve um caráter autoritário, que tinha sido imposta pelo governo da época. C1, por sua vez, afirmou que não sentiu grandes impactos na passagem de Escola Técnica para CEFET, a não ser em termos mais institucionais. Não soube informar se havia imposição ou não por parte do MEC, mas disse que na época houve rumores de que as instituições que não se adequassem ao processo não receberiam recursos suficientes.

Revela-se a partir das falas acima *aceitação*, por parte de uns, *confusão* (por desinformação e imprecisão na apreensão das idéias-chave), por parte de vários, *resistência*, por parte de outros. Assim como, quanto a estes, foram indicadas razões diferentes para resistir: ora como crítica ao conteúdo da medida (a exemplo de A2), ora como crítica ao caráter autoritário da medida e quanto à sua implementação (B1 e B2). Mas também, como sugeriu B2, teria havido, especialmente por parte dos professores, um esforço de *adequação* aos novos parâmetros, inclusive sob certo receio de perda do emprego. Estabeleceu-se um clima de confusão e incertezas. Confusão porque muitas vezes não ficaram



claros os novos parâmetros para muitos dos agentes locais. Incertezas porque especulava-se sobre novos desdobramentos daquela medida com implicações para professores e gestores.

Apesar de não haver referências do tipo nos documentos oficiais, os agentes mais antigos da Instituição, dentre os entrevistados, que estavam no período da Reforma, incluindo os gestores, as coordenadoras pedagógicas e os professores, afirmaram que se falava em estadualização das escolas técnicas, sob o argumento de que não era de competência do governo federal tal modalidade de ensino.

Se falava muito, havia muitas especulações, se falava em estadualização. Havia ameaças, por exemplo, de privatizações, de transformação em sociedade de economia mista, dentro desse contexto maior de diminuição do Estado e as instituições foram vistas como instituições onerosas para o erário público. O discurso não focava a ação social, o alcance social e a responsabilidade social dessas instituições. Veja, colocava em termos absolutos, como se a instituição fosse até nociva para a sociedade, devido aos custos que causava para a sociedade. É uma lógica invertida do processo (A2, 2009).

Note-se que, conforme indicou o discurso oficial, um dos argumentos centrais do governo, além daquele de que as Escolas Técnicas eram elitizadas e serviam apenas para enviar egressos para a universidade, era o de que havia um alto custo na manutenção da Rede, que havia sido diagnosticado, ainda no início da década de 1990, por organismos multilaterais.

### ***Sobre a Política de Educação Profissional do Governo Lula***

Em relação à passagem recente do CEFET-PB ao IFPB, foi algo perceptivo na fala dos *gestores* entrevistados de que ainda se trata de um processo em transição, que está sendo vivenciado. Foi o que expressou A1:

Ainda estamos na fase de transição, estamos na fase de construção de documentos institucionais, como o estatuto da Instituição, regimento geral, plano de desenvolvimento institucional, depois vem o regimento interno de cada campus. Então tudo isso está sendo construído e também estamos inclusive no processo eleitoral para a composição do conselho superior (A1, 2009).

Ao mesmo tempo em que predominou a percepção do atual momento como de *transição*, há um claro entendimento de que a Rede Federal de Educação Profissional vive um processo de expansão e de que tal processo é muito positivo para o país, por levar o ensino técnico-profissionalizante público e de qualidade para regiões que historicamente se encontravam distantes das unidades de ensino.

Na avaliação de A3, também é digno de destaque na passagem do CEFET para o IFET a autonomia didático-financeira de cada *campus*:

A autonomia é maior. Agora cada campus terá um orçamento próprio que antes era centralizado na unidade sede em João Pessoa. *Não* existe mais unidade sede e sim reitoria e os campi espalhados (A3, 2009).

Perguntado como o novo Decreto havia sido recebido no âmbito dos gestores da Rede Federal, o Diretor do *Campus* de Campina Grande respondeu:

Festivamente, porque houve de fato um resgate de possibilidades que até então tinha sido subtraída pelo governo anterior, que foi a possibilidade de você ter cursos de acordo com os arranjos produtivos locais, considerando as potencialidades, considerando as premências da cidadania do alunado. Então esse decreto flexibilizou os serviços educacionais oferecidos pela instituição. O tempo se encarregou de mostrar que equivocado foi o Decreto 2.208, porque na verdade você tinha uma precarização do ensino ou um esvaziamento, uma elevação dos índices de evasão, de abandono. E, na verdade, um declínio da instituição. O governo atual percebeu esse declínio, e vários outros fatores, e começou a tentar resgatar o papel da instituição. Esse novo decreto propicia a flexibilização. As instituições passaram novamente a ofertar a modalidade integrado e também o sequencial, mas também os cursos de tecnologia, incrementando a sua qualidade. E isso veio de fato a resgatar um processo que a gente havia perdido (A2, 2009).

