

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luis Flávio Santos Martins

DESVELANDO OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES E  
TÉCNICOS SOBRE AS MUDANÇAS INSTITUCIONAIS: da Escola Técnica Federal do  
Piauí ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí.

São Leopoldo

2014

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LUIS FLÁVIO SANTOS MARTINS**

**DESVELANDO OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES E  
TÉCNICOS SOBRE AS MUDANÇAS INSTITUCIONAIS: DA ESCOLA TÉCNICA  
FEDERAL DO PIAUÍ AO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO PIAUÍ**

**SÃO LEOPOLDO**

**2014**

**LUIS FLÁVIO SANTOS MARTINS**

**DESVELANDO OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES E  
TÉCNICOS SOBRE AS MUDANÇAS INSTITUCIONAIS: DA ESCOLA TÉCNICA  
FEDERAL DO PIAUÍ AO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO PIAUÍ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa I: Educação, História e Políticas, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Rosane Maria  
Kreusburg Molina

**SÃO LEOPOLDO**

**2014**

370.113 09  
M379d

Martins, Luis Flávio Santos

Desvelando os sentidos atribuídos pelos professores e técnicos sobre as mudanças institucionais: da Escola Técnica Federal do Piauí ao Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí / Luis Flávio Santos Martins. – São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2014.

97 f.

Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos). Orientadora: Profa. Dra. Rosane Maria Kreuzburg Molina.

1. Educação Profissional. 2. Ensino Profissionalizante. 3. Escola Técnica Federal - Piauí - Brasil. 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Piauí - Brasil. 5. Política. I. Molina, Rosane Maria Kreuzburg. II. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. III. Título.

CDD 370.113 09

**LUIS FLÁVIO SANTOS MARTINS**

**DESVELANDO OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES E  
TÉCNICOS SOBRE AS MUDANÇAS INSTITUCIONAIS: DA ESCOLA TÉCNICA  
FEDERAL DO PIAUÍ AO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO PIAUÍ**

Dissertação apresentada a Universidade do Vale do Rio dos Sinos ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 24/02/2014.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Rosane Maria Kreuzburg Molina - UNISINOS

---

Prof. Dr. Moises Waissmann - UNILASALLE

---

Prof<sup>ª</sup> Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin - UNISINOS

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Luiz Veloso (*in memoriam*) e Maria Inês exemplos de persistência e sabedoria.

Aos meus filhos Luis Flávio, Luis Felipe, Luis Fabrício, Luis Fábio e minha nora Idalina por compartilharem comigo momentos de alegria e me apoiarem nos momentos de provação.

A minha amada companheira de todos os momentos, Kênia, pela sua motivação e incentivo, presença constante no meu coração, no meu pensamento, nos meus sorrisos, nas minhas vitórias...

A Ti Rosa pela torcida, incentivo e pelo exemplo de educadora.

Aos meus familiares, pelo apoio e incentivo.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que sempre me iluminou e, através de seu amor de Pai, me concedeu superar o cansaço e outras dificuldades com força, ânimo e alegria.

A minha orientadora, Professora Dra. Rosane Maria Kreuzburg Molina, a sabedoria, disponibilidade e ensinamentos recebidos, para quem todas as minhas palavras de agradecimento ficarão aquém do meu sentimento de gratidão e admiração.

Aos membros da banca examinadora, a participação e colaboração nesse momento importante da minha vida acadêmica.

Aos amigos, que tive o prazer de conhecer durante a trajetória vivenciada na realização deste mestrado e que compartilhamos os momentos de alegrias e dificuldades.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse estudo.

*Se a educação sozinha não pode  
transformar a sociedade, tampouco sem ela a  
sociedade muda.*

*Paulo Freire*



## LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Prédio A .....	49
Foto 2 - Prédio B .....	50
Foto 3 - Prédio B .....	52

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANDES - SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ETFPI – Escola Técnica Federal do Piauí

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CEFET-PI – Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí

IFPI – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

MEC – Ministério da Educação

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UNED – Floriano - Unidade de Ensino Descentralizada de Floriano

UNED-Teresina – Unidade de Ensino Descentralizada de Teresina

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>Quadro 1</b> - Cronologia da Educação Profissionalizante no Brasil.....	36
<b>Quadro 2</b> - Cronologia da Educação Profissionalizante no Brasil (1995 a 2010).....	42
<b>Quadro 3</b> - Perfil dos Técnicos Administrativos.....	63
<b>Quadro 4</b> – Perfil dos Professores.....	64

## RESUMO

A educação profissional no Brasil ao longo do seu processo de constituição sofreu importantes alterações em sua trajetória, implicando em transformações, que direta ou indiretamente se relacionariam com o contexto profissional dos atores componentes desse cenário. Partindo dessa perspectiva, se estruturou como objetivo do presente estudo, compreender através de um recorte histórico, como as mudanças institucionais e administrativas no ensino profissionalizante repercutiram nos sentidos de professores e técnicos administrativos, tendo como *locus* de pesquisa o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) localizado no município de Teresina, que antes de se compor foi intitulado de Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI) e posteriormente, Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET), tratando do espaço temporal de 1994 a 2008. Essas dinâmicas trouxeram novos cenários promulgando-se além da simples variação de nomenclatura, e, portanto, trazendo consigo mutações conjunturais e estruturais relevantes ao cotidiano da organização. Como metodologia para o desenvolvimento desse estudo se utilizou a pesquisa bibliográfica em livros e artigos estabelecendo aporte teórico sobre o ensino profissionalizante no Brasil, principalmente. Em um segundo momento efetua-se uma pesquisa qualitativa na referida instituição, utilizando-se questionários e entrevistas como instrumento de coleta de dados junto aos colaboradores, professores e técnicos administrativos. Para análise de dados utilizou-se como técnica a análise de conteúdo. A conclusão do estudo demonstrou que, no recorte histórico proposto, as alterações no enredo da política educacional voltada para o ensino profissionalizante no atual IFPI trouxeram consigo impactos à vida dos profissionais envolvidos nesse processo relacionando-se de modo distinto e individual em cada colaborador pesquisado, atribuindo sentidos díspares, influenciando na formação dos professores, nas questões salariais, ofertando satisfações e insatisfações, e, repercutindo no grau da qualidade do ensino e corpo discente, ora afirmando precarização da infraestrutura, ora incorporação de qualidade, de acordo com cada momento histórico presenciado.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Política. Ensino Profissionalizante.

## ABSTRACT

Professional education in Brazil throughout its process of formation has undergone significant changes in its history, resulting in changes that would relate directly or indirectly to the professional context of the components of these scenario actors. From this perspective, the aim of this work was structured in order to understand through a historical period as the institutional and administrative changes in vocational education had an impact on the senses of and administrative staff with the locus of the current Federal Research Institute for Education, Science and Technology of Piauí (IFPI) in the city of Teresina, who before writing was titled Federal Technical School of Piauí (ETFPI) and later, Federal Center of Technological Education of Piauí (CEFET), by treating the timeline from 1994 to 2008. These dynamics have brought new scenarios promulgating beyond the simple change of nomenclature, and thus bringing cyclical and structural changes relevant to the everyday life of the organization. The methodology for developing this study it was used the literature in books and articles establishing theoretical framework on vocational education in Brazil, mainly. In a second moment it was made a qualitative research in that institution, using questionnaires and interviews as an instrument of data collection among the employees, teachers and administrative. For data analysis was used as the content analysis technique. The conclusion of the study demonstrated that the proposed historical changes in the plot of the educational policy facing the vocational education in the current IFPI brought with impacts the lives of professionals involved in the process relating to distinct and individual mode in each employee searched by assigning different senses, influencing the formation of teachers, salary issues, offering satisfactions and dissatisfactions, and, reverberating in the degree of quality of teaching and student body, now stating precariousness of infrastructure, now incorporating quality, according to each historic moment seen.

**Keywords:** Vocational Education. Policy. Vocational Education. College professor.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ALGUNS CONCEITOS, MARCOS, HISTÓRICOS e LEGISLATIVOS</b> .....	23
2.1 A Educação Brasileira: Notas Introdutórias.....	23
2.2 As Bases Históricas da Educação Profissional no Brasil.....	30
2.3 Estado, Políticas Educacionais e Educação Tecnológica.....	42
<b>3 DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PIAUÍ AO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ</b> .....	49
<b>4 CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....	55
4.1 Tipo de estudo.....	55
4.2 Estratégias de Coleta dos Dados.....	57
4.3 Estratégia de Análise de Dados.....	58
4.4 Apresentando os Colaboradores da Pesquisa.....	62
<b>5 CENÁRIOS E DISCURSOS: DA ETFPI AO IFPI</b> .....	65
5.1 Período ETFPI.....	65
5.1.1 Marco Regulatório ETFPI.....	65
5.1.2 Discursos e Sentidos dos Técnicos Administrativos e Professores sobre o período ETFPI.....	67
5.2 O período CEFET.....	71
5.2.1 Marco Regulatório CEFET.....	71
5.2.2 Discursos e Sentidos dos Técnicos Administrativos e Professores sobre o período CEFET.....	72
5.3 O período IFPI.....	76
5.3.1 Marco Regulatório IFPI.....	76
5.3.2 Discursos e Sentidos dos Técnicos Administrativos e Professores sobre o período IFPI.....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	81
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85
<b>APÊNDICES</b> .....	91

## 1 INTRODUÇÃO

O processo histórico implica em dinâmicas na relação do Estado com a sociedade. Desse modo transformações na condução política colidem em todos os setores que compõem a máquina pública, e, de modo particular no cenário da educação profissionalizante. As mudanças na política educacional trazem consigo impactos junto aos atores que a estruturam, sejam educandos ou educadores. A partir do movimento político e de sua força transformadora os sentidos dos indivíduos que a vivenciam também se decompõem, sendo atribuídos, portanto, valores, percepções e sentimentos aos processos de transmutação. Esse estudo tem o propósito, portanto, de desvelar os sentidos atribuídos pelos professores e técnicos sobre as mudanças institucionais tendo como *locus* o espaço temporal da Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI) ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).

A produção dessa dissertação leva em consideração a minha trajetória de vida, que ao longo de 25 anos de docência no IFPI, campo empírico deste trabalho, vivenciei as mudanças pelas quais passou sua estrutura administrativa e política. Assim, o mestrado em Educação se constitui como lugar e momento para, por um lado ampliar minha compreensão sobre as políticas de educação técnica e tecnológica que ocorreram no Piauí e, por outro, para teorizar sobre minha experiência profissional ao longo dessa trajetória. Desta forma, início rememorando meu percurso de vida desenhando uma linha do tempo, fazendo uma retrospectiva da minha trajetória, estabelecendo os vínculos com o presente projeto de pesquisa, pois, segundo Triviños (2001), “[...] a pesquisa é, geralmente uma fonte de alegria, de esperanças, da possibilidade de elaborar, sem esquecer as experiências alheias, de outros mundos, nossa própria realidade cultural, política, social, econômica, humana [...]”.

Filho de comerciante, desde cedo meu pai, Luiz Veloso, iniciou na lida, órfão de mãe, sempre foi orientado pelo pai sobre a importância do estudo. Minha mãe Maria Inês, órfã de mãe e em pouco tempo de pai, foi encaminhada pelos tios desde o primário, ao estudo. Para ambos apesar de toda a dificuldade, a escola sempre foi o caminho indicado pelos mais velhos.

Os obstáculos superados pelos meus pais foram muitos. O incentivo da família e uma visão de futuro que vislumbravam, concretamente através dos estudos, como oportunidade para melhorar a qualidade de vida deles e da comunidade em que viviam motivaram-nos a continuar estudando e a concluir sua formação.

Em todo o momento de estudo, sempre permanecia em suas mentes a ideia de voltarem as suas origens e contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento da sua região. Com a conclusão do curso de Engenharia Agrônômica de meu pai, ficou mais patente à esperança de dias melhores, nutrida pelos seus familiares e por ele, fato este que ficou bem retratado em uma crônica escrita por Raimundo Veloso (seu irmão), “Os doutores da festa”:

#### OS ‘DOUTORES DA FESTA’ – Crônica da Cidade

Um evento esperado há muito tempo, por 04 ou 05 anos, e já ‘programado’ estava, nos mínimos detalhes, na imaginação de quem aguardava aquele dia com tanta ansiedade...

Primeiro, precisava diplomar-se nas profissões de suas respectivas escolhas: de Agrônomo e de Farmacêutico.

Na impaciência de quem esperavam, os dias pareciam mais longos! As noites intercaladas com insônias, às palestras redundantes entre amigos, repetidas vezes, com seus diálogos, invariavelmente, dominados pela incontida realização de receberem, um dia, seus filhos formados...

O Tempo corria na sua celeridade normal, independentemente da angústia ou ansiedade de que gostaria que ele passasse com mais brevidade!

Finalmente, aquela data que parecia tão longe, chegou! O ano regredia para o seu fim, o momento das ‘colações de grau’.

A cidade já agitava no frenesi da iminente chegada dos jovens formados, era a novidade que mais ‘embalava’ o noticiário local...

A ‘Banda de Música’ da cidade, única existente, já havia sido contratada para o evento, e aproveitava os últimos dias, da longa espera, para rever os ‘ensaios’ de novas e antigas melodias, pois se sentia com certo compromisso de apresentar o que de melhor existisse no seu repertório, para aquele importante evento.

Era fim de dezembro de 1950, cognominado o ‘ANO SANTO’. Coincidia com o fim dos festejos religiosos da Padroeira da Cidade. Grande parte dos romeiros já havia retornado às suas origens. Ainda assim, a cidade mantinha o ar de festa, que se agregava à expectativa daquele esperado evento.

Seus conterrâneos já se sentiam possuídos daquele sentimento raro (na época), criado pela expectativa compartilhada, por presenciarem a cidade de Valença inebriada pela notícia de receber seus ‘filhos ilustres’, formados em UNIVERSIDADES distantes.

Era o momento vivenciado, eram os valores da época, que criavam na sociedade, como um todo, uma espécie de ‘anteparo’ no preenchimento de parte de suas carências, na esperança alimentada com a chegada dos **Doutores**. Em especial se, se tratasse de um doutor da área de saúde.

A ‘Banda de Música’, mal refeita da maratona dos nove dias de novena, alusivos à Padroeira, já rompia com uma alvorada naquele dia, como prenúncio do grande acontecimento.

A cidade de Valença, pelo tamanho que tinha na época, pelo sentimento prevalente como se fosse uma ‘grande família’, rapidamente era impregnada pelos ‘fluidos’ do espírito festivo, dispensando ‘convites formais’, para uma festa que seria de todos.

O Salão do CASARÃO de meu pai já amanheceu ornamentado.

Cadeiras enfileiradas, recostadas às paredes, emoldurando a ‘pista de dança’, onde, logo mais, se exibiriam as silhuetas dos ‘pares românticos’, à guisa de borboletas silvestres, bailando ao som da ‘Banda’ estridente.

Não havia outro local, pela modesta cidadezinha que se tinha na época, onde se pudesse dispor de um espaço maior, mais apropriado para tais acontecimentos, por exemplo, um Clube ou uma ‘Casa de Eventos’, da modernidade de hoje.

O CASARÃO de meu pai, serviu-se de ‘Clube’, foi a “pista de dança” onde se unia a todos, como parte da ‘Programação’ prevista, uma vez que, no CASARÃO do meu tio (Francisco Martins), um pouco mais requintado, certamente, pois contava com os



serviços domésticos de suas cinco filhas, moças feitas, minhas primas, foi lá que se ofereceu o ‘requinte da Festa’: um jantar suntuoso e farto, no estilo e no melhor nível possíveis, dos costumes e cultura da época, de uma cidadezinha interiorana.

Os músicos, meio fatigados, o dia já amanhecia ao som dos últimos acordes de uma melodia apaixonante!...

Os ‘Doutores da Festa’ estavam inebriados, e por certo, embevecidos também!...

A felicidade que os invadia, sabiam, não seria apenas deles!...Os seus familiares – pais, tios, irmãos, e demais parentes – igualmente desfrutavam dela e repassavam, no que podiam, aos seus amigos e conterrâneos, na mais pura singeleza de uma convivência fraterna, que sempre marcou o relacionamento com aquela gente simples que os cercava, produto de um ambiente cordial e sincero, sem maiores ambições, próprios de uma vida interiorana.

Permitam-me, agora, apresentar os ‘Doutores da Festa’:

O Dr. Luiz Veloso, Agrônomo, diplomado pela Escola de Agronomia de Viçosa, da Universidade federal de Minas Gerais, Trabalhou em Picos, Oeiras, Elesbão Veloso e por último, na sua terra natal, Valença;

O Dr. Osires Veloso, diplomado em Fortaleza, pela Universidade Federal do Ceará, o primeiro Farmacêutico formado a chegar em Valença, onde instalou sua Farmácia, logo depois;

O Dr. Eneas Martins Nogueira, diplomado em Fortaleza, pela Universidade Federal do Ceará, também Farmacêutico, inataluo-se em Elesbão Veloso, até hoje;

Foram estes, os ‘Doutores da Festa’. Se tinham suas ‘almas reluzentes’, é que, por certo, a luz se seus conterrâneos mais simples e mais anônimos, que, espontaneamente, comparecem e engrandecem sua Festa!<sup>1</sup>

Meu pai já formado em Agronomia, curso concluído naquela época com muita dificuldade em Viçosa-MG, e minha mãe, também já formada no curso Normal em Teresina-(PI) depois de algum tempo de namoro, casaram-se e foram morar na sua cidade natal - Valença do Piauí. Desta união, vieram cinco filhos homens (Luis Henrique, Luis Fernando Luis Roberto, Luis Flávio e José Luis), na ordem sou o quarto. Moramos por alguns anos nos postos agrícolas do Ministério da Agricultura, órgão onde meu pai trabalhava. Minha mãe ministrava aulas para os seus filhos e filhos dos demais trabalhadores que viviam também nos postos. Algum tempo depois, fomos morar na cidade, onde minha mãe ingressou no magistério público e cujos filhos foram matriculados em escolas públicas existentes. Nesse período tivemos a sorte de sermos alunos de nossa mãe, tia e amigas dos nossos pais.

Na nossa casa em Valença do Piauí, morávamos todos juntos, minha tia Rosa, irmã da minha mãe e meu querido avô, pai do meu pai. Formávamos uma família feliz, a casa era sempre cheia de amigos e vizinhos. Em cada fase da estação (na nossa região fica bem definido o período chuvoso e o período seco) tínhamos uma brincadeira correspondente ao período. No chuvoso, brincávamos de pião, triangulo e carrinho; no período seco, de papagaio

---

<sup>1</sup> “OS DOUTORES DA FESTA” – Crônica da Cidade, escrita por Raimundo Veloso, Engenheiro Civil, formado pela Universidade Federal de Pernambuco, professor do curso de Engenharia Civil da Universidade Federal de Pernambuco e engenheiro da SUDENE. O mesmo é irmão de Luiz Veloso e primo de Osires Veloso e Eneas Martins Nogueira. Texto não publicado. Disponível no meu acervo pessoal.

e peteca. Em ambos os períodos, a brincadeira de bola e andar de bicicleta sempre *aconteciam*.

Não poderia esquecer os festejos de Nossa Senhora do “O” e Conceição, padroeira da nossa cidade, que iniciava em 18 de dezembro e terminava em 26 do mesmo mês, com o natal neste período. Eram realizadas novenas, leilões e quermesses com barracas e muitas novidades que vinham de fora, culminando com a festa da padroeira no dia 26 de dezembro. Que tempos aqueles!

Alguns anos se passaram e, devido à necessidade de darmos continuidade aos nossos estudos, fomos para Teresina. No primeiro ano (1972), os três irmãos mais velhos foram morar na casa da tia Nicinha. No ano seguinte (1973), meu pai comprou uma casa, e fomos todos para a capital, inclusive mamãe. Meu pai ficou juntamente com minha tia e meu avô em Valença do Piauí. Meu progenitor ia estar conosco nos fins de semana. Nos períodos (dezembro, janeiro, fevereiro e julho) que eram férias, éramos nós que voltávamos para Valença do Piauí.

Em Teresina, começamos a estudar numa escola religiosa, Colégio Diocesano, nos dois primeiros anos. Em 1975, após perdermos o nosso pai, fomos estudar numa escola pública também por dois anos, onde concluímos o ensino ginásial. Depois, cursamos o científico numa escola privada sem muita qualidade.

Minha experiência acadêmica foi interessante. Fui um aluno com histórico em escolas públicas e privadas e ingressei na Universidade Federal do Piauí no curso de Agronomia e concomitantemente no curso de Licenciatura Plena em Eletricidade, através de convênio com o governo estadual que garantia uma oportunidade de trabalho efetivo, logo que concluísse o curso. No período de realização do curso de Licenciatura, tranquei por um período o curso de Agronomia.

Após concluir o curso de Licenciatura Plena em Eletricidade, tive a minha primeira oportunidade de trabalho como professor, naquela época no PREMEN-Norte (Escola João Mendes Olímpio de Melo), centro interescolar, no qual os alunos da rede pública estadual cursavam as disciplinas propedêuticas do curso científico em outros colégios estaduais e realizavam as habilitações neste centro, nas áreas de eletrotécnica, mecânica, informática, enfermagem e contabilidade. Estes centros foram construídos para cumprir as exigências impostas pela política educacional da época.

Iniciei meu trabalho na antiga Escola Técnica Federal do Piauí ministrando aulas nas disciplinas de eletricidade e instalações elétricas residenciais, época em que tive de trancar em

definitivo o curso de Agronomia, momento em que de forma madura e consciente optei em definitivo pela profissão de professor. Vejo nas palavras de Paulo Freire a expressão da minha opção:

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura.

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mais não desiste. (FREIRE, 1996, p. 115-116).

A minha primeira atividade docente na Escola Técnica Federal do Piauí, foi na turma de eletricidade (onde tínhamos aulas teóricas e práticas), esta turma foi anteriormente ocupada pelo professor Francisco Pereira (Pe. Chico), coordenador de Laboratório de Eletrotécnica, que também ministrava aulas práticas de instalações elétricas, a parte teórica era ministrada pelos Professores José Gomes (Zezito), coordenador do curso de Eletrotécnica, juntamente com o professor José Wilson (Indio). Faziam parte do grupo de professores do curso de Eletrotécnica, além dos já citados: Arruda, Expedito (Carioca), Itamar, Edimar, Joaquim, Edmir.

As aulas práticas de todas as disciplinas eram realizadas no Canteiro de Obras, como era chamado o espaço destinado à realização das práticas dos cursos de Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações e Estradas, um grande galpão com divisórias em paredes de alvenaria na altura de 03(três ) metros, onde era possível ser visualizado pelo corredor de acesso às salas de aulas existentes nas laterais deste espaço no andar superior. Este espaço físico onde estava localizado o Canteiro de Obras (com os laboratórios: de Eletrotécnica, de Física, de Química, de Eletrônica, de Estradas, de Edificações), salas de aulas, auditório, lanchonete, sala de professores e disciplina, era denominada de prédio “B”.