Da parte da *coordenação pedagógica*, também prevaleceu uma percepção do momento como de transição. Houve um claro reconhecimento de que os investimentos na Educação Profissional por parte do Governo Federal haviam aumentado. Quando comparado à década de 1990, o novo momento

expressa, com a criação de novas unidades de ensino e a reestruturação das já existentes, uma situação de flagrante contraste. Mas, para as mesmas, a cultura organizacional, os valores, os comportamentos, constituídos no período em que vigeu o modelo CEFET, persistem, trazendo dificuldades para a assimilação das mudanças, especialmente quanto às novas orientações *pedagógicas* e ao novo desenho *institucional*. Consideram que ainda é cedo para se avaliar em que medida os novos parâmetros serão incorporados efetivamente por aqueles que fazem o cotidiano da instituição.

Sobre a dimensão *pedagógica*, as posições esboçadas dão um indicativo da complexidade do quadro. Em uma direção, apresentou-se, a partir de B2, uma crítica no que tange à duração dos cursos, com a implantação da Reforma. Segunda a mesma, teria havido uma sensível redução da carga horária.

A gente tinha um curso de quatro anos, só para ter uma idéia, aí os cursos ficaram em um ano e meio em três módulos. No caso de eletrônica, que eu acompanhava. Tinha eletricidade básica, tinha conteúdos que eram essenciais para ele ver. Não podia ter pré-requisitos. Ele teria que estar disseminado dentro do módulo. Então é muito complicado, se ele não faz uma base boa como é que ele... então a gente teve dificuldades em relação a isso: o aluno que ainda não estava se sentindo ou ainda precisava mais conhecimento. Essa carga horária aqui era de 150 horas, agora só está em 60, e aí o professor querendo dá aquela carga horária anterior, foi outro problema. Ele sabia que era outro curso, mas ele queria dar aquele curso nessa carga horária que era a metade (B2, 2009).

Outra crítica se refere à permanência dos cursos seqüenciados, embora a ênfase das mudanças tenha recaído no retorno dos cursos integrados.

A gente teve um avanço em relação ao 2.208, mas vejo também assim, as diretrizes não foram revogadas, todo caráter ideológico, o ideário está lá, está posto, não foi... manter a questão do subsequente... Colocou o integrado, mas ainda manteve algumas coisas do 2.208 (B2, 2009).

Em outra direção, com B1, a ênfase recaiu sobre os avanços trazidos com a flexibilização do currículo, de modo a tirar maiores conseqüências das orientações da LDB promulgada em 1996:

A forma como nós discutíamos currículos até esse processo histórico da LDB, a grade era de fato uma grade. Hoje aqui acolá alguém ainda escorrega e fala em grade, mas logo se corrige, já pensa numa matriz. Já pensa num currículo mais aberto, mais flexível, que não cabe mais a palavra grade. Mas até essa data partíamos da discussão de currículo como uma grade. E de fato era uma grade, o desenho inclusive era uma grade. E dentro dessa discussão quando a gente passou a discutir o perfil de conclusão por competências, o perfil de conclusão por módulo, forçou o corpo docente, as equipes pedagógicas, a olharem para o currículo como um objetivo a conseguir. E isso ficou como marca. Com isso amplia-se também o conceito de técnico. Técnico para ser somente de manutenção, de articulação, instalação. Ele passa a ser um profissional. Começa a ter perfis de responsabilidades sociais. Isso estava imbuído no currículo, mas agora é claro e objetivo e agora pode ter cobranças sobre isso (B1, 2009).

B1 também se posicionou em defesa a *avaliação por competências*, ao mesmo tempo que criticou a volta ao sistema anterior por provas, por disciplinas etc. De outra parte, admite que da parte dos professores tem havido uma reação mais negativa do que positiva à avaliação por competências.

Dos depoimentos de B1 e B2, sugere-se, de um lado, algo de continuidade, em relação ao período anterior, na condução atual da política de Educação Profissional, aqui ilustrado com a referência à *flexibilização* dos currículos, de modo a orientarem-se para o atendimento das necessidades de uma organização produtiva e do trabalho mais *flexível*; e, de outro, o quanto esses referenciais se encontram incorporados pelos que efetivamente realizam tais atividades na ponta (como sugere o depoimento de B1 a respeito do *currículo flexível* e da *avaliação por competências*). Ao mesmo tempo indica-se uma releitura dessas noções, por exemplo quando é realçado o caráter social da formação técnico-profissional, no sentido de impregnar nos educandos um senso mais apurado de *responsabilidade social*. Note-se que, no estudo documental, tornaram-se evidente certas continuidades entre esses dois momentos. Foi o caso dos Referenciais Curriculares da Educação Profissional, publicados em 2000, os quais não foram substituídos. E este documento do MEC está estruturado a partir de noções como  *cursos modulares* e *modelo das competências*.

Sobre a dimensão *institucional* das mudanças, apesar de não haver um consenso geral, a avaliação entre ambas foi positiva, especialmente quanto ao método de sua implantação:

A gente teve um momento, foi um processo que foi considerado muito mais rico, porque ali foi decreto, forçosamente. O outro também foi decreto, mas para tentar corrigir aquilo que foi bem drástico. Só que a gente também não concordava que fosse via decreto, mas foi. Mas aí houve um aprofundamento e houve uma construção coletiva desse projeto de cursos técnicos integrados, definindo o que? Que tipo de profissional a gente está querendo formar? É esse profissional. Quais são os conteúdos necessários para a gente formar isso? Foi algo construído com essa integração. Agora a dificuldade é a gente garantir isso em sala de aula, mas o projeto em si... (B2, 2009).

Quando perguntamos de que forma as novas propostas da educação profissional foram levadas aos professores, B2 afirmou que houve dificuldades porque há professores que desejam tudo o mais sucinto possível, o que levou a equipe pedagógica a elaborar sínteses das novas orientações para facilitar seu entendimento. Outra consideração trazida pelas coordenadoras pedagógicas referiu-se à constatação de que, apesar de um ambiente mais propício ao diálogo, tem havido pouca disposição dos agentes em participar dos debates, o que os tornaram em geral esvaziados.

Da parte dos *professores* entrevistados, os três foram unânimes em acusar uma dificuldade em manter as novas turmas com o atual processo de expansão, com um aumento do índice de evasão, bem como com uma queda no rendimento de um segmento de alunos que ingressa nos IFETs por meio da modalidade do PROEJA. Apontam dificuldade de acompanhamento das aulas pelos alunos do PROEJA, por causa do horário de trabalho e da suposta rapidez com que os cursos são ministrados. A crítica se estende à mistura entre alunos do técnico com alunos dos cursos superiores e à incorporação pelas escolas técnicas de ensino superior, incluindo pós-graduação, desvirtuando sua missão original. Sobre a expansão, para C1 e C2, embora necessária, estaria sendo influenciada por propósitos políticos mesquinhos, ao não ficarem claros os critérios das cidades escolhidas. Ao mesmo tempo, os três entrevistados também foram unânimes quanto a uma posição favorável à atual política, com ênfase para o aumento dos investimentos, a expansão da rede, as

oportunidades de capacitação dos docentes e técnicos, mais diálogo na implementação das mudanças, em um total contraste com o período anterior.

## Considerações finais

A Rede Federal de Educação Tecnológica sofreu um duro golpe, primeiro com a separação nunca antes tão clara entre ensino propedêutico e ensino técnico e depois com a edição da Medida Provisória nº 1.641-42, de 07 de abril de 1998, que assegurava que a expansão da rede de educação profissional se daria somente em *parceria* com as esferas municipal ou estadual do poder público ou com organizações do chamado *terceiro setor*.

Na Paraíba, durante os oito anos do governo anterior, não houve a possibilidade do IFPB expandir suas atividades. Conforme apontou esta pesquisa, limitou-se a tentar adaptar-se às novas determinações legais, ao mesmo tempo que o fez em um movimento se deu de forma complexa e contraditória. As críticas, nas falas dos agentes, estão bem presentes mesmo após dez anos da Reforma da Educação Profissional.

De forma também contraditória, o novo governo atuou revogando dispositivos legais estabelecidos no governo anterior, ao fazer um balanço crítico em relação à política de Educação Profissional anteriormente desenvolvida, mas manteve os *Referencias Curriculares*, com clara orientação mercadológica. Em certa medida, noções oriundas do modelo anterior, como a de *competência*, embora não tendo sofrido uma crítica sistemática, têm sofrido certos deslocamentos, mas ao mesmo tempo outras noções se colocam sem que tenham sido criticamente tratadas, a exemplo da noção de *empreendedorismo*, tão presente nos Relatórios mais recentes do CEFET-PB e do IFPB.