Anos depois, já no CEFET-PI, participei de um curso de especialização em Teoria e Práticas Pedagógicas Aplicadas ao Ensino Técnico, no CEFET-MG. Objetivando aumentar os meus conhecimentos fiz o curso de Direito em uma faculdade particular, realizando como trabalho final um artigo sobre as fundações de apoio às instituições de ensino superior.

Além de professor efetivo do IFPI, exerci várias funções: coordenador de laboratório de Eletrotécnica, assistente do Departamento de Apoio e Extensão, coordenador de Integração

Escola-Empresa (CIE-E), coordenador da Coordenadoria de Eventos e Programas Comunitários, e Gerente de Programas e Projetos Especiais.

Vivenciei nesta instituição os dois momentos de mudanças ocorridos, sendo o primeiro a transformação de ETFPI para CEFET e o segundo de CEFET para IFPI.

Ao longo dessa trajetória, tive a oportunidade de ouvir professores, técnicos, alunos dentro e fora desta Instituição, comparando os diversos períodos de transformação vivenciados pelo IFPI. Certo saudosismo de alguns, certa empolgação de outros relacionados com o que presenciam na contemporaneidade. Estas falas escutadas, em certa medida, facilitadas pelas posições estratégicas por mim exercidas profissionalmente, me motivaram por meio dessa dissertação de mestrado, sistematizar a compreensão dessa experiência concretizada no IFPI em três momentos como forma de refletir e registrar esse processo. Creio que o conhecimento produzido na forma como se expressa nesse trabalho, poderá contribuir com outras pesquisas sobre o tema e com a formulação de novas políticas para a educação.

Como um personagem da história dessa instituição, observei a dinâmica instituída pelo Estado no processo de reforma do ensino profissionalizante. Como professor, educador e Bacharel em Direito, observei que, notadamente, as transformações oriundas do contexto político central mudariam ou impactariam de algum modo à vida profissional e pessoal de todos os atores envolvidos na formação dessa instituição, em todos os momentos políticos sugeridos pelo o recorte dessa pesquisa.

Nesse contexto, dado a minha formação, como já esboçado anteriormente, sempre fui marcado pela inquietação, diante de mudanças tão bruscas. Assim, através do mestrado em educação, me motivei para dimensionar esses cenários, saindo de uma repercussão individual balizada na experiência singular, para ouvir os meus pares, professores e servidores, sobre seus relatos e impressões consolidadas ao longo da história do atual IFPI.

Nesse prisma de contradição saio de um contexto puramente empírico para sistematizar o discurso das pessoas que serviram a educação profissional no Piauí, via ETFPI, CEFET e IFPI.

Para sair do discurso e constituir ação, o presente estudo se consolida como uma fonte de informação sobre as nuances ambientadas no recorte sugerido. Ouvir os servidores e professores, cada um com seu universo, com suas histórias, pontuando cenários, com contextos individuais e coletivos, entretanto, se constitui em uma etapa relevante. Com essa

máxima, procura-se montar os fragmentos deixados no passado e trazer para a contemporaneidade de maneira acadêmica.

O presente estudo introduz impactos no cotidiano dos seus colaboradores e repercute na constituição organizacional desse estabelecimento de ensino trata-se de um recorte na trajetória de uma instituição de ensino profissionalizante inserida na história da educação no Estado do Piauí, caracterizada por mudanças na política educacional, focada para o segmento. Desse modo utiliza-se como referência para catalisar a repercussão dessas modificações o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), observando a trajetória de mudança de Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI), Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) à sua contemporaneidade, intitulado de IFPI.

O propósito é compreender através dos sentidos de professores e técnicos como esse processo de modificação da política institucional e administrativa focada para esse segmento na parte do ensino profissionalizante, repercutiu na estrutura organizacional, visualizando, portanto, a relação desses atores com a dinâmica impressa pela política educacional e as provocações traduzidas ao contexto profissional desses atores.

A educação se constitui como um elemento transformador de sujeitos. Partindo dessa afirmação não se tem dúvidas sobre seus efeitos para o progresso e desenvolvimento individual e coletivo. Assim educação, seja qual for sua modalidade, precisa ser tratada como prioridade. Tendo por função “reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (SAVIANI, 2003, p 04).

No Brasil, entretanto, ao longo da história da educação, e de modo específico do ensino profissionalizante, observa-se a presença do Estado brasileiro referente à sua concepção, execução e importância. As políticas educacionais focadas exclusivamente para atender os interesses do modo de produção alicerçavam sua construção sobre moldes prioritariamente profissionalizantes, esquecendo-se do contexto sistêmico que todo ser humano contempla, a exemplo da formação de um cidadão crítico, pleno.

As mudanças legislativas no foco do ambiente escolar e sua representação se configuravam para atender o econômico, como será demonstrado no capítulo dois desse trabalho. Portanto, insumos, repasse dos recursos, carreira e plano de cargos e salários dos professores e servidores, investimentos em infraestrutura, reformas no ensino dentre outras possibilidades da política educacional foram modificadas na trajetória, ora proposta.

De modo geral pode-se citar como exemplo de uma das primeiras políticas educacionais a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma

Capanema construída durante a era Vargas de (1930-1945). A partir de sua configuração outros processos transformadores do ensino foram se inserindo, inclusive, o que dinamizou os modelos do ensino profissionalizante, no *locus* pesquisado.

Deste modo, por muitos anos o ensino profissionalizante foi estigmatizado como um figurante no contexto da educação brasileira. As nuances que se constituíram nesse espaço foram protagonizadas por preconceitos e execução de políticas centralizadas e pouco discutidas. A partir da segunda metade dos anos 2000, entretanto, observa-se a promoção de ajustes no ensino profissionalizante que tentam dinamizar sua estrutura e alinhar sua execução com o espaço democrático em que se inscrevia.

Na tentativa de imprimir mudanças ao ensino profissionalizante, entretanto, o Estado desenvolveu políticas educacionais específicas para a sua promoção provocando, no período de sua implementação, ajustes, retrocessos, avanços, insatisfações, elogios e mudanças estruturais de toda ordem.

Esse processo de mudança na política educacional envolveu inúmeros atores, dentre os quais professores, servidores e discentes, introduzindo novos cenários sentidos e percebidos sobre diversas perspectivas, culminando em perdas e ganhos de identidade institucional, e, sobretudo, das pessoas que compõe o enredo da estrutura organizacional.

A antiga ETFPI foi palco desse processo, que se caracteriza por apresentar continuidade, agitação e sentida por seus grupamentos como cíclica, ora gerando satisfação, ora insatisfação, entretanto, tal sentimento se coaduna tanto com a individualidade, e, para alguns temas, representados pela coletividade que forma esse estabelecimento de ensino.

O contexto político e histórico do trajeto da ETFPI ao IFPI trouxe consigo sagacidades aos seus atores sociais, relacionando cada momento histórico vivido e presenciado às suas realidades profissionais e pessoais. Esse decurso transformador introduz novas práticas, novas relações, enredos complexos relacionando pares com posturas inaugurais ou antigas, gerando trânsito, movimentos cartesianos ou não lineares, promovendo reações ou conformismos. Inventariando-se, portanto, com suas vidas de modo maniqueísta e contraditório.

O espaço de implementação da política educacional focada para o ensino profissionalizante colide e ajusta-se na ação dos profissionais que formam o atual IFPI e que outrora pertenciam a ETFPI ou mesmo ao CEFET. A partir dessas realidades inscritas no período de 1994 a 2008, pode-se avaliar as nuances consagradas pela história dos professores e servidores e o que foi associado nesse contexto de mudança política às suas vidas e à comunidade da instituição em pesquisa. O processo de transformação produz sentimentos nos

atores sociais envolvidos no contexto espacial de mudança, introduzindo inquietações e impressões. Nesse ambiente, portanto, procura-se realçar os pontos descritos por esses atores sobre os quesitos mais relevantes em relação à estrutura organizacional, observando a dinâmica histórica recortada.

A falta de debate e discussão sobre a política educacional e suas especificidades regionais oportuniza a construção do seguinte problema de pesquisa: Quais sentidos são atribuídos pelos professores e técnicos sobre o trajeto histórico da ETFPI ao IFPI?

Esse trabalho se realiza num espaço institucional em transformação e ultimamente em acelerada expansão, apresentando, portanto, como objetivo geral desvelar os sentidos atribuídos a pelos professores e técnicos da ETFPI ao IFPI.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- a) Descrever a história da educação profissionalizante no Brasil e suas repercussões no contexto da educação nesse segmento.
- b) Relatar as mudanças na estrutura organizacional da ETFPI ao IFPI
- c) Compreender os sentidos e percepções reproduzidos pelos professores e técnicos com relação aos processos de mudanças no contexto estrutural e administrativo da Instituição nos anos de 1994 e 2008.

Compreender os dois processos de mudança na estrutura organizacional no contexto do IFPI tem importância para a própria Instituição, como também para a formulação de novas políticas públicas no âmbito educacional.

Observadas a trajetória histórica, política no contexto pesquisado, estrutura-se o percurso metodológico enfatizando as características gerais dessa pesquisa, observando as nuances que norteiam e dinamizam os discursos introduzidos no movimento histórico de mudança na estrutura organizacional da ETFPI, CEFET e IFPI.

A revisão de literatura foi uma etapa importante e essencial para a pesquisa situando esse estudo com uma produção de conhecimentos acumulada. Quando iniciei sua elaboração pude observar, em parte, o que os outros pesquisadores produziram neste campo temático e como fizeram, com isto evitei repetir o que os outros já executaram e intensifiquei o campo investigativo, reforçando metodologias, esforço necessário e indispensável à pesquisa (TRIVIÑOS, 2009).

Neste exercício, buscaram-se pesquisas através dos descritores como História da educação e Educação profissionalizante no Brasil junto ao banco da Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações (BDTD) da UNISINOS, da UFPI e IFPI, encontrando

trabalhos importantes a partir de seus respectivos resumos, a exemplo de: Andrade (2009); Brezinski (2011); Laponte (2006); Oliveira (2010); Oliveira (2006); Schmidt (2010); Sousa (2012).

Na leitura destes trabalhos, observaram-se algumas relações com o tema, ora proposto dentre os quais, Andrade (2009) e Sousa (2011), tinham como objetivo do trabalho os cursos Superiores de Tecnologia. No primeiro, encontram-se as razões que motivam as escolhas dos estudantes por estes cursos, tomando como fio condutor as suas características especiais, dentre as quais, a especialização dos seus currículos e sua curta duração, bem como, as expectativas discentes relacionadas à demanda subjetiva de troca do diploma na inserção ou reinserção laboral. No segundo, a autora objetivou caracterizar a configuração dos cursos superiores de tecnologia no interior do processo de democratização do acesso ao ensino superior brasileiro, bem como analisar se as razões elencadas nos documentos legais para a escolha desses cursos são realmente apontadas pelos alunos ao ingressarem neles.

Outros trabalhos apresentaram também pontos de intercepto com a dissertação, com um grau de intensidade menor, como, por exemplo, Laporte (2006), que investiga o processo de implantação e os movimentos de resistência à Reforma da Educação Profissional implantada pelo Decreto Lei 2.208 de 1997. O estudo teve como base a experiência do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS), entre 1997 e 2004, ano em que foi publicado o Decreto 5.154, mediante análise de documentos oficiais, escolares, publicações do sindicato da categoria e resultados de um questionário de pesquisa aplicado a atuais professores sobre seus cursos técnicos.

Oliveira (2006), no seu trabalho, faz um estudo comparativo para identificar se as Instituições Federais de Educação Profissional se constituem em estratégia e flexibilidade da gestão pública, na visão dos seus gestores.

Na sua investigação, Brezinski (2011), tem como foco o novo modelo para a Educação Profissional e Tecnológica, implantado no Brasil pelo MEC, a partir de 2008 e o papel da avaliação institucional na configuração do desenvolvimento do Instituto Federal de Santa Catarina.

Schmidt (2010) apresenta uma análise do processo de expansão da educação profissional e tecnológica até a criação dos Institutos Federais de Educação. Finalmente Oliveira (2010) cujo trabalho tem como objetivo geral compreender os aspectos da organização administrativa e pedagógica, bem como o trabalho pedagógico desenvolvido no CEFET-MG na perspectiva sociocultural dos estudos dos estabelecimentos escolares.



Esses trabalhos permitiram a produção de subsídios para esse estudo, fornecendo material direto e indireto, como as referências utilizadas pelos autores, que contribuíram para a qualificação da estrutura teórico-metodológica da minha dissertação, apresentando também as nuances da história da educação profissional do país e os métodos de investigação sobre seu enredo, dentre os quais a própria análise de conteúdo.

Na primeira parte deste trabalho, é realizada uma retrospectiva sobre a história da Educação no Brasil em especial a Profissional, apresentando sucintamente as Políticas Públicas Educacionais implantadas nos atos de criação das instituições de ensino, ao ver de Brezinski (2011, p. 31), “o resgate de conceitos e a essência da política remetem a questionamentos sobre qual a importância das políticas públicas para o desenvolvimento da sociedade e como podem nos afetar”. A Educação Profissional no IFPI, fazendo uma análise da pessoa jurídica da Instituição a partir da legislação pertinente às três fases antes referidas.

Na segunda parte, apresenta-se a caminhada metodológica realizada, o tipo de estudo, a revisão bibliográfica, apresentação dos sujeitos da pesquisa e as etapas do estudo.

No terceiro capítulo estruturam-se os dados e a discussão observando os discursos delineados pelos atores envolvidos nesse processo de mudança institucional. Após as explicações dos capítulos, tecem-se as considerações finais.

## **2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ALGUNS CONCEITOS, MARCOS, HISTÓRICOS E LEGISLATIVOS**

A política pública voltada para a educação necessariamente deve imprimir mudanças em sua trajetória. Tais modificações são necessárias, afinal o tecido social encontra-se em constante movimento, e, portanto, alterações na legislação educacional, por exemplo, devem ocorrer para se coadunar com os interesses dessa sociedade. Entretanto, é relevante entender como o fazer político se constrói, e na área da educação tais feitura são ainda mais relevantes, pois estão totalmente relacionadas com o futuro do país em todos os seus setores e segmentos.

A finalidade deste capítulo é apresentar conceitos relevantes sobre Estado e sua política voltada para o segmento educacional, promovendo uma explanação sobre os diversos enredos que constituíram a política educacional brasileira, tendo como perspectiva de base à história e conceitos educacionais que imprimiram inúmeros cenários à conjuntura do ensino profissionalizante da nação. Assim pode-se perceber como as nuances presentes nos fatos históricos repercutem até a contemporaneidade.

### **2.1 A Educação Brasileira: Notas Introdutórias**

A educação é um processo pela qual a sociedade “fabrica” ou “modela” os indivíduos que as constituem, assegurando sua reprodução ou continuidade histórica enquanto tal. Por esse longo processo de “escolarização” que dura a vida toda, a sociedade repassa aos seus membros as suas instituições, ou seja, suas significações imaginárias, os seus valores, os seus saberes (suas interpretações do mundo, seus conhecimentos, suas “leis” suas normas) ou seu saber fazer (suas técnicas) (CÓRDOVA, 1994, p. 14).

A educação brasileira ao longo da história apresentou como proposta a formação das elites. Esse conceito de educação esteve presente nas nuances do contexto histórico educacional até praticamente a contemporaneidade e traz consigo consequências danosas à sociedade brasileira, como a exclusão, por exemplo, de uma parcela significativa da população do processo elementar de leitura e escrita. A taxa de analfabetismo no Brasil segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), em 2012, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,7%, o que correspondeu ao contingente de 13,2 milhões de analfabetos.

O que se assistiu no Estado brasileiro ao longo de seus primeiros quinhentos anos de história foi tentativas equivocadas de se imprimir um processo educacional, resultando na criação de segmentos de ensino excludentes e inapropriados para o real desenvolvimento do indivíduo e do país.

A crítica ao modelo educacional adotado no Brasil é produto de um conjunto de variáveis que habitam o eixo do modo de produção vigente e dos controladores dos fatores de produção desse espaço, por exemplo.

O modelo primário agro e exportador e de mão-de-obra predominantemente escrava, exaltado praticamente até as três primeiras décadas do século XX imprimiu a sociedade brasileira a ideia verossímil da desnecessidade de mão-de-obra qualificada ou escolarizada. O resultado da perpetuação dessas atividades econômicas foi a frágil e precária rede de educação instituída no país ao longo dos séculos, criando um exército de pessoas analfabetas ou de pessoas com formação fragmentada. Observa-se, entretanto, que o Estado só passa a desenvolver uma política educacional mais sofisticada a partir das necessidades advindas do modo de produção, e, portanto, dos meios dominantes. Conforme Saviani (2010, p. 47),

[...] Na sociedade capitalista, o público tende a estar a serviço de interesses privados, uma vez que se trata de uma forma social dominada pela classe que detém a propriedade privada dos meios de produção. Não é menos claro, porém, que essa mesma sociedade, em seu sentido republicano, estabeleceu a distinção entre as esferas pública e privada gerando a expectativa de que o público, por estar referindo ao bem comum, à coisa pública (do latim “res publica”), deveria sempre prevalecer sobre o privado. E historicamente os países que mais avançaram no campo educacional foram aqueles que mais se aproximaram do sentido republicano, assumindo, na organização prática de seus sistemas de ensino, o princípio segundo o qual a educação é direito dos cidadãos e dever do Estado.

Ora, um estado que atende interesses que não os da sociedade não poderiam desenvolver uma política educacional pautada nas reais necessidades de seus cidadãos.

Como uma sociedade capitalista se conservaria se não reproduzisse os tipos que são fundamentais a sua sobrevivência enquanto sociedade capitalista, que são os empresários (“os empreendedores”, os “dirigentes”) e os proletários (os “subordinados”, os “dirigidos”)? Diante disso, coloca-se o desafio: instituir uma educação “outra”, uma educação que, permitindo a reflexividade e a deliberação sobre as instituições (significações, valores, leis, regras, normas) vigentes, permita abrir caminho dentro do *instituído* para, num processo *instituinte*, trabalhar na criação ou *institucionalização* de uma sociedade “outra”, ou seja, fundamentada em outras significações, em outros valores. Coloca-se o desafio de fazer de um processo reprodutivista um processo transformador, uma educação para a mudança e não para a simples e pura reprodução de uma sociedade tal como existe (CÓRDOVA, 2008, p. 14).

Entretanto, a história da educação brasileira imprimiu como base de formação contradições que manifestaram o atendimento das preocupações inerentes à sociedade capitalista, não ficando nenhuma possibilidade para as efetivas demandas capazes de transformar a sociedade brasileira num modelo desenvolvido.

Nesse contexto Saviani (2008)<sup>2</sup> assim sintetiza a origem das instituições escolares

No Brasil a origem das instituições escolares pode ser localizada em 1549 com a chegada dos jesuítas que criaram, na então colônia portuguesa, “a primeira escola brasileira” [...]. O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759-1827) está representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina, como uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas idéias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido; o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto período (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto período (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos dias atuais, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (SAVIANI, 2005, p. 12)<sup>3</sup>.

Observando o contexto da educação e a formação de suas bases estruturantes constata-se que ocorre sua execução paralelamente ao desenvolvimento do sistema capitalista adotado no Brasil.

Pauta-se que do processo de ocupação pela metrópole portuguesa até as três primeiras décadas do século XX não há uma efetiva disseminação de uma educação no país, pelo menos sob o ponto de vista sistêmico e concreto. As ações que se consolidaram nesse período não apresentavam grau de sofisticação capaz de promover alguma espécie de desenvolvimento e progresso a nação brasileira. Os modelos educacionais vigentes eram perpetuadores da concentração do saber e do controle econômico, ficando para as elites dominantes o processo de formação educacional mais elaborado.

---

<sup>2</sup> SAVIANI, Dermeval. **História da História da Educação no Brasil: Um Balanço Prévio e Necessário** (2008). Disponível em: <[http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais\\_V\\_coloquio/Conferencia%20Dermeval%20SAVIANI.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_V_coloquio/Conferencia%20Dermeval%20SAVIANI.pdf)>. Acessado em 20 de set. de 2013.

<sup>3</sup> SAVIANI, Dermeval, **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 9ª ed. revista e ampliada. Campinas, Autores Associados, 2005.

Com o advento do industrialismo confere-se a necessidade de segmentar a educação brasileira e o Estado servidor dos interesses do modo de produção, trata de ampliar a educação em âmbito nacional, bem como instituir e redimensionar a gradação do ensino no país. Esse contexto é descrito por Saviani (2008, p. 2).

Cabe observar que ao longo de quase quatro séculos abarcando, portanto, os quatro primeiros períodos, as instituições escolares no Brasil constituíram um fenômeno restrito a pequenos grupos. Foi somente a partir da década de 1930 que se deu um crescimento acelerado emergindo, nos dois últimos períodos, a escola de massa. Assim, quando se deu a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas [...] E apesar do entusiasmo que marcou o início do período republicano com a criação dos grupos escolares, até o final da Primeira República o ensino escolar permaneceu praticamente estagnado, como se vê pelo número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869 em 1900, para 11.401.715 em 1920. Em contrapartida, a partir da década de 1930 a matrícula geral saltou de 2.238.773 alunos (ensino primário: 2.107.617; ensino médio: 108.305; ensino superior: 22.851) em 1933 para 44.708.589 (primário: 35.792.554; médio: 6.968.531; superior: 1.947.504) em 1998 (BRASIL, 2003, p. 106). Considerando-se que a população do país girava em torno de 40 milhões em 1933, passando a aproximadamente 167 milhões em 1998, conclui-se que, enquanto a população global quadruplicou, a matrícula escolar geral aumentou vinte vezes.

A característica excludente das políticas educacionais no Brasil, portanto, trouxe inúmeras consequências para a sociedade contemporânea, principalmente nas regiões mais pobres do Brasil, como a Norte e a Nordeste, criando um contingente importante de massa falida, de pessoas não alfabetizadas dificultando, inclusive a eficiência das políticas públicas atuais. A taxa de analfabetismo nas regiões Norte e Nordeste segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), em 2012 registrou taxa de analfabetismo de na região Norte de 10,0% e na região Nordeste de 17,4% entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade em 2012.

Num contexto semelhante, a educação profissionalizante encontra no modo de produção capitalista suas bases estruturantes, servindo de instrumento para atender aos interesses da elite dominante dos recursos produtivos.

O enredo da educação profissional no Brasil, sobre as bases que se estruturam na contemporaneidade é bastante recente. Sua fundação ocorre praticamente na primeira metade do século XX, tendo seu alargamento coincidente com o processo de industrialização e diversificação econômica do Brasil. No contexto da história da educação profissional no Brasil, entretanto, é possível localizar outros momentos de impulsão deste cenário. Ocorre que

as experiências de estruturação do ensino profissionalizante no Brasil foram situações pontuais e de pouca expressão conjuntural.

Diferentemente dos países do eixo europeu, por exemplo, o Brasil apresentou tal constituição tardiamente. Contudo, o contexto da escola como um reflexo da política econômica já era compreendido em outros espaços.

Segundo Saviani (2007, p. 36),<sup>4</sup>

A Revolução Industrial provoca a incorporação das funções intelectuais no processo produtivo e a via para objetivar-se a generalização dessas funções na sociedade foi a escola, tanto que, os principais países organizaram sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. O ensino básico qualificou os trabalhadores a integrar o processo produtivo, já que o mínimo de qualificação para operar a maquinaria era contemplado no currículo da escola elementar. Quanto às tarefas de manutenção, reparos, ajustes das máquinas exigiram uma qualificação específica que demandaram também um preparo específico. Nasceram então os cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo, dando origem às escolas de formação geral e às escolas profissionais. Ambas se equivocaram no processo de desenvolvimento de suas competências definidas e concebidas pela burguesia, tendo como resultado a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de “ciências e humanidades” para os futuros dirigentes.

A educação profissional ao longo de sua história é observada por nuances complexas e que demandam uma atenção sofisticada, sob pena de sua avaliação cair em determinismos históricos ou preconceitos sociológicos. Não se pode imprimir análises parciais e superficiais, no que se refere à educação profissional no Brasil e sua história política e educacional, visto que poderia provocar visões limitadas e agregadas de valores parciais.

Inúmeros estudos sobre educação profissional no Brasil tentam classificá-la como algo que limita o desenvolvimento do discente ou que funciona com um mecanismo de dominação das elites, por exemplo. Como os descritos por Canali (2010, p. 5):

No Brasil, o ensino de ofícios fundamentava-se em uma ideologia direcionada em conter o desenvolvimento de ordens contrárias à ordem política; diferentemente, na Europa, na primeira fase do século XIX, a realidade já apresentava a existência de problemas sociais característicos da industrialização, da urbanização e da proletarização dos trabalhadores. O ritmo acelerado da industrialização concentrava os trabalhadores e ampliava a formação das massas proletárias; de fato, o movimento proletário se organiza e aos poucos surge uma nova classe organizada para a defesa de seus interesses e à satisfação de suas reivindicações se colocando de

---

<sup>4</sup> SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

frente às contradições apresentadas pela Revolução Industrial no campo das relações entre capital e trabalho.

É relevante entender que as conjunturas históricas e seus respectivos valores políticos e sociais influenciaram, direta ou indiretamente, a dinâmica da educação profissional do Brasil, entretanto, cabe ao pesquisador atentar para diferenciar a política educacional e a inspiração dos espaços onde ocorreria sua respectiva execução. A escola é um ambiente formado por pessoas, e, portanto, sensíveis aos processos de mudanças, e, portanto, capazes de formular reações, contrates.

No contexto da educação profissionalizante observam-se muitas críticas às suas concepções, dentre as quais a de caráter marxista de formação de expressão cunhada por este teórico de “exército industrial de reserva” para atender os anseios do sistema de produção capitalista ou que sua efetivação transformaria o aluno em um ser não crítico e despolitizado. Essas concepções se amarram em construções que relacionam a escola ao sistema de produção. Neste contexto Canali (2010, p. 6):

A função social da escola à época republicana resumiu-se a fornecer os elementos que iriam preparar essa elite para preencher os quadros da política e da administração pública, havendo perfeita conformação entre o que a escola proporcionava e a demanda social e econômica de educação. Contudo, a intensificação do processo de urbanização, que tem como causa a industrialização crescente e a deterioração das formas de produção no campo, gerou a evolução de um modelo agrário exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial e fez surgir uma nova demanda social de educação. A estreita oferta de ensino de então não atendia mais a crescente procura; a escola começa a ser demandada pelas novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundários e terciários da economia.

É importante compreender que a escola é apenas um dos espaços de atuação e constituição do indivíduo, e seu processo de transformação ambienta-se em outros cenários sociais, como a família, por exemplo, e, portanto, qualquer forma de classificar ou culpabilizar a educação profissional como ator exclusivo e singular no processo de formação do indivíduo, provavelmente se constitui num equívoco acadêmico.

Cabe configurar, portanto, uma diferenciação do modelo político de educação do cenário e suas possibilidades onde ocorre sua implementação, e ainda mais importante, desvincular o modelo do projeto pedagógico dos preconceitos sociológicos advindos de seus determinantes históricos. No Brasil o ensino profissionalizante foi criado com esse estigma, que ainda persiste em coexistir na contemporaneidade. Nas palavras de Calani (2010, p. 7),

Em 1909, ainda durante a Primeira República, a formação profissional sob a responsabilidade do Estado inicia-se com a criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, em diferentes unidades da Federação, por meio do Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, para ofertar à população o ensino profissional primário e gratuito. Porém, o aspecto assistencial e de ordem moralista permaneceu, haja vista só ter acesso a essas Escolas alunos de, no mínimo 10 e no máximo 13 anos e dada a preferência para os “desvalidos da fortuna”.

É extremamente lógico perceber a diferença entre o projeto educacional proposto e as vivências reais e efetivas provocadas por ele. Ao longo da história da educação e de modo particular do ensino profissionalizante não se pode desprezar a capacidade de reação humana diante de propostas políticas educacionais enviesadas, afinal todos apresentam uma razão, uma conduta de aceitação do contrato, seja um servidor público ou professor, por exemplo. Na execução de estudos sobre a política educacional cabe a compreensão do indivíduo como um ser reacional, reagente ou condizente. Nesta perspectiva dinâmica e contraditória se forma o contexto sistêmico de repercussão da geometria da política educacional e a massa crítica reflexo da política impressa. Isso significa que uma política instituída vai gerar satisfações e insatisfações. Os colaboradores satisfeitos ou insatisfeitos tem sua capacidade de reação ou crítica.

Entretanto, é plausível perceber que a escola tem papel relevante na constituição do aluno, do professor e do próprio servidor e que sua formação como ser pensante e atuante passa por suas bases.

Apesar dos enredos políticos distintos no processo de formação histórica do ensino profissionalizante, ora totalitários, ora democratizados é perigoso refletir a escola com um ambiente passivo ou alheio as reflexões dos modelos políticos educacionais constituídos nas diferentes propostas de governo. Dai a relevância de apresentação deste capítulo que visa delinear um mapa histórico da educação profissional no Brasil, entendida como ensino profissionalizante. Deste modo apresentam-se as variáveis que se inter-relacionam com este processo de formação histórica do ensino profissionalizante ambientando-se, portanto, no contexto político, governamental, social e educacional.

A partir dessas notas históricas visa-se compor elementos para análise da política educacional e as respectivas legislações referentes ao objeto de estudo, ora delineado.



## 2.2 As Bases Históricas da Educação Profissional no Brasil

A história da educação profissional no Brasil teve sua origem nos idos das Capitanias (XVI), devido à necessidade e carência de mão de obra qualificada. As fazendas eram ao mesmo tempo centro de produção e de consumo, surgindo diante dessa realidade uma classe intermediária, os artífices (tecelões, ferreiros, sapateiros, carpinteiros, etc.), detentores de alguns privilégios, pois produziam artigos que os escravos não conseguiam elaborar. A produção, conforme Soares Filho (2007) não era sistematizada, advinha da necessidade do momento.

O conhecimento do manejo das ferramentas na tecnologia rudimentar, ditas profissões manuais, era preservado pelo repasse dos artesões aos mais jovens, em especial, aos descendentes de índios e negros, como forma de manter sempre vivo o conhecimento de geração em geração e que com isto, segundo Fonseca (1961, p. 68), “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”.

Para Rodrigues (2002), as mudanças significativas que propulsionaram o início do ensino profissional no Brasil ocorreram com a urbanização e industrialização, e com isso a necessidade de mão de obra qualificada:

[...] na realidade, o Brasil experimentou um desenvolvimento industrial bastante significativo, decorrente da crise do modelo “agro-exportador” e, dessa maneira, como alternativa desenvolvimentista para a Nação, despontara a ampliação do seu próprio parque industrial, resultando num processo de transição da “profissionalização dos desvalidos” para “a profissionalização direcionada à indústria”, onde a preocupação do ensino era formar mão-de-obra para o setor industrial (RODRIGUES, 2002, p.15).

O ensino profissionalizante brasileiro tem sua origem e seu próprio progresso, portanto, atrelado ao modo de produção vigente. Assim não seria incorreto traçar um paralelo entre o desenvolvimento do sistema capitalista brasileiro e sua respectiva estruturação e o ensino profissionalizante.

Em seu meio milênio de história o Brasil adotou modelos econômicos predominantemente de base primário, agropecuário, exportador e de mão-de-obra escrava. A partir desta característica que se configurou do processo de ocupação ou colonização até as três primeiras décadas do século XX, não se verificou uma implantação de ensino profissionalizante mais sofisticada. Na realidade assiste-se a demandas pontuais para atender

uma indústria em gênese já no final do século XIX, entretanto, sem demonstrar uma maior expressão. Sobre esse processo Pádua (1997, p. 26-27), assinala:

No século passado a economia brasileira apresentava-se dinâmica e com razoável índice de crescimento, sobretudo, a partir do período, que vai da primeira metade do século aos últimos dias da fase imperial. Este dinamismo e progresso econômico do País deveu-se, basicamente, à formação de capitais provenientes da ampliação das atividades do setor primário, principalmente da cafeicultura; ao uso das medidas fiscais, por parte do governo, com o objetivo de proteger a produção do País; às dificuldades no pagamento das importações; e a queda da taxa cambial, aumentando os preços das mercadorias estrangeiras. Estes fatores em conjunto determinaram o início da mudança de fisionomia do País e reuniram as condições básicas para o seu ingresso no processo de industrialização.

A segunda metade do século XIX trás consigo inúmeras transformações sociais e econômicas tendo o Estado de adotar estratégias para atender as dinâmicas advindas dessa nova conjuntura.

As transformações sofridas pela sociedade brasileira, a partir do ano de 1850, como decorrência deste processo, foram realmente notáveis e podiam ser observadas através do desenvolvimento e crises sucessivas da economia cafeeira; na substituição paulatina do trabalho escravo pelo trabalho assalariado; no desenvolvimento da urbanização e do mercado interno; na rápida expansão das estradas de ferro, no aparecimento das primeiras indústrias, na diferenciação cada vez maior das classes sociais; e na gestação do modo de produção capitalista (FRANCO, 1985, p. 36).

Pádua (1997), ainda complementa afirmando que com o fim do tráfico de escravos para o Brasil, a produção colonial, que tinha como mão-de-obra o escravo, entra em decadência observando-se com isso uma ampliação nas relações de produção capitalista e um aumento do mercado interno, isto através de um processo que articulou as relações sociais de produção não tipicamente capitalistas. Era um período de transição de um modelo para outro. Através desse processo o mercado interno começou a suplantiar o estratégico modelo agro-exportador e se tornou um novo eixo de desenvolvimento econômico nacional.

É dentro deste contexto que no Brasil em 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizagem e Artífices nas dezenove Unidades da Federação, inclusive em Teresina, capital do Piauí. Este foi o marco inicial do ensino técnico no estado do Piauí criado com o objetivo de contribuir para o progresso das indústrias, formando com isto mestres e operários instruídos e hábeis. A rede de Escolas de Aprendizagem e Artífices não logrou qualidade e eficiência no ensino profissional para o atendimento às demandas do setor industrial. Os prédios que as abrigavam eram inadequados; as oficinas apresentavam-se em precárias condições de funcionamento; havia escassez de mestres de ofícios especializados e de profissionais qualificados; dessa feita, o ensino profissional reduziu-se ao conhecimento empírico, uma vez que os mestres de ofícios se originavam das fábricas e das oficinas, faltando-lhes o conhecimento

teórico relativo aos cursos oferecidos. Registrou-se, então, alta porcentagem de evasão em relação ao número de matrículas por escola no ano de implantação da rede (1910). 2.118 matrículas para 1.248 frequências, o que representa uma evasão de mais de 50% como quadro geral no país (SANTOS, apud LOPES et al, 2007: 213).

Como salienta Pádua (1997), o início da profissionalização para a indústria, como uma preocupação do Estado, só veio se concretizar a partir de 1930, quando efetivamente e de modo gradativo o Brasil experimentou um desenvolvimento industrial bastante significativo, decorrente da crise do modelo “agro-exportador”, e, desta maneira, como alternativa desenvolvimentista para o País, despontou a ampliação do seu próprio parque industrial.

Nesta linha temporal outro fato marcante que amplia as possibilidades de crescimento do ensino profissionalizante do Brasil refere-se à eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945). Este fato desestrutura a indústria europeia obrigando o Brasil a ampliar seu parque industrial, e, portanto, demandando mão-de-obra qualificada. Entretanto, antes mesmo de seu início o Brasil já assistia severas transformações em seu quadro político educacional, como demonstra Romanelli (1993, p. 01)<sup>5</sup>:

Refletindo tendências fascistas é outorgada uma nova Constituição em 10 de novembro de 1937. A orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita em seu texto sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Neste sentido a nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional. Por outro lado propõe que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém ainda a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Também dispõe como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias. No contexto político o estabelecimento do Estado Novo, [...], faz com que as discussões sobre as questões da educação, profundamente rica no período anterior, entre “*numa espécie de hibernação*”. As conquistas do movimento renovador, influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas nesta nova Constituição de 1937. Marca uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas.

Neste contexto já no período da Segunda Guerra Mundial verifica-se uma política mais específica para atender a esse espaço no Brasil, que conforme Romanelli (1993, p. 01):

Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, são reformados alguns ramos do ensino. Estas Reformas receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino, e são compostas pelas seguintes Decretos-lei, durante o Estado Novo:

---

<sup>5</sup> Disponível em: < <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb08.htm>>. Acesso em 29 de set. de 2013.

- O Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI.
- O Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro, regulamenta o ensino industrial.
- O Decreto-lei 4.244, de 9 de abril, regulamenta o ensino secundário.
- O Decreto-lei 4.481, de 16 de julho, dispõe sobre a obrigatoriedade dos estabelecimentos industriais empregarem um total de 8% correspondente ao número de operários e matriculá-los nas escolas do SENAI.
- O Decreto-lei 4.436, de 7 de novembro, amplia o âmbito do SENAI, atingindo também o setor de transportes, das comunicações e da pesca.
- O Decreto-lei 4.984, de 21 de novembro, compele que as empresas oficiais com mais de cem empregados a manter, por conta própria, uma escola de aprendizagem destinada à formação profissional de seus aprendizes.

O ensino ficou composto, neste período, por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginasial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior, e passou a preocupar-se mais com a formação geral. Apesar desta divisão do ensino secundário, entre clássico e científico, a predominância recaiu sobre o científico, reunindo cerca de 90% dos alunos do colegial.

Ainda no espírito da Reforma Capanema é baixado o Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943, regulamentando o ensino comercial (observação: o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC só é criado em 1946, após, portanto o Período do Estado Novo).

Verifica-se um aprofundamento do ensino profissionalizante objetivando consentir a nova conjuntura que se inscrevia demandando mão-de-obra especializada para manifestar os interesses específicos do processo de industrialização que se expandia. Como salienta Pádua (1997), a Segunda Guerra Mundial acelerou ainda mais o processo de industrialização do Brasil, nesse período.

O Estado e a iniciativa privada criaram um vigoroso parque industrial, que, de fato, passou a demandar mão-de-obra especializada para o atendimento do mercado. Nesta perspectiva no campo do ensino, a educação era vista, portanto, com um fator de desenvolvimento. A estrutura adotada como modelo pelo Estado na medida em que efetivava a modernização do País e a definição de sua maneira de participar da economia, resultou mais tarde na atribuição ao sistema educacional da função de preparar recursos humanos para absorção pelo mercado de trabalho.

Neste contexto é importante ressaltar que a partir do governo de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961), e o respectivo plano de metas elaborado nesse período o país moldura um salto na sua política industrial. Através de uma política desenvolvimentista o Brasil promove um impulso revelado por obras estruturantes e apresentado no contexto educacional propostas focadas e pontuadas no industrialismo predominante. Sobre este aspecto ressalta Cunha (1991, p. 181): “A finalidade das metas juscelinistas era a “valorização

do homem”, objetivo, que passa a ser atingido por propostas especificamente voltadas para a industrialização, com especial atenção para as necessidades infraestruturais”.<sup>6</sup>

Sobre tal contexto, ainda discorre o Ministério da Educação (2009, p. 4),<sup>7</sup>

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) traz a marca do aprofundamento da relação entre Estado e economia. Neste período, a indústria automobilística surge como o grande ícone da consolidação da indústria nacional. O Plano de Metas do Governo JK nesses cinco anos prevê investimentos maciços nas áreas de infraestrutura (à produção de energia e ao transporte são conferidos 73% do total dos investimentos). Pela primeira vez contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensifica a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

Outro fato histórico no Brasil, que interfere diretamente no contexto da formação profissionalizante no país refere-se à ditadura militar. Entretanto, já no início dos anos de 1960 o país já sinalizava um processo de política educacional distinto, onde Alves (2005, p. 02),<sup>8</sup> introduz,

A partir do início da década de 60 a necessidade por mão-de-obra especializada cresce bastante e é formalmente declarada pela crise da educação nos anos 60, que foi analisada no item anterior. A primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi criada em 1961 e demonstrou a necessidade da profissionalização, equiparando o ensino profissional ao ensino acadêmico para efeito de continuidade dos estudos. Sendo assim, o aluno poderia, ao término do curso profissional, continuar seus estudos em níveis superiores. Segundo Machado (1982) esta nova legislação alterou a organização do ensino profissionalizante e, embora tenha favorecido a equivalência entre os cursos acadêmicos e profissionalizantes em termos legais, não conseguiu modificar os determinantes culturais, ficando o ensino propedêutico como privilegiado e mais procurado. Esta reforma na educação profissional refletia as mudanças na conjuntura nacional, que sinalizava o fim do modelo de substituição de importações e o ingresso do Brasil da economia mundial, em que a implantação das multinacionais iria requerer uma força de trabalho capaz de atender às suas necessidades.

---

<sup>6</sup> **R. bras. Est. pedag.** Brasília, 721711:175-195, maio/ago. 1991. Disponível em:< <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/435/440>>. Acessado em 29 de set. de 2013.

<sup>7</sup> **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CENTENÁRIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA** Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em 29 de set. de 2013.

<sup>8</sup> **ALVES, Sandra Cristina Santos. A Educação Profissionalizante durante o Estado Ditatorial.** Disponível em: < <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1368/598>. Acesso em 25 de set. de 2013.

Mais uma vez confirma-se a relação capital, educação e trabalho. A partir desse período a economia brasileira dinamiza sua atividade, tendo no processo de industrialização a base dos interesses econômicos, políticos e sociais. O fato é que em 1964 culmina outro fato relevante para a história do país. Assiste-se a implantação de um governo totalitário regido pelos militares. Nesse período que durou de 1964 a 1985 o país modifica sua estrutura econômica saindo de uma base primária exportadora para transformar-se aceleradamente numa nação industrializada e de população urbana.

A partir dessa nova configuração oportuniza-se uma política educacional mais ampliada. O Estado participa intensamente da economia. O modelo de estado máximo propõe a chegada ao desenvolvimento imediatista e pragmático imprimindo para a educação novos contextos e nuances. Conforme Alves (2005, p. 02),

A partir de 1964, com o projeto de modernização do país, o Estado ditatorial enfatizou a educação profissional, dado a necessidade do mercado por mão-de-obra especializada para as indústrias e para as empresas do próprio Estado que se encontrava ampliado para criação da estrutura de encaminhamento e sustentação do padrão capitalista monopolista. Através da criação de uma nova Lei de diretrizes e bases e de vários decretos, o Estado Ditatorial buscou resolver o problema da falta da força de trabalho capitalista pelo incremento da educação profissional em vários níveis, seja pela educação fornecida por seus estabelecimentos ou pela oferta do setor privado de vários cursos de curta e média duração.

Nesse período os estigmas e preconceitos sociológicos relacionados à educação profissionalizante se manifestam com maior severidade, conforme autores como Kuenzer (1997) e Cunha (1977), assinalam:

Quanto ao caráter assistencialista desta modalidade educacional, destacam-se os vários textos, das diversas legislações, que se voltaram diretamente para as “classes menos favorecidas”, para os “desvalidos da sorte”, para os “abandonados”, dentre outras conotações. Ao contrário, a classe favorecida de sorte e abastada economicamente, de acordo com Kuenzer (1997), gozaria da educação geral, propedêutica e iriam, ao término dos estudos, ocupar posições de poder em função do conhecimento adquirido. Sendo assim, desde o início do século XX foram regulamentadas e criadas várias entidades direcionadas ao ensino profissional. O Estado já em 1910 instalou 10 “Escolas de Aprendizes e Artífices”, hoje Centros Federais de Educação Tecnológica. Sobre o objetivo da criação dessas escolas, Cunha (1977), apud Kuenzer (1997) focaliza a extensão geográfica do país e defende a tese de que, pelas distâncias geográficas entre elas e pela inexistência de indústrias em algumas das cidades, nas quais foram localizadas, a finalidade de sua criação estaria voltada para contenção dos jovens desocupados. Esses se apresentavam como problema eminente à paz e à ordem. Não havia ligação com a fomentação de mão-de-obra, visto que aquele período ainda não se apresentava como necessidade.

A esta exigência o Estado Ditatorial manifestou com o incremento da educação profissionalizante, então de 1964 a 1968 foram realizados vários acordos Ministério da Educação e United States Agency for International Development (MEC-USAID), cujas implicações provocaram certo privilégio às Escolas Técnicas Federais, que diferentemente das escolas estaduais e municipais foram reaparelhadas, receberam assistência financeira e orientações técnicas (ALVES, 2005).

Ainda, segundo Machado (1982), tais acordos já haviam se iniciado desde 1946, quando foi estruturada a Comissão Brasileira Americana de Educação Industrial (CBAI), com a intenção de se dinamizar e de se reaparelhar o ensino profissional para atender às novas demandas da expansão industrial, desta forma esses acordos foram ampliados durante a primeira fase da ditadura militar.

No período de 1964 a 1968 não se constatam reformas na educação profissional. Neste período são fixados vários acordos com agências internacionais que avaliam a educação profissional, no sentido de moldá-la à ideologia dos países que mantinham a supremacia na economia mundial e que “investiam” no Brasil (ALVES, 2005).

Diante desse contexto nasce a Escola Técnica Federal do Piauí em 1967. Observa-se que o ensino profissionalizante e sua respectiva implementação se aceleram na medida em que o capitalismo se desenvolve no país. Deste modo pode-se estruturar um quadro sintético de cenários históricos da educação profissional brasileira em uma primeira fase que vai do processo de colonização aos anos de 1980.