Entretanto, dentro das continuidades, há as rupturas. Tem havido um claro esforço no sentido de garantir a Educação Profissional como um *direito social*, um dever do Estado. Podemos concluir que os últimos anos talvez sejam os mais importantes para o IFPB em toda a história, haja vista sua ampliação, em termos físicos e de pessoal e a elevação da titulação dos professores e dos técnicos administrativos. Vem ocorrendo reforma e ampliação das unidades já existentes, além da aquisição de novos veículos e outros tipos de equipamentos. O raio de atuação, antes limitado aos extremos da Paraíba, João Pessoa e Cajazeiras, consta no momento atual de praticamente todas as regiões e cidades pólos do Estado.

A expansão de duas para nove unidades, das quais seis tiveram o início de suas atividades em setembro de 2009, sem dúvida terá grandes impactos

em termos econômicos, com a geração de novas oportunidades de emprego e renda, assim como com a oferta de educação geral e técnico-profissional para regiões historicamente não contempladas com tal oferta. A Rede Federal de Educação Tecnológica, atualmente, representa o que há de melhor em termos de educação básica e técnico-profissional públicos. A segunda fase de expansão, iniciada ainda em 2007, teve como lema *uma escola técnica em cada cidade pólo do país*, estando prevista a implantação de 150 novas unidades de ensino em todo Brasil, totalizando 180 novas mil vagas na Rede Federal de Educação Tecnológica, projetando-se para 2010 500 mil vagas no total. As suas consequências sociais, institucionais e pedagógicas, decididamente, ainda estão por ser analisadas.

Em termos de ensino, o IFPB, que antes só possuía a vocação da modalidade técnico-profissional, agora possui três níveis: o básico (técnico), tecnológico, licenciatura e bacharelado (superior), além da pós-graduação, almejando chegar aos cursos de doutorado.

O IFPB encontra-se em momento de transição que só com a continuidade dos estudos será possível identificar melhor os desdobramentos das medidas que vêm sendo implementadas nacionalmente. Sobretudo quando ficar mais evidente para os agentes locais o que há de continuidades e rupturas em relação à trajetória da Rede Federal de Educação Profissional e, sobretudo, em relação às orientações adotadas pelo Governo anterior.

## Referências bibliográfias

BIAGINI, Jussara. *Reforma do ensino: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a reestruturação curricular do CEFET de Minas Gerais*. São Paulo: Tese (Doutorado), PUC de São Paulo, 2009.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

BRASIL. MEC/SEMTEC. *Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL/MEC/SETEC. *Princípios norteadores e objetivos da Educação Profissional de nível tecnológico*. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. MEC/SEMTEC/PROEP. *Educação Profissional: concepções, experiências e propostas*. Anais do Seminário Educação Profissional: concepções, experiências e propostas. Brasília: MEC, 2003.

CASTIONI, Remi. *Da qualificação profissional às competências: dos fundamentos aos usos – o Planfor como “dissimulador” de novos ‘conceitos’ em Educação*. Campinas, Tese (Doutorado), Unicamp/FE, 2002.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação e Sociedade*, vol. 19, n. 64, 1998.

ETFPB. *Sinopse histórica da Escola Técnica Federal da Paraíba (1909 - 1979)*. João Pessoa: ETFPB, 1979.

FERRETTI, Celso. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? *Educação e Sociedade*, vol. 23, n. 81, 2002.

FRIEDMANN, Georges. *O trabalho em migalhas especialização e lazeres*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.



HAVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural*. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LIMA, Antonio Almerico Biondi. *As mudanças do campo qualificação: trabalho, educação e sujeitos coletivos no Brasil contemporâneo*. Salvador, Tese (Doutorado), UFBA/FE, 2005.

MANFREDI, Silvia. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, C. S. V. *Diagnóstico da formação profissional no Brasil – ramo metalúrgico Brasil*. São Paulo, CNM/ Rede UNITRABALHO, 1999.

TARTUCE, Gisela. *O que há de novo no debate da “qualificação do trabalho”?* Reflexões sobre o conceito com base nas obras de Georges Friedmann e Pierre Naville. São Paulo: Dissertação (Mestrado), USP, 2002.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. *Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 87, 2004.

RAMOS, Marise. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, vol. 23, n. 80, 2002.

SANTOS, Jailson. Início dos anos 1990: reestruturação produtiva, reforma do estado e do sistema educacional. In: Frigotto, G; Ciavatta, M. (orgs.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: INPEAT, 2006.