**Quadro 1** - Cronologia da Educação Profissionalizante no Brasil

<b>Período</b>	<b>Características</b>
<b>1500 a 1850</b>	Ações pontuais em pequenos centros urbanos e fazendas em substituição a mão-de-obra escrava não apta para a realização de trabalhos que exigiam manufatura. As profissões eram repassadas de geração a geração. Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, cria o Colégio das Fábricas, após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras no Brasil. Construção de dez Casas de Educandos e Artífices em capitais da província.
<b>1850 a 1930</b>	Inicia-se um processo de industrialização, incipiente, demandando o surgimento das primeiras escolas profissionalizantes. (Escolas de Aprendizes e Artífices). Criação de sociedades civis para amparo de crianças órfãs e abandonadas. As mais importantes foram os Liceus de Artes e Ofícios, dentre os quais os do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886).
<b>1930 a 1956</b>	Reforma Capanema. Criação do Senac e Senai. A Reforma de Gustavo

	Capanema institui as Leis Orgânicas da Educação Nacional: do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42). São criadas entidades especializadas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e transformadas as antigas Escolas de Aprendizes Artífices em estabelecimentos de ensino industrial.
<b>1956 a 1985</b>	Fortalecimento do ensino profissionalizante. Criação das Escolas Técnicas Federais. Forte relação com o industrialismo.

Fonte: Elaborado pelo autor. 2013.

Com a crise econômica dos anos de 1980 as Escolas Técnicas Federais perdem seu centro gravitacional. A desaceleração do crescimento econômico, os problemas inflacionários, o forte endividamento externo e interno trouxe consigo também uma perda de dinâmica nos investimentos em educação, e, somente a partir dos anos de 1990 é que se iniciam mudanças estruturais importantes no cenário político da educação profissionalizante no país.

A partir da estabilização da economia, iniciada através do plano real (1994), verifica-se uma mudança de perspectiva com relação à educação profissionalizante no país. No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), observa-se uma inclinação neoliberal em seu projeto político, iniciando um processo de austeridade fiscal, privatizações e corte de gastos públicos, por exemplo. Esse enredo diminui substancialmente as verbas para educação no país, inclusive no ensino profissionalizante.

Neste cenário de redução dos recursos públicos para a área da educação é que foi extinta as Escolas Técnicas Federais e sua estrutura incorporada aos CEFETs, como salienta Oliveira e Campos (2009, p. 3) <sup>9</sup>:

O Decreto 2.208/97 promoveu a Reforma da Educação Profissional e determinou: a extinção da integração entre educação geral e profissional; a priorização das necessidades do mercado; **o afastamento de Estado do custeio da educação**; o fim da equivalência entre educação profissional e ensino médio. A Portaria 646/97 determinou, nos CEFETs, a expansão crescente da matrícula no ensino profissional e a drástica redução do número de matrículas, no ensino médio.

O afastamento do Estado do custeio da educação, conforme salienta as autoras retrocitadas promovem uma diminuição do atendimento das demandas educacionais globais

---

9 OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de. CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho. História dos Cefet's dos Primórdios a Atualidade: Reflexões e Investigações. Disponível em: < [www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos.../TerxaTema6Artigo9.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos.../TerxaTema6Artigo9.pdf)>. Acesso em 29 de set. de 2013.



dos alunos, observada o fim da equivalência entre educação profissional e ensino médio. Para as autoras essas mudanças provocaram uma perda na qualidade do ensino, sendo descritas da seguinte forma:

- Modificação do Perfil dos Alunos do CEFET X. Em sua grande maioria, alunos continuaram sendo de egressos de escolas públicas, mas de instituições mais periféricas;
- Evasão Escolar, Repetência e Trancamento de Matrícula. Nesta época, o percentual de evasão aumentou, gravitando entre 30 a 50%, conforme o curso; a evasão foi maior nos cursos cujos alunos eram de Concomitância Externa (faziam o ensino médio em escola estadual/municipal e a educação profissional, no CEFET X), devido ao fato desses colaboradores, oriundos de outras escolas, não possuírem base para cursar o ensino profissional;
- Diminuição do número de matrícula. Acredita-se que esse fato possa ser atribuído às dificuldades então vivenciadas, pela redução drástica de Bolsas e perda de prestígio da instituição;
- Desrespeito à carreira de professores e funcionários, pois muitos foram contratados pela CLT (Consolidação das Leis de Trabalho). (OLIVEIRA e CAMPOS, 2009, p. 04).

O marco regulatório implantado pelo Decreto 2.208/97, portanto, imprime uma mudança de conjuntura, implicando na qualidade do atendimento as demandas educacionais conforme as autoras, compreendendo os anos de 1997 a 1998.

Segundo Oliveira e Carneiro (2011, p. 4),<sup>10</sup> essa concepção de política educacional atende aos preceitos do neoliberalismo, assim abordadas:

A educação passou a significar um papel estratégico para o projeto neoliberal. Os governos liberais passaram a intervir no sistema educacional consorciados com as empresas privadas. Buscou-se fazer isto de duas formas: direcionou-se a formação para atender aos objetivos da produção capitalista, preparando pessoas para o trabalho, com uma visão meramente tecnológica e, por outro lado, usou-se também a educação como meio para a difusão do liberalismo como a única forma de organização social por meio da livre iniciativa e do livre mercado. A concepção neoliberal, no contexto das políticas públicas, passou a forçar melhores desempenhos educacionais básicos nos países em desenvolvimento para dar condições para a globalização. Organismos internacionais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD deram prioridade ao financiamento da Educação Básica.

---

<sup>10</sup> OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves. CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **As Políticas Neoliberais para a Educação Profissional: Analisando o Governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva**. Disponível em: < [http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2012/GT-03/GT03-019.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-019.pdf)>. Acesso em 23 de set. de 2013.

A conotação dada à política educacional focada para o ensino profissionalizante desarticula uma rede de ensino que ascendia uma integração entre as sistemáticas de promoção da educação, imprimindo a esses estabelecimentos uma concepção de austeridade equivocada, e, portanto, fundamentando sua orientação exclusivamente para o contexto mercadológico em processo de globalização.

Oliveira e Carneiro (2011) chamam a atenção para o marco regulatório estabelecido pela Lei Federal nº 9.649 de 27/05/98 que atrelou a expansão da oferta de educação profissional a convênios com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, observando claramente a redução do papel do Estado. Aparece a possibilidade de se desenvolver, de forma progressiva, a privatização das instituições federais de educação profissional mediante essas parcerias.

O texto da Lei Federal nº 9.649 de 27/05/98, assim descreve:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

§ 7º É a União autorizada a realizar investimentos em obras e equipamentos, mediante repasses financeiros para a execução de projetos a serem realizados em consonância ao disposto no parágrafo anterior, obrigando-se o beneficiário a prestar contas dos valores recebidos e, caso seja modificada a finalidade para a qual se destinarem tais recursos, deles ressarcirá a União, em sua integralidade, com os acréscimos legais, sem prejuízo das sanções penais e administrativas cabíveis.

§ 8º O Poder Executivo regulamentará a aplicação do disposto no § 5º nos casos das escolas técnicas e agrotécnicas federais que não tenham sido implantadas até 17 de março de 1997. (BRASIL, 1998) <sup>11</sup>

Observando o contexto do neoliberalismo e seus efeitos sobre a política educacional central Oliveira e Carneiro (2011, p. 7) utilizam argumento de Sousa (2005) que observa o ensino profissionalizante como um “Balcão de Negócios” e Frigotto (2003) apontando o caráter frágil e inadequado deste tipo de reforma educacional para a formação do cidadão pleno. Assim, o governo cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) que apresentava como objetivo acompanhar a aplicação da reforma proposta.

---

<sup>11</sup>BRASIL. Lei Federal nº. 9.649 de 27 de maio de 1998. Artigo 47: altera o art. 3º da Lei Federal nº. 8.948/94. Artigo 66: revoga os arts. 1º, 2º e 9º da Lei Federal nº. 8.948/94. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9649\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9649_98.pdf)>. Acesso em 29 de set. de 2013.

Dessa forma, para que as Instituições se adequassem à legislação vigente, foi instituído pelo governo federal o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), cuja finalidade era acompanhar a aplicação da Reforma da Educação Profissional nessas instituições. A construção e montagem de laboratórios ficaram sob a responsabilidade do Estado, através de recursos do PROEP e as entidades comunitárias, estados, municípios e outras entidades particulares interessadas em educação profissional e tecnológica ficaram responsáveis pela manutenção, contratação de pessoal e desenvolvimento do processo educacional.

Com a Lei 9.649/1998, a União absteve-se da sustentabilidade destas instituições, responsabilizando somente o parceiro pelas formas de manutenção e gestão das escolas. As verbas oriundas do programa eram vinculadas à aplicação de suas metas e as escolas que não aderiram ao programa viram seus laboratórios se sucatearem, além de não receberem verbas de investimento em infraestrutura. Aquelas que aderiram ao programa transformaram-se em “balcões de negócios” e o fator financeiro passou a ser o elemento norteador de suas ações (SOUSA, 2005).

Diante do exposto, fica evidente a inversão de papéis entre Estado e mercado. O Estado estabeleceu diretrizes a fim de contemplar a formação técnica desassociada da formação geral (Decreto nº 2.208/97). A interferência do mercado sobre o papel do Estado pode ser notada quando, ao verificarmos os documentos expedidos pelo MEC, durante o governo FHC, percebemos um processo de mercantilização da educação. Segundo Frigotto, o mercado tornou-se “sujeito regulador da concepção e da organização da educação, tende [ndo] a eternizar a concepção instrumentalista, dualista, fragmentária, imediatista e interesseira de formação humana”. (FRIGOTTO, 2003, p. 47-48. grifo do autor).

Com a finalização desse processo, inaugurada pela introdução do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) observa-se gradativamente uma mudança na política educacional voltada para o ensino profissionalizante. As bases que consolidam os programas desse governo apresentavam características mais sociais e inclusivas, produzindo efeitos qualitativos e quantitativos na oferta de educação à população brasileira. Nesse espaço o governo Lula modifica o decreto 2.208/97 e institui o decreto 5.154/04 onde uma das principais modificações foi:

Neste cenário, em julho de 2004, o governo Lula, atendendo às lutas históricas das classes trabalhadoras da educação profissional, fez uma mudança no ambiente da Rede Federal de Ensino, com a publicação do Decreto 5.154, de 23/07/04, revogando o Decreto 2.208/97, iniciando, assim, a expansão da Educação Profissional e Tecnológica.

O Decreto 5.154/04 retomou a oferta do ensino técnico de nível médio integrado ao ensino médio, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais do CNE, as normas do sistema de ensino e as exigências do projeto pedagógico de cada instituição. Do Decreto 2.208/97, manteve a progressividade e cumulatividade na formação e certificação dos estudantes, à medida que o aluno aproveitaria “sua qualificação inicial, podendo complementá-la com cursos técnicos de nível médio e de graduação, desde que estes tenham sido organizados dentro de itinerários formativos específicos” (BRASIL, 2004).

A certificação gradativa, possibilitada pelas saídas intermediárias, também é mantida, podendo ser articulada com os programas de educação de jovens e adultos. Se por um lado o Decreto 5.154/04 possibilitou a integração entre o ensino médio e a educação profissional, por outro, não estiveram presentes, nos documentos que o regulamentaram (Parecer nº 39/04 e Resolução nº 01/05), os conceitos de formação integral, trabalho como princípio educativo e politecnia, os princípios norteadores do decreto. Não obstante, o Parecer nº 39/04 e a Resolução nº 01/05 não revogaram o

Parecer nº 16/99 e a Resolução nº 04/99, além de manter os referenciais curriculares que referendaram o Decreto 2.208/97. Assim, os planos de cursos dos cursos integrados implantados tiveram os elementos didáticos e metodológicos ainda no modelo das competências. A Instituição passou a ter duas opções: ou construiu seus currículos baseados no modelo das competências com uma prática de integração disciplinar e formação integral, que não condizia com tal modelo, ou construiu currículos “livres” do modelo das competências e, portanto integrados nas dimensões teórica e prática (OLIVEIRA e CARNEIRO 2011, p. 9).

A partir desse novo marco regulatório de 2004 verificam-se transformações importantes na conjuntura onde retomou a oferta do ensino técnico de nível médio integrado ao ensino médio, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais do CNE, as normas do sistema de ensino e as exigências do projeto pedagógico de cada instituição. Dentre as críticas ao novo marco regulatório, entretanto, estão à ausência dos conceitos de formação integral e o trabalho como princípio educativo e politecnicidade, além da autonomia dada aos estabelecimentos de ensino sobre a decisão da integração dos cursos profissionalizantes com o ensino regular médio.

Porém, como salienta Oliveira e Carneiro (2011, p. 10) na tentativa de corrigir tais distorções ou críticas o governo edita a portaria número 2.080/2005.

Em 13 de junho de 2005, foi editada a Portaria nº 2.080, que regulamentava os artigos 3 e 4 do Decreto 5.154/04, estabelecendo no âmbito os Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA).

Assim, para a Rede Federal, a junção tornou-se obrigatória, já para as outras instituições a integração do ensino técnico e médio foi somente uma possibilidade, podendo ocorrer ou não, dependendo da correlação das forças sociais em disputa. No entanto, a falta de consenso governamental e a pressão das instituições obrigou o MEC a recuar, permitindo outras opções.

O governo Lula foi repleto de discussão sobre a política educacional profissionalizante. Dentre as quais a própria transformação dos CEFET's em Universidades Tecnológicas. Essa ideia inicial, entretanto, é superada e a partir de 2008, conforme Oliveira e Carneiro (2011) os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia foram criados a partir da agregação de duas ou mais instituições federais de educação profissional e tecnológica de um mesmo estado, tais como: Centro Federal de Educação Tecnológica, Escola Técnica Federal, Escola Agrotécnica ou Escola Técnica vinculada à Universidade Federal.

Neste sentido pode-se sintetizar o ensino profissionalizante no Brasil nestes dois governos assinalando a seguinte perspectiva disposta no quadro 2:

**Quadro 2 - Cronologia da Educação Profissionalizante no Brasil (1995 a 2010)**

<b>Período</b>	<b>Características</b>
<b>1995 a 2002</b>	Governo de características neoliberais com a diminuição do gasto público com educação. Ocorre o fim das Escolas Técnicas Federais e são criados os Centros Federais de Tecnologia (CEFETs) para atender o mercado em processo de globalização. Nesse período ocorre a desvinculação do ensino profissionalizante do ensino regular médio.
<b>2003 a 2010</b>	Governo com características sociais. Amplia qualitativamente e quantitativamente o ensino profissionalizante. Amplia a rede CEFET e posteriormente cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETEs) em 29 de dezembro de 2008, foi assinada a lei 11.892 pelo presidente Lula. Essa lei, na realidade, teve a mesma exposição de motivos do decreto nº 6.095/07. Ocorre a sistematização do ensino profissionalizante com o médio (integração).

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2013.

Observados o conteúdo meramente histórico do contexto educacional do ensino profissionalizante no Brasil, na próxima seção trata-se das influências relacionadas à política econômica de Estado no contexto da educação profissionalizante, evento essencial para entender as linhas ou dinâmicas que influenciam a estrutura organizacional dos estabelecimento de ensino profissionalizante no Brasil.

### **2.3 Estado, Políticas Educacionais e Educação Tecnológica**

No processo histórico da educação brasileira podem-se identificar basicamente dois cenários, no que tange ao posicionamento político do Governo: o do Estado Mínimo e do Estado Máximo.

O primeiro é pautado no controle dos gastos públicos e na construção de um Estado liberal, caracterizado pela diminuição da participação deste na economia e nas demandas sociais, restringindo, portanto, as ações políticas, sobretudo as sociais. De acordo com Carvalho Filho (2008, p. 03), “Qualquer ingerência do Estado no âmbito dos interesses individuais era tido como ilegítima, ainda que direcionada para os interesses coletivos. Era o Estado liberal, jusnaturalista e individualista. Era enfim, o Estado não-intervencionista, ou seja, o Estado mínimo”.

O segundo, o Estado Máximo, caracteriza-se pela implantação de políticas desenvolvimentistas em todos os setores, inclusive educacionais, surge com a impotência do

Estado liberal de resolver os graves problemas sociais, em função disto relata Carvalho Filho (2008, p. 03-04),

Funda-se a nova doutrina na necessidade de intervenção do Estado na economia para o fim de manter-se a harmonia ao grupo social. Começava, assim a desenvolver-se o Estado Social, interventivo e imperioso, abandonando-se o extremado individualismo em ordem a proteger o bem comum. Era, enfim, o Estado máximo.

Na implantação e implementação de políticas públicas o Estado contemporâneo busca um ponto intermediário entre a indiferença e o excesso de ingerência do mesmo, analisa Carvalho Filho (2008).

Quando se fala em políticas públicas educacionais, estamos nos referindo aos processos pedagógicos, as reformas curriculares, aos repasses dos recursos aos estabelecimentos de ensino, a introdução de novos processos de gestão, a implementação de novos cursos e modalidades de nível de ensino, ao processo de qualificação dos recursos humanos e todo o contexto sistêmico referente ao campo da educação, em suma, na gestão propriamente dita de uma política educacional.

No Brasil, para a organização de administração pública, esta é dividida em administração direta e indireta, conforme coloca Carvalho Filho (2008, p. 05), “A administração direta se compõe dos órgãos internos da pessoa federativa, ao passo que a administração indireta é composta das pessoas administrativas vinculadas ao respectivo ente federativo”.

Neste caso, a administração realizada pelo Estado pode ser desenvolvida por si mesmo ou pode ser delegada a outros colaboradores. Nesta segunda hipótese, relata Melo (2005, p. 127)

[...] transfere a particulares o exercício de certas atividades que lhe são próprias ou, então, cria outras pessoas, como entidades adrede concebidas para desempenhar cometimentos de sua alçada. Ao cria-las, a algumas conferirá personalidade de Direito Público e a outras personalidades de Direito Privado. Por meio delas, então, descentralizará as sobreditas atividades.

Na administração indireta, o Estado utiliza-se do instituto da descentralização para criar as seguintes categorias de entidades dotadas de personalidade jurídica própria: autarquias, empresas públicas, sociedade de economia mista e fundações públicas, (MELO, 2005, p. 140).

Dedico a partir deste momento uma atenção maior a pessoa jurídica descentralizada denominada autarquia, por ser esta a opção usada pelo Estado para criação da Instituição de Ensino objeto de estudo deste trabalho. E sobre autarquias, Melo (2005, p. 146), assim coloca “pessoas jurídicas, as autarquias gozam de liberdade administrativa nos limites da lei que as criou; não são subordinadas a órgão algum do Estado, mas apenas controladas”.

Para garantir o funcionamento destas autarquias, o Estado se vale da criação das políticas públicas, buscando nortear a administração das mesmas, dotando-as de capacidade gerencial e financeira. Política pública é uma expressão que o Estado utiliza como recurso para definir uma situação específica da política a ser implementada, entretanto, para melhor compreendermos a sua utilização faz-se necessário entendermos em primeira mão o que seja. Para tanto, Sousa (2003), faz um breve resumo sobre algumas das principais definições sobre políticas públicas:

Mead (1995), a define como um campo do estudo da política que analiso governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980), a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como ‘o que o governo escolhe fazer ou não fazer’. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936/1958), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUSA, p.12-13).

Diante das definições colocadas, Sousa (2003), expressa seu entendimento sobre políticas públicas:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação(variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro(variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de políticas públicas é aquela através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou mudanças desejadas no mundo real. (SOUZA, 2003, p. 13).

As políticas públicas são ações governamentais dirigidas a resolver determinadas necessidades públicas, para tanto às mesmas são bastante abrangentes, de acordo com Lowi (apud SOUSA, 2006) podem ser divididas em quatro formatos:

O primeiro é o das políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo

burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o de políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimento (SOUSA, 2006, p. 28).

As políticas públicas educacionais se enquadram nas políticas redistributivas, são políticas implantadas pelo Estado, visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

A administração da educação no Brasil e a formulação de políticas educacionais são complexas por natureza. A complexidade se deve não somente ao fato da educação ser um setor onde é difícil identificar os pontos fracos e os efeitos previstos, mas também pela diversidade de interesses que a educação representa para os diferentes atores na sociedade.

No Brasil, a política educacional sistematicamente vem sofrendo reformas com o objetivo de adequar-se às realidades sociais que vão sendo construídas. O governo nesse contexto desenvolve políticas educacionais pautadas nas diretrizes ideológicas presentes no seu projeto, seja intervencionista ou liberal.

O termo *reforma* é associado à ideia de consertar, restaurar, melhorar, ampliar direitos. Nesse sentido, Costa (1997, p. 57), afirma que uma política educacional reformista implica numa descentralização nos seguintes pontos:

- Em termos técnicos e econômicos: na garantia da equidade e da melhoria da qualidade do ensino; na reformulação radical nas funções atribuídas aos diferentes órgãos de um mesmo sistema; na garantia de apoio técnico-financeiro às unidades descentralizadas; na instituição de mecanismos de repasse financeiro e redefinem-se competências em todos os níveis, associados a mecanismos de monitoramento e avaliação; no aumento do volume de recursos financeiros disponíveis às unidades descentralizadas/desconcentradas.
- Em termos pedagógicos: no fortalecimento e na autonomia das instâncias responsáveis pela orientação pedagógica; na busca de alternativas próprias e locais para o equacionamento dos problemas de escolarização; na instituição de programas de apoio às unidades descentralizadas/desconcentradas tais como avaliação de desempenho e capacitação de docentes e especialistas.
- Em termos políticos e culturais: na construção de canais de informação e comunicação para a ampliação da participação; na elaboração de instrumentos efetivos de participação local; na integração desses segmentos à vida e aos cotidianos escolares.

A discussão sobre a qualidade das reformas propostas para a educação são muito polêmicas e não é um fato recente. Tratando de um ponto que se intercepta com a política educacional reformista o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior



(ANDES-SN) em 2004, critica, por exemplo, a base de fundamentação política do governo do Presidente Lula afirmando o seguinte:

- 1) ‘a educação como bem público’. Esta concepção oportuniza a defesa da seguinte argumentação: na medida em que as instituições públicas e privadas prestam um serviço público, justifica-se a alocação de verba pública para instituições privadas (como ocorre com o Programa Universidade para Todos – PRO-UNI), diluindo os conceitos de público e privado e retomando a noção de público não-estatal de Bresser Pereira-FHC;
- 2) ‘a justiça social como igualdade de oportunidades’. Desta forma caberá a cada indivíduo, a partir de suas competências e habilidades, conquistar uma vaga nos cursos pós-médio (seqüenciais, cursos de curta duração) ou nas universidades (ciclo básico ou integralizando o curso de graduação);
- 3) ‘O Estado como supervisor’. Destaca o papel do Estado na regulação do sistema (elaboração da Lei Orgânica da Educação), sem fazer referência ao financiamento público para a educação pública. Reserva-se ao já amputado Estado brasileiro, no âmbito do ensino superior, a “supervisão e a regulação”, já que o financiamento do ensino superior público não está entre suas prioridades (ANDES-SN, 2004, p. 13).

Desde a divulgação do documento “Reforma da Educação Superior – reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior” (Brasil, 2004), divulgado em agosto de 2004, o ANDES-SN critica a proposta reformista afirmando haver indícios de autocracia representada pela supremacia do poder Executivo frente às propostas da sociedade civil que estavam postos.

No documento citado, a ideia do consenso aparece como um pressuposto não só da forma e do conteúdo que o processo de definição da reforma deve assumir, mas também do próprio resultado desse processo, como se ao final e ao cabo do processo de “discussão” fosse resultar um modelo de universidade “suspenso no ar”, acima dos interesses e vontades dos colaboradores sociais e, portanto, inquestionável e absolutamente adequado aos reptos da competitividade em voga. (ANDES-SN, 2004).

A plataforma de discussão sobre as propriedades que deveriam caracterizar a educação é complexa e necessariamente deveria passar pelo amplo debate, até mesmo, quando na reestruturação dos níveis de ensino e sua respectiva implementação nos estabelecimentos.

Sobre este contexto Oliveira (2003), faz importantes considerações sobre a reforma do ensino profissional e questiona tal processo afirmando haver um “desmantelamento da educação tecnológica”, a principal ferramenta profissionalizante dos CEFETS. Neste caso Oliveira (2003, p. 02), salienta:

O conceito de Educação Tecnológica é muito polêmico; isso talvez se deva, ao fato dessa educação, enquanto conhecimento teórico e prático, necessitar de ser mais discutido e analisado, na perspectiva de se construir uma conceituação que consiga contemplar a multiplicidade de sentidos, presentes nesta área do saber. No âmbito do

Governo Federal, a expressão 'Educação Tecnológica' passa a ser empregada, sobretudo, a partir de 1978, através da Lei 6.545/78 que transforma três Escolas Técnicas Federais – Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais – em Centros Federais de Educação Tecnológica. Percebe-se, no referido documento, que o conceito de Educação Tecnológica está ligado a uma dimensão de verticalização, isto é, de conferir às três mencionadas instituições, a prerrogativa de ministrar ensino superior. Em 1993, cria-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que 'visa integrar o país no processo de desenvolvimento mundial e no uso das denominadas novas tecnologias; isso requer a renovação da escola, para que assuma o papel de transformadora da realidade econômica e social do país', (Secretaria Nacional Ensino Técnico). Assim, à dimensão de verticalização acrescenta-se, ao conceito de educação tecnológica, uma visão redentora, funcionalista, que resgata princípios da Teoria do Capital Humano.

Para Oliveira (2003), a comunidade cefetiana vem há décadas, procurando construir coletivamente, um conceito de educação tecnológica, crítico e comprometido com os interesses não só do mercado, mas principalmente da sociedade.

Essa concepção embasa-se em princípios da tradição marxista e gramsciniana. Em termos de Marx, procura-se resgatar: o trabalho como princípio educativo; a politécnica; a articulação entre teoria e prática; a formação unilateral do homem. (MARX; ENGELS, 1993). No que se refere a Gramsci, busca-se contemplar premissas ligadas: à escola unitária; ao antiespontaneísmo; à cultura como princípio educativo, na qual o trabalho se constitui como a categoria fundamental. (GRAMSCI, 1982, 1989).

Pesquisadores do CEFET têm contribuído para avançar na construção do conceito de educação tecnológica, como se explicitará, a seguir:

[...] a educação tecnológica envolveria, entre outros, o compromisso com o domínio, por parte do trabalhador, dos processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais e do conhecimento aplicado e aplicável pelo domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos, próprios de um determinado ramo de atividade humana [...] 'a concepção de educação tecnológica integraria, de forma democrática, a educação geral e a formação profissional, enquanto direito do cidadão, em um projeto construído coletivamente pela escola, envolvendo a flexibilização na oferta de programas, que habilitassem o exercício profissional vocacionado dos alunos, a partir das demandas sociais devidamente identificadas'. (OLIVEIRA, 2000, p. 42-43).

O autor afirma que o conceito de educação tecnológica vai muito além da formação técnica, que se reduz a simples treinamento e se relaciona a uma dada concepção de educação e de tecnologia<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Educação, nesta perspectiva é vista, não como simples atendimento às necessidades do mercado, mas deve: atender, prioritariamente, às necessidades societárias; se fundamentar no trabalho concreto e integrar cultura e

Biagini (2000), outra pesquisadora do CEFET, afirma:

‘[...] a concepção de educação tecnológica que privilegiamos, toma como referência os preceitos de Marx a respeito da omnilateralidade: um homem completo não simplesmente se adapta ao movimento transformador do processo de produção, mas também constrói e reconstrói sua historicidade na sociedade’. [...] o ensino tecnológico, consiste na articulação entre ensino intelectual e trabalho manual, no sentido de estabelecer a unidade entre escola e o mundo do trabalho (BIAGINI, 2000, p. 34-35).

Finalmente, reafirmando a compreensão do conceito de Educação Tecnológica priorizada no CEFET, recorro a mais uma citação:

[...] aqui, no nosso CEFET, e também em outros, há décadas, vimos conseguido oferecer um ensino de qualidade que tinha o reconhecimento da sociedade e do empresariado. Esse ensino fundava-se em uma sólida base geral, assentada nos núcleos sócio-histórico, científico e tecnológico e num ensino profissional de qualidade. A meta era formar o cidadão consciente, participativo e o trabalhador competente, capaz de se engajar, com competência, no setor produtivo. Contudo, tudo isso vem sendo destruído pela Reforma; em seu lugar, está sendo priorizado um ensino técnico pontual e voltado para o mercado. (Coordenador de Curso – Entrevista, apud OLIVEIRA, 2000, p. 03).

Observa-se que as reformas educacionais orientam-se por perspectiva políticas e são endossadas por suas ideologias. O item a seguir trata dos aspectos históricos que envolveram esses cenários iniciando com algumas notas introdutórias sobre as mudanças de nomenclatura e os espaços montados através desse contexto.

### 3 DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PIAUÍ AO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ.

A finalidade desse capítulo é apresentar o trajeto nas mudanças na estrutura organizacional do *locus* em pesquisa. Seu escopo consiste em observar as duas mudanças ocorridas no cenário ora estudado, no âmbito de nomenclatura e suas transformações físicas, estruturais e administrativas no espaço temporal de 1994 a 2008.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e, tem sua história iniciada no século passado.

Caracterizar uma instituição consiste em observar desde seu surgimento até a contemporaneidade, salientando as transformações que foram se agregando a essa.

O IFPI (ex- Escola de Aprendizes Artífices e ex-Escola Técnica Federal do Piauí) instalou-se inicialmente em Teresina no bairro Pirajá (1909) e, posteriormente, foi transferido para um velho casarão situado na Praça Pedro II , onde recebeu o nome de Liceu Industrial do Piauí em 1934.

Em 1938, construiu-se a nova sede da Instituição na Praça da Liberdade que passou a ser denominada, em 1942, de Escola Industrial de Teresina. A partir de 1966 passou a ser chamada de Escola Industrial Federal (Foto 01).

**Foto 1 - Prédio A**<sup>13</sup>



Fonte: IFPI (1938).

---

<sup>13</sup> Nome dado ao primeiro prédio da Escola Industrial Federal, construído na Praça da Liberdade em Teresina.

Em 1967, a escola foi elevada à categoria de Ensino Técnico do 2º grau, passando a se chamar Escola Técnica Federal do Piauí (Foto 02).

**Foto 2 - Prédio B<sup>14</sup>**



Fonte: IFPI (1994).

Como Escola Técnica Federal do Piauí, a instituição iniciou um processo de trabalho junto à sociedade que se estendia além do ensino, levando para a comunidade conhecimentos práticos inerentes a sua atividade técnica. Deu início e executou as atividades ditas de extensão, enumerada por Rodrigues (2002, p.57) como: “confeção das grades em ferro fundido da Praça da Bandeira, a introdução de pisos em pedra portuguesa, ações originalmente de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Teresina, e a conclusão do Monumento do Jenipapo para o governo do Estado, entre outros.”

Sendo uma instituição de formação de técnicos, em nível de 2º grau, possuía cursos do setor secundário: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica e Saneamento, todos eles com duração de quatro anos; e cursos do setor terciário: Administração, Contabilidade, Estatística Segurança do Trabalho, com duração de três anos. Estes cursos funcionavam nos três turnos com um total de 3.343 alunos.

Em 1994, foi autorizada a transformação de Escola Técnica Federal do Piauí para Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI), através da lei 8.948/94<sup>15</sup> Essa

---

<sup>14</sup> Nome dado ao segundo prédio construído nesta instituição, na época Escola Técnica Federal do Piauí, em Teresina, além deste temos o terceiro prédio que é o prédio C.

transformação se efetivou em 22 de março de 1999, com a assinatura do decreto autorizativo pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

Dentro do Programa de Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), em 1994, construiu-se a Unidade de Ensino Descentralizada de Floriano-PI, que é uma extensão do CEFET-PI naquela cidade, em instalações amplas e adequadamente projetadas para abrigar uma educação tecnológica da melhor qualidade.

O CEFET-PI em função do seu trabalho era reconhecido na comunidade piauiense pela excelência do ensino ministrado, dispondo, para isto, de laboratórios adequados às demandas impostas pelos avanços tecnológicos, e docentes qualificados, contando com doutores, mestres, especialistas nas áreas de educação humanística e tecnológica.

A Unidade Sede-Teresina atendia cerca de 5.000 estudantes, oferecendo 10 (dez) cursos técnicos concomitantes ou subsequentes, 06 (seis) cursos técnicos integrados, 07 (sete) cursos tecnológicos, 04 (quatro) cursos de licenciatura e 01 (um) curso de bacharelado, além de oferecer cursos de extensão de qualificação profissional à comunidade.

No campo da Educação Profissional, o CEFET-PI oferecia os seguintes cursos: a) na Área de Construção Civil: Edificações, Estradas e Saneamento; b) na Área de Indústria: Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Refrigeração e Qualificação em Manutenção e Suporte de Microcomputadores (PROEJA); c) na Área de Saúde: Segurança do Trabalho; d) na Área de Gestão: Administração, Contabilidade; e) na Área de Comércio: Técnico em Comércio (PROEJA); f) na Área de Artes: Música e Artes Plásticas; g) no Ensino Superior: Cursos de Tecnologia (Alimentos, Radiologia, Gestão de Recursos Humanos, Informática, Meio Ambiente, Radiologia, Geoprocessamento, Gestão Ambiental, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Secretariado e Gestão de Recursos Humanos), Licenciaturas Plenas na Área de Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química e Matemática) e Bacharelado (Engenharia Mecânica).

O CEFET-PI realizava pesquisas e desenvolvia projetos em parcerias com instituições públicas, privadas e de economia mista, objetivando contribuir para o crescimento econômico e tecnológico do Estado do Piauí e, por que não dizer, do Brasil.

A cultura institucionalizada nesse Centro de Educação apoiava-se num embasamento genuinamente humanístico, expresso num aprimorado empenho pelas disciplinas de cultura

---

<sup>15</sup> Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências  
Art. 1º - Fica instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pelas instituições de educação tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto e sistemas congêneres dos Estados, Municípios e Distrito Federal.

geral, atividades artísticas (coral, teatro, banda, ginástica rítmica) e pela educação cívico-esportiva.

O corpo administrativo e docente do CEFET-PI constituiu-se fortemente marcado como referência para a educação e formação profissionalizante da juventude do Piauí e regiões adjacentes. Vale ressaltar que no ano de 2007, a instituição iniciou ainda como CEFET-PI, a continuidade da expansão da educação técnica e tecnológica para o interior do Estado, com a inauguração dos *Campi* de Picos, em 2006, de Parnaíba, em 2007, e cessão das instalações do Centro Tecnológico de Teresina, pela Prefeitura Municipal onde passou a funcionar UNED-Teresina, posteriormente, campi Teresina Zona Sul, em 2008.

O CEFET-PI encerra sua trajetória em 2008 com a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI (Foto 03), instituição criada nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008<sup>16</sup>, vinculada ao Ministério da Educação, a qual possui natureza jurídica de autarquia, sendo detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

**Foto 3 - Prédio B**<sup>17</sup>



Fonte: IFPI (2010).

Segundo Rêgo (2009, p. 111):

---

<sup>16</sup> Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

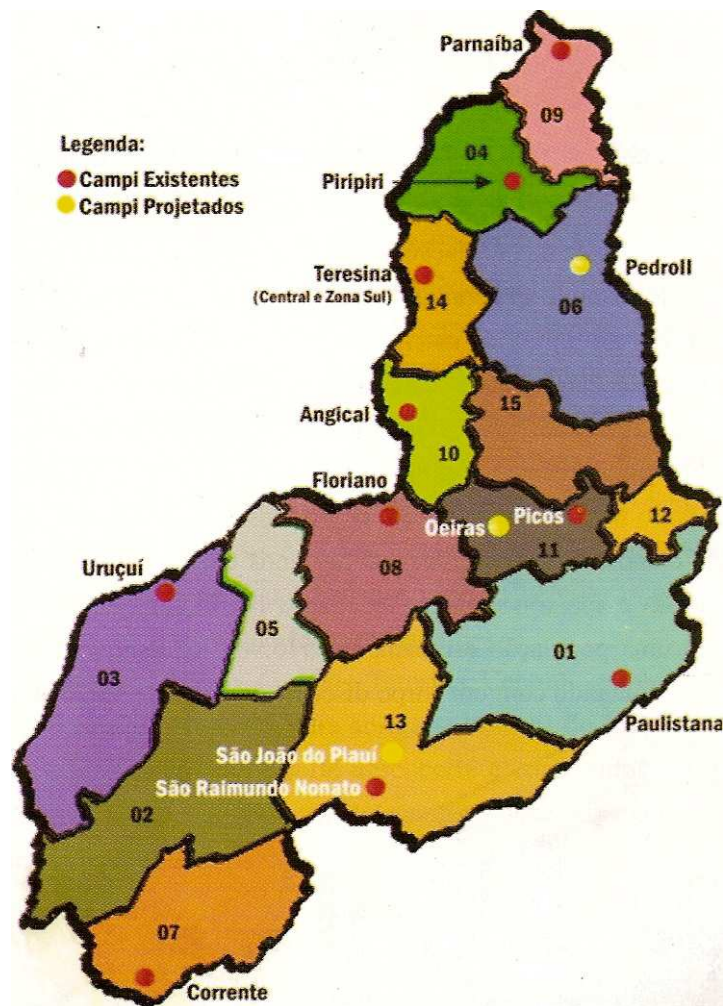
<sup>17</sup> Prédio B, já construído os três últimos andares.



O objetivo do Instituto é ministrar a educação profissional técnica de nível médio, cursos de educação continuada para trabalhadores, realizar pesquisa e desenvolver atividades de extensão em articulação com o mundo do trabalho e os seguimentos sociais, ministrar em nível de educação superior: cursos superiores de tecnologia, de licenciaturas, bacharelados, engenharia e cursos de pós-graduação.

O IFPI, através do processo de expansão, criou seis novos *campi*: de Angical, de Uruçuí, de Corrente, de Paulistana, de São Raimundo Nonato e de Piri-piri, localizados nas principais regiões do Estado (Fig.01) (RÊGO. 2009. p.116-117).

**Figura 1 - Microrregiões do Piauí**



Fonte: Rêgo (2009, p. 116-117).

- |                                      |                              |
|--------------------------------------|------------------------------|
| 01- Alto Médio Canindé               | 09- Litoral Piauiense        |
| 02- Alto Médio Gurguéia              | 10- Médio Parnaíba Piauiense |
| 04- Alto Parnaíba Piauiense          | 11- Picos                    |
| 05- Bertolândia                      | 12- Pio IX                   |
| 06- Campo Maior                      | 13- São Raimundo Nonato      |
| 07- Chapada do Extremo Sul Piauiense | 14- Teresina                 |
| 08- Floriano                         | 15- Valença                  |

Para o autor retrocitado, esta expansão pautou-se no mapeamento das regiões do Estado do Piauí e em uma metodologia própria.



O desenvolvimento da expansão foi realizado com o mapeamento das microrregiões do Estado do Piauí, para a seleção dos municípios pólos, bem como a elaboração de pesquisas, por intermédio de questionário, entrevistas e reuniões, em cada microrregião objetivando o levantamento do diagnóstico para implantação de cursos. (RÊGO, 2009, p. 116).

Finalmente, dando continuidade ao processo de expansão, foram construídos em 2012 os campi de Oeiras, de São João e de Pedro II, que estão na expectativa de autorização do MEC para o funcionamento. Estão em fase de construção os campi de Valença do Piauí, de Campo Maior e de Cocal.

## 4 CAMINHO METODOLÓGICO

Esse capítulo busca descrever a metodologia empregada na constituição desse estudo, sua natureza, delineamento e todo o instrumental desenvolvido para a consolidação dos dados e produção de seus resultados.

### 4.1 Tipo de estudo

Viver três períodos como professor no IFPI me oportunizou uma experiência ímpar em face das mudanças acontecidas e discutidas com os integrantes do mesmo. Conviver com um contexto marcado pelas mudanças institucionais, tanto estruturais quanto políticas, remetem-me a escolha do paradigma crítico com marco teórico de referência para a pesquisa que planejo, por me permitir, em palavras de Triviños (2001, p. 49).

Considerar a realidade como um processo, em movimento, em transformação, contraditório. [...], enquanto os paradigmas positivistas e construtivista social aceitam a mudança dos fenômenos sociais dentro dos sistemas estabelecidos, o paradigma da teoria crítica fala de um realismo histórico constituído por valores sociais, políticos, culturais, econômicos, étnicos e de gênero, em constante transformação: visando à máxima satisfação das necessidades fundamentais do ser humano, tais como as da fome, saúde, educação, de fraternidade, de igualdade e de liberdade.

A escolha por esta perspectiva teórica ficou muito bem embasada quando Triviños (2001, p. 49) afirma:

O campo de estudo do pesquisador que trabalha com o paradigma crítico está constituído, de modo especial, por aqueles setores da vida social que são explorados, que enfraquecem a dignidade do ser humano, esteja isto ocorrendo, por exemplo, na educação, na economia, na saúde, nas relações étnicas e de gênero, da política ou em qualquer outra área.

A pesquisa foi desenvolvida no enfoque qualitativo que se fundamenta em uma estratégia baseada em dados coletados em interações sociais ou interpessoais analisadas a partir dos significados que colaboradores e/ou pesquisador atribuem ao fato (CHIZZOTTI, 1998).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificada. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se

distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (DESLANDES, 2012, p. 21).

O início de um estudo de natureza qualitativa encontra na revisão de literatura e revisão bibliográfica os fundamentos teóricos e metodológicos sobre o tema. Foi fundamental o conhecimento dos estudos anteriores sobre o assunto, que serviram de estímulo para a formação de massa crítica para desenvolver o processo de investigação. Nesse contexto foram fundamentais as leituras experimentadas nas disciplinas do mestrado que contribuíram para a formação de massa crítica e direcionaram para os autores clássicos da educação e da história do ensino profissionalizante.

Nesse aspecto, a revisão de literatura encontrou também de modo tradicional fontes clássicas como livros, artigos, periódicos, dissertações, teses e outras publicações, fontes de dados e informações que se coadunaram com o interesse do autor. Nesse caso, foi relevante a atenção aos tipos de publicação e sua conformidade com os quesitos exigidos no meio acadêmico e científico, na qual o pesquisador está agregado.

No levantamento de dados bibliográficos sobre o tema história da educação, iniciou-se uma busca na Biblioteca da Unisinos e seu respectivo banco de dissertações e teses, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, além de consultas à biblioteca da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e da instituição IFPI utilizando como descritores de busca os seguintes: História da Educação, Reforma Educacional, Educação Tecnológica, Política Educacional, Reforma na educação do CEFET-PI, Reforma na educação do IFPI.

Seguindo essa mesma metodologia de busca, no ambiente *online*, através do portal *Google Acadêmico*, constituiu-se pesquisas utilizando os descritores, já mencionados, e definindo o critério de seleção de artigos, dissertações e teses a serem efetuados, de acordo com os padrões acadêmicos e normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Os textos provenientes da revisão de literatura e bibliográfica foram sendo fichados, destacando-se as citações diretas e indiretas relevantes na produção do referencial teórico. O critério específico para a transcrição e composição da redação foi o grau de relação com o contexto do ensino profissionalizante e as críticas estruturadas aos modelos ou reformas instituídas ao ensino brasileiro, antes de durante o recorte, ora dimensionado.

A pesquisa sobre a política educacional implantada ao longo do período em foco tem como baliza a legislação que fundamenta a transformação da ETFPI para CEFET e consequentemente a última mudança para IFPI.

## 4.2 Estratégias de coleta dos dados

Para o desenvolvimento dessa pesquisa se utilizou como estratégias de coleta de dados a aplicação de um questionário, e a realização de entrevistas e documentos.

O roteiro metodológico traçado na intenção de pesquisa em muitos casos não se consolidou de modo sistematizado. Assim algumas dificuldades na busca de dados foram enfrentadas na produção desse presente estudo. Entretanto, nenhuma delas comprometeu os resultados finais deste conteúdo.

Nesse sentido ao se dirigir ao campo o principal empecilho foi de constituir os colaboradores da pesquisa, visto que muitos servidores e professores não vivenciaram os três momentos sugeridos nesse estudo. Uma parcela significativa desses colaboradores já havia se aposentado e outra parcela não teve interesse em participar da pesquisa.

Superada essa dificuldade inicial que não comprometeu o estudo pela sua natureza qualitativa, num segundo momento, após a aplicação do instrumento de coleta de dados, quando na sua escrituração foram observados alguns discursos confusos e que não apresentavam relação com o que estava sendo perguntado. Entretanto, a maior parte dos dados colhidos mostrou coerência e coesão, sendo plausível sua análise.

O questionário (apêndice 1) foi utilizado no primeiro momento para identificar os colaboradores que se enquadrariam no contexto da pesquisa. Os critérios de seleção consideraram: tempo de trabalho na instituição, diversidade de funções, ser professor ou técnico administrativo desde o período da ETFPI.

A entrevista foi encaminhada com a finalidade de obter os discursos dos colaboradores sobre suas percepções a respeito das mudanças institucionais ocorridas no estabelecimento de ensino proposto.

Através das entrevistas semiestruturadas (apêndice 2), conceituadas como “um conjunto básico de perguntas que aponta fundamentalmente para a medula que preocupa o investigador, é uma das ferramentas que utiliza a pesquisa qualitativa para alcançar seus objetivos” (TRIVIÑOS, 2001, p. 85), buscou-se compreender, portanto, os sentidos dos servidores (professores e técnicos administrativos), sobre as mudanças na estrutura organizacional do *locus* pesquisado, através das respostas às questões subjetivas.

Essa entrevista semiestruturada ficou dividida em três etapas, em todas elas buscou-se as experiências vivenciadas em cada período (ETFPI-CEFET-IFPI), entretanto no período CEFET e IFPI, foi pedido também que fosse enumerado às mudanças ocorridas, as

dificuldades encontradas e a importância das mesmas, se houve a participação de todos na implementação das mudanças e se sobre a primeira mudança foi feita uma avaliação objetivando o sucesso na implementação da última.

Foi dado início a realização das entrevistas, prevendo para as mesmas um tempo de 20 (vinte) minutos, entretanto, em face das perguntas e do interesse do entrevistado em satisfazer ao máximo aos questionamentos este período variou muito, em sua efetivação, tendo-se o cuidado de manter o nome do entrevistado em sigilo, usando apenas o nome “professor” e “técnico administrativo” ao abordá-los.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente validadas pelos respectivos servidores e utilizadas como fonte principal de análise.

Como documentos foram consultadas as legislações (LDB e Leis de criação do CEFET e IFPI), objetivando a condensação das informações, buscando reconstruir estes períodos utilizando estes documentos por serem escritos considerados,

[...] uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridos num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Vale lembrar que o processo analítico colocará em diálogo com conteúdos identificados na análise de documentos, nos questionários e nas entrevistas. As relações estarão fundamentadas nas concepções e nos marcos de referências que circunscrevem esse projeto, sendo tratadas na seção seguinte.

### **4.3 Estratégia de Análise de Dados**

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados tendo como referência a análise de conteúdo, conforme Bardin (1977). Segundo o autor retrocitado a análise de conteúdo pode ser conceituada de diferentes formas, considerando a vertente teórica e a intencionalidade do autor que a desenvolve, abarcando conceitos associados à semântica estatística do discurso político; técnica visando à inferência através da identificação objetiva e sistemática de características específicas das mensagens; técnica para produzir inferências replicáveis e práticas partindo dos dados em direção a seu contexto; um conjunto de procedimentos para

produzir inferências válidas de um texto sobre emissores, a própria mensagem ou audiência da mensagem; ou ainda como um conjunto de técnicas de análise das comunicações.

Os dados foram organizados e categorizados segundo as recomendações da análise de conteúdo que é definida como: Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

A análise dos dados foi efetuada e inter-relacionada com as teorias sistematizadas ao longo do mesmo processo e, em certa medida, já referidas no texto do projeto. O enredo dos discursos transcritos teve na análise de conteúdo um método recomendado por Triviños (1987, p. 159)

[...] porque, segundo diz Bardin, ele presta para o estudo ‘das motivações, valores, crenças, tendências’ e, acrescentamos nós, para desvendar das ideologias que existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc. que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza.

A análise do conteúdo abrangeu todas as iniciativas que consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão desse conteúdo. Teve como finalidade realizar deduções lógicas e justificadas, de acordo com as mensagens levadas em consideração (BARDIN, 1977).

Descrever a história da “análise de conteúdo” é essencialmente referenciar as diligências que nos Estados Unidos marcaram o desenvolvimento de um instrumento de análise de comunicações é seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo; é observar a posteriori os aperfeiçoamentos materiais e as aplicações abusivas de uma prática que funciona há mais de meio século (BARDIN, 2009, p.15).

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. Caracteriza-se, assim, com o um método de tratamento da informação contida nas mensagens.

Para a utilização do método é necessária a criação de categorias relacionadas ao objeto de pesquisa. As deduções lógicas ou inferências que serão obtidas a partir das categorias serão

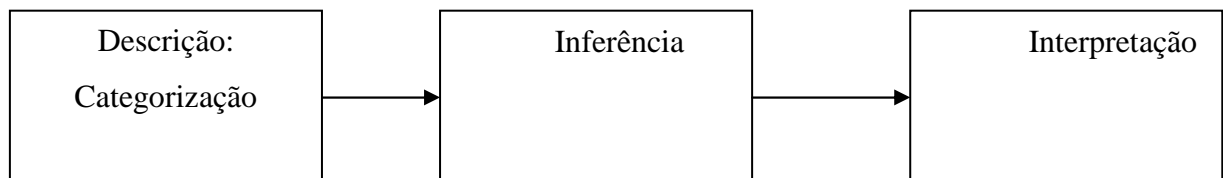
responsáveis pela identificação das questões relevantes contidas no conteúdo das mensagens (MEIRELES e CENDÓN, 2010).

A interpretação de um discurso trata-se, portanto, de uma análise de conteúdo, e neste intervalo constitui-se num momento de sensibilidade. Nesse contexto Bardin (2011, p. 175) utilizando citação de Lacan diz “Qualquer discurso pode ser alinhado nas várias pautas de uma partitura”. Assim cabe o autor em processo analítico compreender a visão do narrador e seu propósito ao anunciar suas palavras.

O analista trabalha com palavras que, isoladas, podem atribuir relações com a mensagem ou possibilitar que se faça inferência de conhecimento a partir da mensagem. São, dessa maneira, estabelecidas correspondências entre as estruturas linguísticas ou semânticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados. A leitura do pesquisador responsável pela análise não é, portanto, uma leitura à letra, mas, o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano (BARDIN, 1977).

Para que as inferências sejam realizadas, é necessário, como descrito na Figura 2, que a etapa anterior, a de descrição, tenha enumerado as características do texto após tratamento.

**Figura 2**  
Etapas da análise de conteúdo



Fonte: Bardin, 1977.

A análise categorial é uma das técnicas utilizadas para a realização da análise de conteúdo, e, em seu desenvolvimento, desmembra o discurso em categorias. Os critérios de escolha e de delimitação das categorias são determinados pelos temas relacionados aos objetos de pesquisa e identificados nos discursos dos sujeitos pesquisados (BARDIN apud VALENTIM, 2005).

Um conjunto de categorias cuidadosamente selecionadas pode gerar indicações produtivas para o processo de inferência, contribuindo para que as interpretações possam espelhar resultados validados pelo método.

Historicamente, a noção de categoria tem sido abordada de modos diversos. Segundo Xavier (2008), o conceito de categorias, como discutido nos dias de hoje, nasceu com

Aristóteles, que viveu entre os anos de 384 e 322 a.C.. “Categorias” é o primeiro dos cinco tratados que compõem “Organon”, a obra que expõe a lógica aristotélica.

Para Santos (2003), uma das consequências derivadas da importância que a matemática assume na ciência moderna, é a de que o método científico assenta-se na redução da complexidade. Se o mundo é complicado e a mente humana tem dificuldade em compreendê-lo, a primeira etapa para se alcançar o conhecimento é separar e, depois, classificar. Em uma etapa posterior, as relações entre o que se dividiu poderão ser encontradas.

Segundo Jacob (2004), categorização é o processo de dividir o mundo em grupos de entidades cujos membros têm similaridades entre eles dentro de um determinado contexto. Agregar as entidades em categorias leva o indivíduo a perceber ordem no mundo que o circunda. Segundo Barite (2000), as categorias são usadas como ferramentas para se descobrir certas regularidades do mundo material, concluindo-se que todos os objetos, pelo menos os que pertencem ao mundo material, possuem certas propriedades. Ainda afirma que as categorias são abstrações simplificadas usadas pelos classificacionistas para investigar regularidades de objetos do mundo físico e ideal e para representar noções.

Utilizando-se o pensamento de Piaget, citado por Rojas (2005), o conhecimento é construído pelo sujeito com base na assimilação, na integração e na reorganização de estruturas que lhe permitem interpretar o mundo e interagir com ele. Para que o conhecimento possa ser disseminado, são realizados processos cognitivos conhecidos como classificação, ordenação e organização da informação.

A classificação é, portanto, uma capacidade conceitual humana, que utiliza as categorias como ferramentas. O processo de classificação envolve a associação ordenada e sistemática de cada entidade a uma única classe dentro de um conjunto de classes mutuamente exclusivas e que não se sobrepõem (JACOB, 2004).

As informações coletadas foram analisadas detalhadamente para identificação dos temas mais recorrentes nas mesmas. Os conteúdos mais evidentes foram agrupados em categorias para sistematizar a análise dos resultados encontrados.

Emergiram como categorias:

- **insumos e infraestrutura** (relativo às reformas, recursos físicos, materiais, equipamentos e outros);
- **condições gerais de trabalho e formação de professores** (questões salariais, qualificação profissional, carreira e outros);



- **democratização da política educacional** (participação na política da instituição no âmbito local (gestão) e central).

De acordo com os enunciados, cada momento histórico será qualificado, tendo os discursos suas inserções em descritos, a partir da identificação com as categorias ou variáveis dispostas, alinhadas pela natureza das declarações. Nesse sentido os colaboradores são constituídos de modo distinto, sendo elaborada uma seção para os técnicos administrativos e outra para os professores, em cada momento, ou seja, ETFPI, CEFET e IFPI. Após a estruturação dos discursos tecem-se as análises.

#### **4.4 Apresentando os Colaboradores da Pesquisa**

Para a pesquisa de campo foi utilizado como colaboradores para o estudo, servidores do IFPI no universo dos professores e técnicos administrativos do quadro de pessoal da instituição, que trabalham desde o período da ETFPI e que atuaram ou ainda atuam até o momento do IFPI. A contribuição desses atores legitimou os conhecimentos que objetivava construir, por fazerem parte do contexto histórico no processo ora investigado.

A pesquisa de campo iniciou através de um requerimento à Diretoria de Gestão de pessoas, onde foi solicitado o número de servidores (professores e técnicos administrativos) do quadro de pessoal da instituição, que trabalham desde o período da ETFPI e que atuam até este momento no IFPI. O universo informado, constituído de 36 (trinta e seis) técnicos administrativos e 42 (quarenta e dois) professores, sendo todos convidados a participar do estudo.

Posteriormente, definido o grupo de colaboradores disponíveis a contribuir com o trabalho, utilizou-se a entrevista semiestruturada com a utilização de um roteiro (Apêndice B) para compreender os sentidos atribuídos que esses atores conferem aos processos vivenciados, relativos à estrutura organizacional do *locus* em pesquisa.

A relação foi passada, com um número de 36 técnicos administrativos, com o mais antigo tendo ingressado no ano de 1974, composta de: Médico, Assistente de Administração, Vigilante, Servente de Limpeza, Motorista, Marceneiro, Jardineiro, Auxiliar em Administração, Técnico em Contabilidade, Técnico em Assuntos Educacionais, Enfermeiro, Odontólogo, Economista e Bombeiro Hidráulico.

O momento seguinte foi concretizado através de um contato pessoal com estes técnicos, sendo elaborada uma explanação do trabalho a ser realizado e os seus objetivos.

Respondido indagações e dirimido dúvidas a cerca do mesmo, posteriormente foi solicitado o preenchimento do questionário (Apêndice A). Desta relação de atores foi entregue este questionário para 26 (vinte e seis) técnicos administrativos, destes 18 (dezoito) responderam, e 9 (nove) confirmaram o interesse em participar da entrevista (Apêndice B) a ser realizada posteriormente.

Deste universo disponível a participar da realização da entrevista, foi efetuada uma análise dos questionários respondidos, levando em conta, a sua formação, o período de ingresso na instituição e a sua maior participação em atividades relacionadas ao ensino, e concluiu-se pela realização da entrevista com 02 (dois) técnicos administrativos.

### **Quadro 3 - Perfil dos Técnicos Administrativos**

Item	Técnico Administrativo 1	Técnico Administrativo 2
Cargo	Assistente em Administração	Tec. em Assuntos Educacionais
Formação	Gestão Empresarial	Licenciatura em Pedagogia
Ingresso	1986	1995
Função - ETFPI	Coordenador de Patrimônio	Coordenadora Pedagógica
Função - CEFET	Coord. de Manutenção e Logística	Diretora do Ensino Técnico
Função - IFPI	Chefe do Depart. de Administração	Coordenadora do CPA

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2013.

Com relação aos professores foi repassada uma relação com 42 (quarenta e dois), o mais antigo ingressado em 1973, e com atuações nas mais variadas áreas do ensino. Foi utilizada a mesma metodologia empregada com os técnicos administrativos, realizando um contato pessoal com 32 (trinta e dois), explanação dos objetivos do trabalho e esclarecimento das dúvidas surgidas. O interesse em participar foi bem maior e teve a confirmação, através do questionário, de 20 (vinte) professores dispostos a contribuir para a realização desse trabalho.

Após receber os questionários, foi efetuada uma análise da vida funcional explicitada de forma sucinta nas suas respostas, buscando escolher para a entrevista uma composição heterogênea de professores de disciplinas propedêuticas, professor de disciplina técnica, nos dois casos em voga que atuaram nos vários níveis de ensino e professores que além do cargo atuaram em funções mais ligadas ao ensino nos períodos explicitados no trabalho: ETFPI – CEFET – IFPI Deste universo de 20 (vinte) professores, após análise das informações obtidas, quatro professores melhor se enquadraram neste perfil proposto, e escolhidos a participar da etapa seguinte da pesquisa.

**Quadro4 – Perfil dos Professores**

Item	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
Cargo	Professor de Ensino Básico Técnico e Tecnológico	Professor de Ensino Básico Técnico e Tecnológico	Professor de Ensino Básico Técnico e Tecnológico	Professor de Ensino Básico Técnico e Tecnológico
Ingresso	1992	1994	1994	1985
Formação	Mestre em Física	Engenheiro Eletricista	Licenciatura em Mecânica	Engenheiro Mecânico
Função no ETFPI	Não exerceu nenhuma função	Coordenador de Laboratório de Eletrônica	Gerente do Ensino Básico e Técnico	Não exerceu nenhuma função
Função no CEFET	Não exerceu nenhuma função	Coordenador de Laboratório de Eletrônica	Gerente de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação	Gerente de Projetos Especiais
Função no IFPI	Não exerceu nenhuma função	Diretor Geral de Campus	Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação	Diretor de Desenvolvimento Institucional
Níveis de atuação	2º e 3º Graus	2º e 3º Grau	2º e 3º Graus	2º e 3º Graus

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2013.

Nesse contexto foram entrevistados, portanto, 02 (dois) técnicos administrativos e 04 (quatro) professores. A partir da manifestação positiva para participar da etapa seguinte da pesquisa deu-se início ao processo de agendamento da entrevista com os mesmos, definindo dia e hora para sua realização, momento que requereu perseverança, devido à disponibilidade de cada entrevistado, muitas vezes reprogramada, em função de atividades alheias a nossa programação.

## **5 CENÁRIOS E DISCURSOS: DA ETFPI AO IFPI**

Os cenários históricos estruturados nos ritos de passagem de ETFPI para CEFET e em última análise IFPI efetivamente trouxeram transformações importantes representadas nos sentidos dos servidores que compõem essa instituição. Através dos discursos, por exemplo, podem-se elaborar considerações relevantes sobre a repercussão dessas dinâmicas nas diversas estruturas administrativas que compõe esse estabelecimento de ensino, que se alçam de questões de gestão ao processo de ensino e aprendizagem, por exemplo. Desse modo procura-se sistematizar reflexões sobre essas conjunturas, tendo como critério analítico os sentidos, impressões, histórias, narrativas e discursos desses colaboradores, segmentada em três cenários, ETFPI, CEFET e IFPI.

Cada momento representado pela mudança de ETFPI para CEFET e de CEFET para IFPI foram considerados períodos. Apresenta-se primeiro o marco regulatório da inserção da instituição e suas características e num segundo momento dos discursos e seus sentidos, de técnicos e professores.

Nesses intervalos serão expostos os discursos categorizados, e posteriormente interpretados, tendo como critério analítico a literatura apresentada anteriormente e também a observação do autor, visto ser um personagem dessa trajetória sugerida.

Os colaboradores estão divididos entre professores e técnicos. Primeiro anuncia-se os discursos dos técnicos em cada momento histórico e os respectivos sentidos atribuídos àquele contexto. Posteriormente demarcam-se os discursos e os sentidos atribuídos aos professores.

Por demonstrar disparidade nos discursos, visto ser um ponto de vista particular e específico, cada colaborador, apesar de ter sido feito a mesma pergunta, a tradução de suas respostas apresentam natureza diferente, com sentidos variados, apontando caminhos múltiplos. Desse modo a transcrição dos discursos e a respectiva categorização não segue uma tematização homogênea, dado a contradição e a complexidade das respostas escrituradas.

### **5.1 Período ETFPI**

#### **5.1.1 Marco Regulatório ETFPI**

Este período apesar de iniciar no ano de 1967, com a mudança de nome de Escola Industrial Federal para Escola Técnica Federal do Piauí, as diretrizes de sua atuação foram

definidas na Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, havendo na sua mudança (1967) de categoria com a sua elevação para Ensino Técnico de 2º grau.

Neste documento<sup>18</sup> observa-se a preocupação do Estado com a clientela a ser formada nesta instituição de ensino, através do objetivo,

Art 1º É objetivo das escolas de ensino industrial mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura:

a) proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos;

b) preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio.

Parágrafo único. O ensino ministrado nesses estabelecimentos se processará de forma a atender às diferenças individuais dos alunos, buscando orientá-los do melhor modo possível, dentro de seus interesses e aptidões.

E define as funções a serem exercidas pelo egresso no campo de trabalho,

Art. 5º Os cursos técnicos, de quatro ou mais séries, têm por objetivo assegurar a formação de técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores, ou para o exercício de profissões em que as aplicações tecnológicas exijam um profissional dessa graduação técnica.

Parágrafo único. Esses cursos devem adaptar-se às necessidades da vida econômica, das diversas profissões e do progresso da técnica, articulando-se com a indústria e atendendo às exigências do mercado de trabalho da região a que serve a escola.

Sugere para o seu funcionamento uma estrutura mínima, composta de “docentes idôneos”, e de uma estrutura física necessária para seu funcionamento,

Art 10. Além de pessoal docente idôneo, os estabelecimentos devem sempre contar com biblioteca, laboratórios, oficinas, gabinetes e salas-ambiente, aparelhados para um ensino eficiente e prático.

Mantém arraigado no pensamento do legislador e compartilhado pelo governo, a finalidade essencial dessas instituições de garantir a mão de obra qualificada oriundas das classes menos abastardas, e necessária para suprir as necessidades da sociedade com um conhecimento a ser adquirido, direcionado ao fazer,” § 2º Em todas as séries dos cursos, haverá ensino prático em oficinas”.

A Escola Técnica Federal foi criada com o objetivo de atender a política industrialista e o sistema educacional profissionalizante deste período, que compreende basicamente a segunda metade do século XX, estava focado, portanto, nesse contexto.

---

<sup>18</sup> Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959.

Como retrocitado Córdova (2008) afirma que uma sociedade capitalista se conservaria se não reproduzisse os tipos que são fundamentais a sua sobrevivência enquanto sociedade capitalista, que são os empresários (“os empreendedores”, os “dirigentes”) e os proletários (os “subordinados”, os “dirigidos”)?

Na sequencia observa-se como os técnicos administrativos perceberam esse período, apresentado às nuances representadas em seus discursos e os sentidos atribuídos.

### **5.1.2 Discursos e Sentidos dos Técnicos Administrativos e Professores sobre o período ETFPI**

Na visão dos colaboradores entrevistados técnicos, o período ETFPI foi registrado com os seguintes pontos relacionados à insumos e infraestrutura:

*Técnico 2 – dimensão menor [...] maior controle com relação ao acompanhamento e o progresso dos alunos e dos professores.*

*Técnico 1 – qualidade de alunos [...] o quadro de professores também, que, em minha opinião, eram mais dedicados, [...] dedicação e compromisso [...].*

*Técnico 2 – [...] estava mais “próximo” tanto dos alunos, quanto dos pais e dos professores [...].*

Observando o discurso dos técnicos administrativos, verifica-se uma visão de escola, segundo os relatos, próxima e de relação direta e íntima entre os pares. Esses valores são realçados por palavras como “qualidade dos alunos”, “acompanhamento”, “progresso dos alunos”, “comprometimento e dedicação dos professores” e “proximidade dos servidores com os alunos, professores e familiares”. Entretanto, é relevante entender que a conjuntura vivenciada neste período é marcada por um enredo distinto da contemporaneidade.

É relevante destacar que o estado do Piauí, apesar da materialização dessa instituição (ETFPI) no âmbito educacional, no que se refere à política econômica e industrial, o Estado, esteve à margem desse momento<sup>19</sup>, e, portanto, as demandas oriundas do industrialismo eram pouco expressivas para a oferta educacional então vigente.

O tamanho da ETFPI estava relacionado a essa situação, aproximando seus atores (professores, servidores e alunos), sugerindo, portanto, que a natureza dos discursos transcritos tenham explicação por essa configuração. O surgimento desse tipo de instituição foi resultado de uma política central, que programava seu sistema educacional,

---

<sup>19</sup> O processo de industrialização se concentrou no centro-sul do país, ficando para as regiões Norte e Nordeste uma situação marginal nesse contexto.

provavelmente, sem considerar as especificidades regionais e locais, apesar do texto da lei preconizar tais preceitos. É contraditório afirmar, entretanto, uma educação profissionalizante voltada para as demandas do industrialismo, para uma região sem capilaridade industrial. A ausência de uma dinâmica industrial gerava uma demanda proporcional no ambiente da ETFPI, propiciando uma condição de aproximação entre os diversos colaboradores envolvidos na dinâmica educacional nesse percurso.

No que se relacionam aos discursos propostos pelos professores, referente às experiências vivenciadas no espaço da ETFPI, enumeram elementos como relacionados a e insumos e infraestrutura, os discursos foram as seguintes:

*Professor 2 – [...] tinha muitas deficiências na parte estrutural [...]*

Sobre a categoria condições gerais de trabalho e formação de professores os discursos foram:

*Professor 1 – [...] maior liberdade aos professores de conduzir o seu próprio trabalho [...].*

*Professor 2 – [...] com o advento da legislação, coma criação da lei e também mudou a política do governo que veio a melhorar e valorizar um pouco mais o professor.*

*Professor 2 – [...] deficiência muito grande como o sistema de folha de pagamento. [...] E não tínhamos direito a décimo terceiro, não tinha direito a férias, e não tinha direito as vantagens, [...] Naquela época a legislação prejudicava por demais quem era professor. Professor 3 - mais o que faltava era mais em relação a parte de capacitação docente. [...]*

*Professor 2 – [...] formava muitos técnicos e a gente podia dizer que quando se formava aqui realmente essa turma era de técnicos e se valorizava [...]*

No que se refere à categoria democratização da política educacional o discurso apresentado foi:

*Professor 2 – [...] uma gestão mais ditatorial mais tinha recursos que às vezes voltava para Brasília porque não era gasto num tempo hábito [...]*

Os discursos demonstrados denotam diversos pontos que se alçam de questões de condições gerais de trabalho a quesitos voltados à política educacional e institucional.

Os professores afirmaram que na época da ETFPI os problemas de infraestrutura eram predominantes. Isso fica claro ao afirmarem essas deficiências, pontuando a iluminação, e as questões estruturais do prédio como problemáticas, relatos como esses orientam para tal perspectiva.

Outra reflexão importante refere-se à falta de autonomia pedagógica para exercer sua função. Tal assertiva é relatada observando um modelo de educação centralizado e focado num contexto homogêneo, oriundo de um sistema político ainda com resquícios do

totalitarismo. Palavras como “falta de liberdade”, “seguir uma cartilha”, “gestão ditatorial” dinamizam para esse tipo de interpretação.

Sobre as condições gerais de trabalho o discurso pontua problemas como folha de pagamento, precarização dos direitos trabalhistas, capacitação docente, por exemplo. O discurso a seguir, manifesta esse enredo “deficiência muito grande como o sistema de folha de pagamento. [...] E não tínhamos direito a décimo terceiro, não tinha direito a férias, e não tinha direito as vantagens”.

Os discursos realçam também pontos sobre o ETFPI denotando a dimensão acanhada da instituição, que segundo suas falas propiciavam uma relação entre professor, servidores e alunos mais saudável. Nesse mesmo sentido ocorria uma melhor gestão, balizada numa coordenação e supervisão mais próximas. O corpo de professores e gestores, conforme o relato era mais bem supervisionados e dirigidos, e, portanto, imprimiam um melhor ensino neste espaço, esta condição também foi relatada pelos técnicos. Discursos como “havia uma organização maior na parte do ensino [...] havia uma fiscalização melhor em relação à duração das aulas onde o professor que tinha duas aulas em seguida ele ministrava de fato” demonstram esse apuro.

Como variável ou ponto de intercepto entre as falas dos técnicos e dos professores está a qualidade dos alunos. Nas narrativas observam-se falas que orientam para essa perspectiva, afirmando um nível de qualidade e formação mais sofisticado que na contemporaneidade. Assim falas como “formava muitos técnicos e a gente podia dizer que quando se formava aqui realmente essa turma era de técnicos e se valoriza” e “os alunos daquela época que se destacavam mais em relação aos atuais, porque vejo que aqueles eram mais práticos” dando subsídios, portanto, para essa interpretação.

Nesse contexto é importante traçar algumas reflexões que pautavam as rotinas do processo de ensino e aprendizagem nesse período. Um dos fatores seria a própria quantidade de alunos assistidas pelos professores e corpo técnico da ETFPI, o que poderia facilitar observações e intervenções do corpo docente nesse espaço.

Neste período, entretanto, ficou patente a convergência entre a legislação que norteava as ações da instituição e as falas dos colaboradores. A aprovação dos colaboradores com as ações implantadas, no sentido de dotar esta instituição de uma maior organização, uma maior assistência aos alunos devido a um número menor de aluno por turma. Professores mais motivados, dedicados e mais comprometidos, com maior compromisso no cumprimento da carga horária e do conteúdo programático planejado.



Esta motivação dos professores não foi justificada pelos colaboradores entrevistados, até porque segundo a fala de um professor não havia por parte da instituição uma política de capacitação, buscava utilizar a experiência adquirida pelo professor nas atividades exercidas fora da instituição. Na contratação de professores buscavam-se candidatos que mesmo egresso da instituição tivesse alguma experiência profissional fora, e que pudesse colocar em prática a sua experiência adquirida nas aulas de laboratório.

Não encontrava justificativa para professores motivados e alunos dedicados nas instalações físicas existentes, uma vez, que além das péssimas condições de trabalho as ações governamentais não existiam no sentido de melhorar estes espaços.

Existe por parte da maioria dos entrevistados certa perplexidade com relação às condições existentes e os resultados positivos alcançados pelos egressos no mercado de trabalho, justificado pelos mesmos em face das práticas realizadas nos laboratórios.

As narrativas demonstradas destacam uma escola técnica focada para a oferta exclusiva de mão-de-obra para o mercado, como salienta Saviani (2010), na sociedade capitalista, o público tende a estar a serviço de interesses privados, portanto, dos meios de produção e seus proprietários, uma vez que se trata de uma forma social dominada pela classe que detém a propriedade privada dos meios de produção.

Nesse mesmo espaço é possível observar relação com o discurso de Córdova (1994) onde afirma ser a educação um processo pela qual a sociedade “fabrica” ou “modela” os indivíduos que as constituem, assegurando sua reprodução ou continuidade histórica enquanto tal.

O autor retrocitado ainda ressalta que uma sociedade capitalista se conservaria se não reproduzisse os tipos que são fundamentais a sua sobrevivência enquanto sociedade capitalista, que são os empresários (“os empreendedores”, os “dirigentes”) e os proletários (os “subordinados”, os “dirigidos”)?

O período de finalização da ETFPI para o CEFET fortaleceu ainda mais o discurso do espaço escolar como formador de mão-de-obra para o mercado de trabalho, desta vez orientado sob o ponto de vista do estado liberal.

## 5.2 O período CEFET

### 5.2.1 Marco Regulatório.

A Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978 que dispões sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dava outras providências, foi a legislação que definiu os objetivos destes Centros e dos futuros a serem criados:

[...] Art. 2º Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm por finalidade o oferecimento de educação tecnológica e por objetivos: (Redação dada pela Lei nº 8.711, de 1993)

I - ministrar em grau superior: (Redação dada pela Lei nº 8.711, de 1993)

a) de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; (Redação dada pela Lei nº 8.711, de 1993)

b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico; (Redação dada pela Lei nº 8.711, de 1993)

II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio; (Redação dada pela Lei nº 8.711, de 1993)

III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica; (Redação dada pela Lei nº 8.711, de 1993)

IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (Redação dada pela Lei nº 8.711, de 1993)

No dia 8 de dezembro de 1994, foi sancionada a Lei nº 8.948, que institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, com a seguinte finalidade:

§ 2º A instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica tem como finalidade permitir melhor articulação da educação tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando o aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração os diversos setores da sociedade e do setor produtivo.

Na mesma Lei no seu art. 3º a Escola Técnica Federal do Piauí foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí,

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

§ 1º A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica.

Entretanto, somente no ano de 1999, através de solicitação do então Ministro da Educação e do desporto – Paulo Renato de Sousa ao Exmo. Sr. Presidente da República – Fernando Henrique que através de Decreto (de 22 de março de 1999) foi oficializada a transformação da Escola Técnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (RODRIGUES, 2002).

### **5.2.2 Discursos e Sentidos dos Técnicos Administrativos e Professores sobre o período CEFET**

Os discursos dos técnicos administrativos no período CEFET relatam sobre os insumos e infraestrutura:

*Técnico 1 – [...] melhoria na parte física de infraestrutura que foi muito positiva.*

*Técnico 2 – [...] implantação dos cursos superiores e isso era uma carência no estado.*

*Técnico 2 – [...] Não havia uma implantação de um curso com um diferencial. Então, queriam formar do mesmo jeito que a universidade fazia. Só que as universidades estavam com um déficit muito grande, principalmente na área de matemática, de física, de química, que são área que tem uma entrada, de quarenta e cinquenta alunos, e tem uma saída de cinco e sete alunos. E, agente, continuou nesse mesmo ritmo. Então, esses foram os pontos negativos, foi adotar o mesmo critério das universidades.*

Referentes às condições gerais de trabalho o discurso dos técnicos foi:

*Técnico 1 – [...] quando passou a ser CEFET percebemos uma significativa expansão e maior autonomia e isso foi importante para a instituição [...].*

Relativo à democratização da política Democratização

*Técnico 1 – Não, não me lembro de ter sido consultado!*

*Técnico 2 – [...] foi uma coisa que não veio de uma decisão em comum acordo com a comunidade [...]*

*Técnico 2 – [...] e quando chegou foi pra implantar. [...] essas decisões tem a participação de quem está nos gabinetes que levam a todo custo suas vontades.*

De acordo com os relatos apresentados pelos técnicos denotam a ausência de debate e discussão sobre a necessidade de implementação dos Cefetes. Mais uma vez ficou demonstrada a execução de uma política formatada no poder central e disseminada abruptamente aos diversos cenários regionais do país. Os relatos dos técnicos sinalizam para

essa concepção ao narrar “não me lembro de ter sido consultado” ou “e quando chegou foi pra implantar. [...] essas decisões tem a participação de quem está nos gabinetes que levam a todo custo suas vontades.”

Para os técnicos administrativos essas mudanças provocaram inversões importantes nas questões orçamentárias, segundo as falas ocorreram à ampliação dos recursos, como também houve uma expansão dos insumos, conforme relatos “Eu acho que do ponto de vista positivas, de escola para CEFET, porque eu vi uma melhoria do envio de recursos que foi maior também em termos de orçamento, e melhoria na parte física de infraestrutura que foi muito positiva.”

Os discursos salientam a implantação de novos cursos ampliando as possibilidades de ensino superior no Estado, assim relatado “A única coisa que foi boa era exatamente a implantação dos cursos superiores e isso era uma carência no estado.” Entretanto, os técnicos também criticam a forma de implementação dos cursos, fazendo uma comparação com as universidades, assim relatando “Não havia uma implantação de um curso com um diferencial. Então, queriam formar do mesmo jeito que a universidade fazia. Só que as universidades estavam com um déficit muito grande, principalmente na área de matemática, de física, de química, que são área que tem uma entrada, de quarenta e cinquenta alunos, e tem uma saída de cinco e sete alunos. E, agente, continuou nesse mesmo ritmo. Então, esses foram os pontos negativos, foi adotar o mesmo critério das universidades.”

Sobre essa mesma questão os professores assim demonstraram suas considerações a seguir:

No que tange aos Insumos e infraestrutura os professores assim discursaram:

*Professor 3: [...] não se viu as condições de infraestrutura [...]*

*Condições gerais de trabalho e formação de professores*

*Professor 3 – não viu as condições de habilitação dos docentes que estavam envolvidos na época. [...]*

*Professor 2 - A primeira coisa foi a corrida dos professores querendo trabalhar no ensino superior sem a devida formação específica para tal. Então, todo mundo queria dar aula no ensino superior mais não tinha habilitação que era assegurado por lei. E no momento que começaram a ir houve aquela desilusão começou-se a tratar o ensino superior como o técnico e houve aquela mistura que causou indefinição da identidade do CEFET-PI. [...] houve uma certa decepção devido a limitação e que fez com que tratassem o curso de tecnologia como curso técnico [...] Mais na verdade o que veio foi primeiro as prioridades do governo em implantar seus programas com formação de professores que nós não estávamos preparados [...]*

Relativo à categoria Democratização da política educacional os professores assim relatam:

*Professor 1 - talvez isso tenha sido o grande erro. E não foi feita essa consulta. Então, foi feito como se diz no popular “as medidas foram plantadas de cima para baixo”. Não houve consulta nem a comunidade da escola técnica, não houve um debate profundo de aprofundar a discussão sobre essa mudança. [...] Existia uma classe elitizada que dominava e domina a escola e isso talvez impeça uma maior melhoria na educação de qualidade dessa escola.*

*Professor 4: Não. Acredito que essa tenha sido uma grande falha a nível de Ministério de Educação exatamente porque não existe consulta de nada[...].*

*Professor 2: Na verdade era um programa de governo que queria impor uma formação de tecnólogos porque no mercado só tinha engenheiros ou tinha técnicos e ele queria uma formação que fosse intermediária para poder atender a demanda do mercado, mais na verdade é que não sabemos a ideia do governo porque era muito fechado naquela época e o governo não abria, não informava dados para sabermos quais seriam as demandas de mão de obra no mercado e, conseqüentemente, quais cursos a serem oferecidos para a comunidade.*

*Professor 3 - não significa dizer isso. O que aconteceu foi o seguinte: Os Cefets foram criados por decreto, foi empurrado de cima para baixo e a comunidade não foi consultada [...]*

De acordo como os discursos, quando na gênese do CEFET não houve um debate sobre as reais necessidades de criação desse projeto, afirmaram os professores pesquisados ser uma ação de centro para a periferia, corroborando com as narrativas dos técnicos, portanto. Os discursos são bastante claros nesses aspectos, os fragmentos demonstram uma insatisfação com o contexto “E não foi feita essa consulta. Então, foi feito como se diz no popular ‘as medidas foram plantadas de cima para baixo’. Não houve consulta nem a comunidade da escola técnica, não houve um debate profundo de aprofundar a discussão sobre essa mudança.” ou “Acredito que essa tenha sido uma grande falha em nível de Ministério de Educação exatamente porque não existe consulta de nada [...]”, “foi empurrados de cima para baixo e a comunidade não foi consultada para isso.”

O cenário difundido pelos professores na criação do CEFET era obscuro, os professores não tiveram acesso aos estudos propostos pelo governo central, caracterizando a política, portanto, como totalitária. Os discursos com relação a essa questão são enfáticos “um programa de governo que queria impor uma formação de tecnólogos” ou “o governo não abria, não informava dados para sabermos quais seriam as demandas de mão de obra no mercado e, conseqüentemente, quais cursos a serem oferecidos para a comunidade.”

Outro importante ponto refere-se à falta de infraestrutura e de habilidades e competências docentes para atender as demandas oriundas da criação do CEFET (cursos de licenciatura e pós-graduações, por exemplo, determinadas pela lei 8.948 de 1994). Os discursos denotam tal perspectiva “houve uma interferência política por causa dos primeiros cefets que foram criados e aí pelo interesse de sair de escola para CEFET-PI era visto como forma legal. Mais não se viu as condições de infraestrutura.” ou “não viu as condições de habilitação dos docentes que estavam envolvidos na época.”

No contexto de criação do CEFET é importante ressaltar a fase de transição política do país. Não eram perceptíveis os avanços democráticos, visto a tomada de decisão para criação deste centro, por exemplo, ter sido alicerçada sem ouvir os atores interessados nestas mudanças, como a própria comunidade da Escola Técnica (professores, técnicos, gestores). Ocorreu um arranjo de política educacional estruturado no governo central e pulverizado globalmente no país, imprimindo mudanças drásticas de oferta educacional, sem levar em consideração às questões infraestruturais e principalmente de recursos humanos para alinhar-se a nova política, por exemplo.

Mais uma vez os colaboradores (professores) observaram a mudança abrupta revelada pela política educacional, evidenciando os problemas estruturais e de qualificação profissional, por exemplo. Os professores relataram as dificuldades de implementação da nova política de educação fazendo menção à qualidade duvidosa do ensino prestado na instituição no curto prazo, como também a falta de habilitação dos professores para ministrar aulas em cursos superiores.

As transformações ocorridas no processo de implantação do CETET provocaram outros questionamentos, relatados pelos professores. Os discursos, por exemplo, denotam também a queda na qualidade do ensino, afirmando que ocorreu uma depreciação deste, visualizada, inclusive pela comunidade. Entretanto, outros fragmentos dos discursos verificam a mudança como necessária para acompanhar a nova conjuntura mercadológica que se delineava. Segundo os discursos o CEFET, no entanto, não ofertou adequadamente os cursos para o mercado, ocasionando demanda de alunos para outros cursos em outras instituições, como também afirmando a saturação de outros cursos.

No que se refere ao período CEFET verifica-se o predomínio dos discursos conduzidos pela precarização da infraestrutura e das condições gerais de trabalho. Apesar da orientação macroeconômica, sob o ponto de vista de formação de massa de trabalhadores para o mercado globalizado, não se verificou uma conversão para sofisticar as condições gerais desse estabelecimento de ensino.

Sob essa ótica Oliveira e Campos (2009, p. 3) afirmaram, como já salientado, que o Decreto 2.208/97 promoveu a Reforma da Educação Profissional e determinou: a extinção da integração entre educação geral e profissional; a priorização das necessidades do mercado; o afastamento de Estado do custeio da educação; o fim da equivalência entre educação profissional e ensino médio. Culminou também na expansão crescente da matrícula no ensino profissional e a drástica redução do número de matrículas, no ensino médio. Conforme as

autoras retrocitadas o afastamento do Estado do custeio da educação, promovem uma diminuição do atendimento das demandas educacionais globais dos alunos, observada o fim da equivalência entre educação profissional e ensino médio. Para as autoras essas mudanças provocaram uma perda na qualidade do ensino.

## 5.3 O período IFPI

### 5.3.1 Marco Regulatório IFPI

A lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

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

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

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

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

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

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.

Seção III

Dos Objetivos dos Institutos Federais

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

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

II - 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;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - 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;

V - 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; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

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

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

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) 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.

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

Com esse novo marco regulatório o ensino profissionalizante é impulsionado tanto no que se refere à expansão, com também a diversificação (tecnológica e profissionalizante) e promoção de sua qualidade. Essa consideração foi apontada por técnicos e professores, como demonstra os discursos expostos na seção seguinte.

### **5.3.2 Discursos e Sentidos dos Técnicos Administrativos e Professores sobre o período IFPI**

As mudanças de CEFET para IFPI provocou uma transformação de contexto importante, principalmente no âmbito quantitativo, assim narradas pelos técnicos relacionadas democratização da política educacional

*Técnico 1 – eu percebi maior melhoria, pois adquiriu mais poder e autonomia e a instituição continuou expandindo.*

*Técnico 1 - continuou expandindo mais tenho medo que essa expansão saia do controle da instituição e perca a qualidade de alunos que ela vem formando pois já existe alguns cursos que não tem nem mais qualidade, e outros foram extintos. Portanto, minha preocupação é que a instituição perca a qualidade de ensino que ela vinha conquistando no início.*

*Técnico 2 - Eu fico imaginando no que pode acontecer daqui a pouco com essa aceleração desproporcional. Os alunos migrando dos cursos regulares para os cursos de PRONATEC. Curso disso e curso daquilo. Mais por quê? Porque a um pagamento para eles permanecerem*



*estudando. E nós já estamos vendo que isso não vai dá certo, pois não se busca uma qualidade de profissionais para o mercado de trabalho. [...] é um ensino perdido.*  
*Técnico 2 - Quando passou para instituto, foi outra quebra grande. Por quê? Por um lado vivendo um momento em que o instituto, está andando de forma acelerada e sem planejamento [...].*

Conforme o relato dos técnicos esse processo de mudança ocasionou uma expansão das vagas ofertadas pelo estabelecimento e gerou uma maior autonomia. Entretanto, sugerem preocupação com a qualidade do corpo discente, provocadas pelos estímulos oriundos da política de educação vigente, como o próprio PRONATEC. Os discursos sinalizam para essa perspectiva “tenho medo que essa expansão saia do controle da instituição e perca a qualidade de alunos que ela vem formando, pois já existem alguns cursos que não tem nem mais qualidade, e outros foram extintos. Portanto, minha preocupação é que a instituição perca a qualidade de ensino que ela vinha conquistando no início.”

Relativo à política desenvolvida no estabelecimento de ensino os discursos observam sua realização efetuada sem planejamento e de modo pragmático. Fragmentos como “Quando passou para instituto, foi outra quebra grande” ou “[...] andando de forma acelerada e sem planejamento” denotam essa interpretação.

Uma pontuação de curto prazo foi realçada, no entanto, afirmando a questão da autonomia para a gestão, assim delineado no seguinte discurso “eu percebi maior melhoria, pois adquiriu mais poder e autonomia e a instituição continuou expandindo.”

No que se refere à mudança de CEFET para IFPI os relatos estruturados pelos professores com relação à categoria insumos e infraestrutura os discursos foram:

*Professor 2: [...] ampliou as salas de aulas, quantidade de vagas, de cadeiras. Climatizou também as salas e com tudo isso melhorou na parte de qualificação de profissionais.*

*Professor 2 – [...] não aconteceu a estruturação dos laboratórios o que ficou muito a desejar para a parte pratica e formação dos técnicos e tecnólogos. E ficamos sem recursos para montar os laboratórios e com isso os curso técnicos na área de eletrônica e eletrotécnica foram bastante prejudicados e as novas tecnologias que se tinha no mercado, não conseguimos acompanhar devidos as licitações e as demoras do envio de verbas. [...] Então tínhamos a estrutura física, mais não tínhamos equipamentos modernos.*

*Professor 1 – [...] a mudança para IFPI veio para regulamentar essa situação.*

*Professor 2 - Quando mudou para instituto houve uma reestrutura muito grande para trabalhar na área de gestão e muitos profissionais foram escolhidos para trabalhar em unidades descentralizadas e depois o próprio MEC exigiu que pessoas fossem a Brasília [...]*

No que se referem às condições gerais de trabalho e formação de professores os relatos são:

*Professor 1 – [...] nós ficamos praticamente sem um regime de trabalho. O quê que nós éramos então? O CEFET – PI passou a fornecer um ensino superior mais nós éramos professores de*

*ensino básico e o IFPI veio mais para regulamentar essa situação. E eu me sentida num deslocamento de função, com isso procurei na época o ministério público do trabalho [...]*

*Professor 3:[...] mais quando você vai para ser submetido ao curso superior é exigido mestrado ou doutorado.*

*Professor 1: [...] expansão tem que ser feita com qualidade o que não foi feito, mais uma vez.*

Com relação à democratização da política educacional foi:

*Professor 1: E mais uma vez não há uma consulta á comunidade. É mais uma decisão tomada de cima para baixo. Mais existe uma expansão sem qualidade e, em minha opinião, é uma expansão política para manter, novamente, pessoas no poder. Assim é uma política de governo.*

*Professor 3: [...] Então, o instituto foi criado de cima para baixo exatamente pela interferência do governo [...]*

Conforme os relatos observados de maneira global os professores narram inúmeras situações provocadas por esse processo de deslocamento. As narrativas destacam que ocorreu uma queda na qualidade do ensino, crises de identidade e especificamente no plano de carreiras dos professores. Devido à implementação dos cursos de licenciatura para atender uma demanda do mercado regional os professores não estavam totalmente preparados para atuar nesse cenário, exigindo, portanto, uma melhor qualificação docente. Sobre o ponto de vista dos insumos gradativamente ocorreu à melhoria das instalações e dos insumos. No que se refere à questão dos recursos humanos ainda o IFPI não atingiu a meta quantitativa do número adequado de doutores, por exemplo.

Nas narrativas pode-se observar que as mudanças mais uma vez habitou o cenário do incerto, visto não ter ocorrido consulta a comunidade cefetiana sobre a implementação do novo modelo de estabelecimento de ensino e das implementações necessárias para sua adequada concretização.

De maneira pontual no quesito insumos e infraestrutura os discursos mostraram que num primeiro momento ocorreu uma melhoria nos seguintes aspectos, observados no fragmento: “ampliou as salas de aulas, quantidade de vagas, de cadeiras. Climatizou também as salas e com tudo isso melhorou na parte de qualificação de profissionais.” Sob outro ponto de vista o discurso apresentado foi o seguinte: “não aconteceu à estruturação dos laboratórios o que ficou muito a desejar para a parte pratica e formação dos técnicos e tecnólogos. E ficamos sem recursos para montar os laboratórios e com isso os curso técnicos na área de eletrônica e eletrotécnica foram bastante prejudicados e as novas tecnologias que se tinha no mercado, não conseguimos acompanhar devidos as licitações e as demoras do envio de verbas.”

No que tange as condições gerais de trabalho e formação dos profissionais o advento do IFIPI apresentou discursos sinalizando que “a mudança para IFPI veio para regulamentar essa situação.” ou “houve uma reestrutura muito grande para trabalhar na área de gestão e muitos profissionais foram escolhidos para trabalhar em unidades descentralizadas e depois o próprio MEC exigiu que pessoas fossem a Brasília para serem qualificadas em administração pública.”

Já referente ao processo de ensino e a aprendizagem as narrativas apontam para uma perda de qualidade, como observa os fragmentos “expansão tem que ser feita com qualidade o que não foi feito, mais uma vez.” ou “na escola técnica os alunos saiam como técnico mais gabaritado mesmo que demorasse quatro anos aptos a assumir em qualquer lugar do Brasil qualquer empresa e eram profissionais de respeito.”

O que chama atenção nesse contexto é que mais uma vez o processo de mudança de CEFET para IFIPI também foi executado de modo totalitário, sendo impresso de centro para periferia, assim narrados: “E mais uma vez não há uma consulta á comunidade. É mais uma decisão tomada de cima para baixo. Mais existe uma expansão sem qualidade e, em minha opinião, é uma expansão política para manter, novamente, pessoas no poder. Assim é uma política de governo.” ou “Não percebi isso, não houve essa consulta. Acho que foi colocado de cima para baixo.” ou “Então, o instituto foi criado de cima para baixo exatamente pela interferência do governo”.

O governo Lula foi repleto de discussão sobre a política educacional profissionalizante, entretanto, no que diz respeito à criação do IFPI esse contexto não se apresentou. Conforme Oliveira e Carneiro (2011) os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia foram criados a partir da agregação de duas ou mais instituições federais de educação profissional e tecnológica de um mesmo estado, tais como: Centro Federal de Educação Tecnológica, Escola Técnica Federal, Escola Agrotécnica ou Escola Técnica vinculada à Universidade Federal, fato que não se consolidou no Piauí.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os objetivos desse estudo estava entender o processo de formação histórica do ensino profissionalizante no Brasil, observando seus sentidos e significados e o seu alcance na contemporaneidade. Nesse contexto a educação brasileira ao longo dos anos sofreu modificações importantes. Desde o processo de ocupação até basicamente as três primeiras décadas do século XX o cenário do ensino brasileiro era voltado para atender os interesses educacionais das elites. Ficava para a grande massa de escravos num primeiro momento e trabalhadores assalariados no final deste período a função de mão-de-obra não escolarizada.

Com o início efetivo da era industrial esse interesse ainda se perpetua, porém com um viés diferenciado o de qualificar a mão-de-obra para atender as demandas do setor produtivo, agora necessitando de agentes produtivos qualificados. É nesse cenário que o ensino profissionalizante ascende promovido e aperfeiçoado pelo crescimento econômico impulsionado pelo advento do industrialismo no país.

Neste contexto pauta-se a gênese da Escola Técnica Federal do Piauí. A grande contradição é que sua efetivação orientou-se para manifestar a consolidação do industrialismo, entretanto, afirmada numa região sem tradição nesse segmento econômico. Sua constituição ao longo de sua história foi promover mão-de-obra qualificada para indústria, porém exportada para outros estados.

A partir dessa incoerência o ensino profissionalizante nasce no Piauí, demandando para o mercado de trabalho mão-de-obra para um setor industrial inexistente no Estado caracterizando a gênese e posteriormente a trajetória da instituição pesquisada.

A decadência deste tipo de ensino e o conseqüente desmantelamento da ETFPI ocorre com a perda da dinâmica econômica do país que teve seu apogeu nos anos de 1960 e 1970. No início dos anos de 1980, portanto, verifica-se paulatinamente a precarização desta modalidade de ensino e dos cursos ofertados por este estabelecimento.

Com a estabilização da economia iniciada em 1994 advinda com o plano Real e consolidada a partir do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso nos anos de 1990 concebe-se uma política econômica balizada na austeridade fiscal e na privatização da economia, entendida, portanto, como um governo neoliberal.

Nessa conjuntura promove-se um novo reordenamento do ensino profissionalizante, reajustado para as demandas do mercado então dito globalizado. O entendimento dos formuladores da política educacional profissionalizante buscava ajustar o ensino então

desenvolvido nas ETFPI aos interesses do modo de produção mundial. Assim foi criado o CEFET que na tentativa de adequar o sistema de ensino profissionalizante ao mercado desvincula o ensino técnico do ensino regular e cria a modalidade de ensino intermediária de tecnólogo, entendida como um arquétipo de ensino superior, entretanto, com características pragmáticas e imediatistas, alinhadas ao mercado de trabalho que se inscrevia, desse modo o CEFET entra em substituição a ETFPI.

Com o fim do governo neoliberal no início dos anos 2000 e o advento do governo entendido como social e interventor a política educacional focada para o ensino profissionalizante surpreende como mais uma reformulação do setor. Em substitutivo ao CEFET o governo cria o IFIPI trazendo consigo mudanças importantes na seara da educação profissionalizante, dentre as quais a volta do vínculo do ensino técnico profissional ao ensino médio e ampliando a oferta de cursos superiores com a criação de licenciaturas para atender as demandas mercadológicas em educação.

Essa conjuntura de mudanças nas bases regulatórias do ensino profissionalizante no Brasil, e de modo específico suas repercussões no cenário do ensino profissionalizante piauiense trouxe consigo transmutações que se relacionariam diretamente com os atores que constituem esse estabelecimento, dentre os quais técnicos e professores, produzindo sentidos para os diversos contextos analisados, sendo o objetivo central dessa estudo.

As alterações ocorridas nos últimos quinze anos trouxeram consigo um discurso concordado por todos os colaboradores, ou seja, essas dinâmicas experimentadas vieram sem o conteúdo democrático da participação, da discussão e do debate, sendo um relato unânime em todos os momentos do recorte sugerido.

A política educacional profissionalizante é desenvolvida sem as vozes dos que a colocam em prática. Não é interessante num espaço curto de tempo ocorrer mudanças significativas nas bases regulatórias do ensino sem a audição dos segmentos promulgados por esta política, ou seja, servidores, professores e discentes, por exemplo.

Dentro dos discursos podem-se observar os conflitos gerados pelas modificações ocorridas, cada um há seu tempo, dentre elas pontua-se a crise de identidade dos servidores, o plano de carreira em desacordo com o marco regulatório, a incompatibilidade da formação do corpo docente (competência e habilidade) para exercer a função, a deficiência nos insumos educacionais, problemas de infraestrutura, problemas no quadro de professores com qualificação para atender os preceitos da legislação (percentuais mínimos de mestres e doutores), incompatibilidade nas funções exercidas, falta de autonomia pedagógica e, como já

salientado, a ausência de participação na formulação da política voltada para a instituição. Esses foram os sentidos atribuídos por técnicos e professores aos processos de mudança na estrutura organizacional do *locus* pesquisado.

Entretanto, é possível perceber alguns avanços no eixo do ensino profissionalizante. Nos últimos anos observa-se um aumento na quantidade de vagas disponibilizadas para a comunidade, além de uma diversificação na oferta dos cursos. Alguns colaboradores relatam também a necessidade de verificar tal expansão com a impressão da qualidade. Outro elemento importante refere-se à interiorização do ensino profissionalizante, antes congregado, apenas no município de Teresina (PI), atualmente ocorre a escalada do IFPI, contribuindo, portanto, para a democratização das oportunidades.

Contudo é relevante frisar a necessidade de participação dos atores na busca por um ensino profissionalizante de qualidade e com quantidade adequada às necessidades da sociedade piauiense.

O fato é que ao longo da expressão da política educacional profissionalizante observou-se um desconforto gerado aos técnicos e professores ocasionado pela perpetuação de um modelo totalitário de fazer política pública e não debatido, esquecendo-se de primar pelas especificidades e natureza multifacetada de cada estado, de cada estabelecimento de ensino.

Na contemporaneidade não se pode admitir em pleno processo de maturidade da democracia implementações de políticas educacionais públicas sem contar com a participação dos integrantes desse cenário. Busca-se com esse discurso afirmar a necessidade de mudanças quando demandadas, porém, para que estas possam ser feitas com qualidade e de modo eficiente é fundamental imprimir o debate, situação condizente com um país verdadeiramente democrático.

Nesse sentido é relevante compreender que os pressupostos desse estudo colidem com os resultados da pesquisa, ou seja, não ocorreu a participação da comunidade, sendo efetuada exclusivamente pelo governo.

Referente ao objetivo geral dessa pesquisa buscou-se a compreensão desses processos de mudança ocorridos no IFPI caracterizados pelas nomenclaturas Escola Técnica Federal do Piauí (1967 a 1994), Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (1994 a 2008) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (2008 aos dias atuais), a partir da opinião da comunidade docente e de técnicos administrativos, referente à política educacional adotada nesses dois momentos (1994 e 2008) de reformulação institucional, onde

se verificou as nuances e os impactos dessas transformações na vida profissional, principalmente, e pessoal desses atores.

O resultado da pesquisa mostrou os pontos salientados por esses, culminando em contradições, conformações e imposições. Os colaboradores investigados trouxeram para o plano concreto as características totalitárias e impositivas das políticas implantadas no recorte sugerido, ao mesmo tempo em que exaltavam as mudanças estruturais ocorridas na instituição, por exemplo. A conclusão do estudo demonstrou que no recorte histórico proposto as alterações no enredo da política educacional voltada para o ensino profissionalizante no atual IFPI trouxeram consigo impactos à vida dos profissionais envolvidos nesse processo relacionando-se de modo distinto e individual em cada sujeito pesquisado, influenciando na formação dos professores, nas questões salariais, ofertando satisfações e insatisfações, e, repercutindo no grau da qualidade do ensino e corpo discente, ora afirmando precarização da infraestrutura, ora incorporação de qualidade, de acordo com cada momento histórico presenciado.

Nesse critério, observou-se que a história do atual IFPI foi marcada por uma dinâmica que produziu efeitos diversos, multifacetados, imprimindo o teor da imprevisibilidade ao contexto dos professores e técnicos, que outrora, se viam surpreendidos por reformas propostas exógenamente, criando enredos conturbados e repletos de equívocos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Sandra Cristina Santos. **A Educação Profissionalizante durante o Estado Ditatorial (2005)**. Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEDI2010/paper/viewFile/1368/598>>. Acesso em 25 de set. de 2013.

ANDES-SN. Grupo de Trabalho de Política Educacional. **A contrarreforma da educação superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do Governo Lula da Silva**. Brasília, ago./2004.

ANDRADE, A. de F. B. **Curso superior de tecnologia: um estudo de sua demanda sob a ótica dos estudantes**. Dissertação de Mestrado – Programa de pós-graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <[>](http://bdtd.ibict.br/). Acesso em 20 de agosto de 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN L. **L'analyse de contenu**. Paris (Fr): Editora Presses Universitaires de France; 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARITE, Mario Guido. The notion of “Category”: its implications in subject analysis and in the construction and evaluation of indexing languages. **Knowledge organization**, v. 27, n.1/n.2, p. 4-10, 2000.

BIAGINI, J. **Modos de fazer o ensino técnico: os sentidos dados pelos professores à prática de formação profissional da área técnica de ensino médio**. São Paulo, PUC/SP, 2000, Dissertação de Mestrado.

BRASIL. Lei Federal nº. 9.649 de 27 de maio de 1998. Artigo 47: altera o art. 3º da Lei Federal nº. 8.948/94. Artigo 66: revoga os arts. 1º, 2º e 9º da Lei Federal nº. 8.948/94. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9649\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9649_98.pdf)>. Acesso em 29 de set. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reforma da educação Superior – Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior – Documento II**. Brasília: MEC, ago./2004.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **CENTENÁRIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em 29 de set. de 2013.

BREZINSKI, I. **Formação de Professores: A dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional**. Disponível em:<<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/111/160>>. Acessado em 29 de ago. de 2012.



BREZINSKI, M. A. S. **O novo modelo para a Educação Profissional e Tecnológica e a avaliação Institucional:** efeitos das Políticas Públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011. Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em 20 de agosto de 2013.

CANALI, Heloísa Helena Barbosa. **A Trajetória da Educação Profissional no Brasil e os Desafios da Construção de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.** Disponível em: < [http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete\\_old2/sites/default/files/C\\_Heloisa.pdf](http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/C_Heloisa.pdf)>. Acessado em 15 de jan. de 2014.

CARVALHO FILHO, J. dos S. **Estado Mínimo X Estado Máximo: O Dilema.** Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado (RERE), Salvador, Instituto Brasileiro de Direito Público, nº 12, dezembro/janeiro/fevereiro, 2008. Disponível em: < <http://www.direitodoestado.com.br/rere.asp>> Acesso em: 23 de outubro de 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. **Imaginário Social e Educação:** criação e autonomia (2008). Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/909/815>. Acesso em: 15 de jan. de 2014.

CÓRDOVA, A. Análise documental, **In: A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos/ tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COSTA, V.L.C. (org.) **Gestão educacional e descentralização:** novos padrões. São Paulo: Cortez, Fundap, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

DERLANDES, S. F. O Projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. **In:** MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. **O tempo das ilusões.** In: FRANCO, Maia Sylvia Carvalho; CHAUI, Marilena. Ideologia e mobilização popular. Rio de Janeiro: Paz e Terra / CEDEC, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. A Política de educação profissional no governo Lula; Um percurso histórico controvertido. In: **Educação e Sociedade.** v. 26, n. 92, Campinas, SP, 2003.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. v. 1.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, A. **A corrupção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

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

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI. **[Foto da construção do IFPI]**. Teresina, Piauí, 1938. Arquivo privado do IFPI.

\_\_\_\_\_. **[Foto do Prédio B do IFPI]**. Teresina, Piauí, 1994. Arquivo privado do IFPI.

\_\_\_\_\_. **[Foto do Prédio B do IFPI]**. Teresina, Piauí, 2010. Arquivo privado do IFPI.

JACOB, Elin. Classification and categorization: a difference that makes a difference. *Library trends*, v. 52, n.3, p. 515-540, 2004.

KUENZER, Acacia (org.). **Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2ª ed. S. Paulo: Cortez, 1997

LAPONTE, L. N. **Educação profissional: um estudo do impacto da Lei e implantação da reforma do ensino técnico e suas decorrências no CEFET-PI (1997-2004)**. Dissertação de Mestrado. PUC – São Paulo, 2006. Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/> > . Acesso em 20 de agosto de 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiros**. São Paulo: Cortez, 1982.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MEIRELES, Magali Rezende Gouvêa. CENDÓN, Beatriz Valadares. **Aplicação Prática dos Processos de Análise de Conteúdo e de Análise de Citações em Artigos Relacionados às Redes Neurais Artificiais**. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/viewFile/4884/6993>. Acesso em 1 de mar. de 2014.

MELO, C. A. B. de. **Curso de Direito Administrativo**. São Paulo: Malheiros Editora Ltda, 2005.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação interação e descoberta. **In: MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de. CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho. **História dos Cefet's dos Primórdios a Atualidade: Reflexões e Investigações**. Disponível em: <

[www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos.../TerxaTema6Artigo9.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos.../TerxaTema6Artigo9.pdf)>. Acesso em 29 de set. de 2013.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves. CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **As Políticas Neoliberais para a Educação Profissional**: Analisando o Governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2012/GT-03/GT03-019.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-019.pdf)>. Acesso em 23 de set. de 2013.

OLIVEIRA, F. **Neoliberalismo à brasileira**. In: Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

OLIVEIRA, M. R. **Mudanças no mundo do trabalho**: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio. Diferença entre formação técnica e formação tecnológica. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, n. 70, abril, 2000.

OLIVEIRA, M. M. de. **Instituições Federais de Educação profissional no Brasil**: gestão e autonomia administrativa. Dissertação de Mestrado- Programa de pós-graduação em educação agrícola. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://btd.ibict.br/>>. Acesso em 20 de agosto de 2012.

OLIVEIRA, M. A. M. **Reforma do ensino profissional**: desmantelamento da educação tecnológica ministrada pelo CEFET-X?. Disponível em: <[www.anped.org.br/reuniões/24/T0523492991781.doc](http://www.anped.org.br/reuniões/24/T0523492991781.doc)>. Acesso em 20 de agosto de 2009.

OLIVEIRA, N. H. de. **Instituições Federais de Educação Tecnológica**: estabelecimentos escolares de referência no ensino médio brasileiro – o caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Tese de Doutorado – Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. . Disponível em: <<http://btd.ibict.br/>>. Acesso em 20 de agosto de 2012.

PÁDUA, José Augusto Pádua. "Cultura esgotadora": agricultura e destruição ambiental nas últimas décadas do Brasil Império. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 11, outubro 1997. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/onze/padua11.htm>>. Acessado em 12 de dez. de 2013.

PIAUÍ, Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí. Disponível em: <<http://www.cefetpi.br/instituicao.html>> acessado em 20 de agosto de 2009.

PIAUÍ, Instituto Federal de educação, Ciências e Tecnologia do Piauí. Disponível em: <<http://www5.ifpi.edu.br>> acessado em 20 de outubro de 2012.

**R. bras. Est. pedag.** Brasília, 721711:175-195, maio/ago. 1991. Disponível em:<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/435/440>>. Acessado em 29 de set. de 2013.

ROJAS, Miguel Ángel Rendón. **Relación entre los conceptos: información, conocimiento y valor. Semejanzas y diferencias**. Ciência da Informação, Brasília, v. 34, n. 2, p. 52-61, maio/ago. 2005.

RAMOS, M. N. **A educação profissional perante as mudanças do trabalho: materialidade do deslocamento conceitual da qualificação às competências.** Niterói, UFF. Exame de Qualificação de Doutorado, 2000.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1982.

RODRIGUES, A. G. **Org. Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí 90 anos.** EDUFPI, 2002.

RÊGO, V. R. **100 Anos de uma Escola Centenária.** Teresina: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2003

SAVAINI, Dermeval. **História da História da Educação no Brasil: Um Balanço Prévio e Necessário** (2008). Disponível em: <[http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais\\_V\\_coloquio/Conferencia%20Dermeval%20SAVIANI.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_V_coloquio/Conferencia%20Dermeval%20SAVIANI.pdf)>. Acessado em 20 de set. de 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 9ª ed. revista e ampliada. Campinas, Autores Associados, 2005.

SOARES FILHO, J. do E. V. **Política de Formação Profissional do SENAI e a qualidade de vida no trabalho: um olhar crítico.** Disponível em: <[http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1740/1/Dissertacao\\_PoliticaFormacaoProfissional.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1740/1/Dissertacao_PoliticaFormacaoProfissional.pdf)>. Acessado em 20 de ago. de 2012.

SCHMIDT, M. de A. **Os Institutos de educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Dissertação de Mestrado – Curso de pós-graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, 2010. Disponível em: <<http://btd.ibict.br/>> . Acesso em 20 de agosto de 2012.

SOUSA, C. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa.** Cadernos CRH, Salvador, n.30, jul./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez. 2006, p. 20-45.

SOUSA, J. B. de. **Política de expansão dos cursos superiores de Tecnologia: uma nova face da educação profissional e tecnológica.** Tese de Doutorado – Programa de pós-graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Disponível em: <<http://btd.ibict.br/>> . Acesso em 20 de agosto de 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Bases Teórico- Metodológicas Preliminares da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais.** Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. 2.ed.Porto Alegre: Riter dos reis, 2001.

VALENTIM, M. L. P. **Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação**. São Paulo: Polis, 2005.

VEIGA. I. P. A. **Lições de didática**. Campinas, SP. Papirus.2006( Coleção Magistério: Formação e trabalho).

WERFFOR, M. F.(org.) **Observação, registro, reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico. 1996.

XAVIER, Beatriz Rêgo. As categorias de Aristóteles e o conhecimento científico. **Pensar**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 57-64, jan./jun. 2008

# APÊNDICES

## APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO

Objetivando a realização de um trabalho de pesquisa buscando compreender os processos de mudança ocorridos no IFPI, ocorridos pelas seguintes nomenclaturas: Escola Técnica Federal do Piauí ( 1967- 1994) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (1994-2008) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí(2008 aos dias atuais), sob os olhares dos professores e técnicos administrativos frente a estas realidades vivenciadas no IFPI, convido você a participar da pesquisa, concordando em responder as questões abaixo indicadas:

Nome:.....

Cargo:.....

- Quando Escola Técnica Federal do Piauí, neste período exerceu alguma função?

( ) Sim    ( ) Não    Qual?.....

- Quando Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí, neste período exerceu alguma função?

( ) Sim    ( ) Não    Qual?.....

- Quando Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, neste período exerceu alguma função?

( ) Sim    ( ) Não    Qual?.....

No caso de ser escolhido através deste questionário a participar deste trabalho, concordaria em ser entrevistado posteriormente? ( ) Sim    ( ) Não

Telefone para contato: .....Celular:.....

E-mail : .....

## APÊNDICE 2 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

01- Relacione os aspectos positivos e aspectos negativos das experiências vivenciados por você, nesta instituição quando Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI).

02- Relacione os aspectos positivos e aspectos negativos das experiências vivenciados com a mudança para Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI).

- enumere as mudanças
- enumere as dificuldades
- eram necessárias
- foram planejadas com a participação de todos

03- Relacione os aspectos positivos e aspectos negativos das experiências vivenciados com a mudança para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).

- enumere as mudanças
- enumere as dificuldades
- as mudanças anteriores foram avaliadas objetivando à implantação das outras



### APÊNDICE 3

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Título do estudo: **DESVELANDO OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS A PROFESSORES E TÉCNICOS: DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PIAUÍ AO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ**

Pesquisador responsável: Luis Flávio Santos Martins

Professora Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Rosane Maria Kreuzburg Molina

Período de realização: Fevereiro de 2012 a fevereiro de 2014

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a contribuir com uma pesquisa de mestrado sob responsabilidade do Mestrando Luis Flávio Santos Martins e sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Rosane Maria Kreuzburg Molina, da linha de pesquisa I: Educação, História e Políticas

Esta escolha se dá, por você fazer parte do grupo de servidores que trabalham desde o período da Escola Técnica Federal do Piauí e que atuaram ou ainda atuam até o momento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. A sua participação não é obrigatória, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Os objetivos deste estudo são: compreender os processos de implantação dessas políticas na perspectiva dos atores envolvidos no ambiente do IFPI, identificar os impactos desses processos na melhoria do contexto sistêmico (conjuntural e estrutural) da Instituição e identificar as convergências e as divergências entre os textos legais e o contexto da experiência institucional no que tange a oferta de cursos, o grau de ensino e a expansão estrutural.

A pesquisa não oferece quaisquer riscos relacionados com sua participação, e os benefícios em face da sua contribuição serão no sentido de identificar com a investigação quais impactos as mudanças estruturais, políticas e de nomenclatura produziram na melhoria

do ensino e na própria dinâmica operacional da organização do IFPI nos anos de 1994 e 2008.

A sua identidade será protegida, as informações obtidas por meio desta pesquisa serão publicadas e nas publicações será assegurado o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação (os colaboradores serão identificados por numeração).

Juntamente com o questionário, você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Pesquisador responsável:

Luis Flávio Santos Martins

Rua Anfrísio Lobão, 1433. Apto 501. Jockey Clube

Fone: (86) 3232 2216

Celular: (86) 9982 8416

CEP: 64.049-280

Teresina - Piauí

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação, e concordo, voluntariamente, em participar.

Teresina, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2013

---

Nome e assinatura do Sujeito da Pesquisa

---

Nome e assinatura do Pesquisador