

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A INFLUÊNCIA DOS
PRINCÍPIOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS DELIBERAÇÕES DO CEFET-MG.**

Edson Maciel Peixoto

Brasília, 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A INFLUÊNCIA DOS
PRINCÍPIOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS DELIBERAÇÕES DO CEFET-MG.**

Edson Maciel Peixoto

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Brasília, 09 de março de 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Políticas de Educação Profissional e Tecnológica: A influência dos princípios de gestão democrática nas deliberações do CEFET-MG.

Edson Maciel Peixoto

Prof. Dr. Erasto Fortes Mendonça

Banca: Prof. Doutor Erasto Fortes Mendonça.....(FE/UnB)
Profª Doutora Maria Abádia da Silva.....(FE/UnB)
Prof. Doutor Antônio Ibañez Ruiz.....(ENM/UnB)
Profª Doutora Olgamir Francisco de Carvalho.....(FE/UnB)

Agradecimentos

Aos meus pais que, apesar da pouca escolaridade me ensinaram a importância da educação e do discernimento entre os caminhos certos e errados. Apesar da ausência física, onde estiverem vibram com mais essa vitória e permeiam meus pensamentos a todo instante. Saudades!

Ao Professor Erasto Fortes Mendonça, meu orientador e grande educador. Fez da motivação, do apoio, da liberdade e do compartilhamento do conhecimento, mecanismos de meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

À Professora Maria Abádia da Silva pelo carinho e presteza em atender-me nos momentos mais difíceis e turbulentos.

Ao Professor Antônio Ibañez Ruiz pelas relevantes contribuições durante a Qualificação.

Aos Professores e colegas do Projeto Gestor, pelas discussões e seminários que muito contribuíram para minha formação. Vocês fazem parte da minha história de vida. Saudades!

Aos servidores do CEFET-MG, em especial aos vinculados à secretaria dos Conselhos Diretor e de Ensino, pela dedicação com que ajudaram a coletar os documentos.

Ao Professor Flávio, Diretor do CEFET-MG, bem como aos Conselheiros do Conselho de Ensino, pela atenção com que me receberam, disponibilizando seu tempo e dados para essa pesquisa.

À amiga Inês Gariglio pelas palavras de apoio e pelos caminhos abertos nos momentos mais preciosos.

Aos meus irmãos e aos meus filhos Paulo, Bruno e Lívia pela paciência e compreensão nos momentos de ausência, que não foram poucos.

À minha esposa Ivanna pelo apoio e carinho em todos os momentos. Sem você, nada seria possível e nem se justificaria.

RESUMO

O estudo discute a atuação dos órgãos colegiados do CEFET-MG, em especial do Conselho de Ensino, na construção das políticas da instituição a partir das políticas governamentais do sistema federal de ensino entre os anos de 2003 e 2006. Fundamentam, teoricamente, o estudo, os movimentos de construção, e desconstrução, das políticas de ensino e de organização da Educação Profissional e Tecnológica no Estado brasileiro, ao longo de uma trajetória histórica iniciada em 1549. Verificamos, também, como o CEFET-MG se desenvolveu com vistas a possibilitar tanto a oferta dessa modalidade de educação quanto para garantir a participação da comunidade acadêmica nos processos decisórios. Para atingir tais objetivos, empreendemos uma pesquisa qualitativa, lançando mão de pressupostos teóricos, para, num movimento dialético, compreendermos um determinado momento histórico. A abordagem dos documentos legais, entre os quais as legislações exaradas pelo sistema federal de ensino e as deliberações, colhidas através de atas e resoluções dos Conselhos de Ensino e Diretor do CEFET-MG, seguiu um movimento analítico. Aplicamos, também, entrevistas semi-estruturadas a quatorze Conselheiros do Conselho de Ensino e ao Diretor Geral do CEFET-MG, as quais foram abordadas à luz do aporte teórico selecionado. Entre as proclamações do Governo Federal, as afetas diretamente ao CEFET-MG foram: ordenação do processo de escolha dos dirigentes; a possibilidade de retorno dos cursos integrados, bem como na manutenção dos cursos de tecnólogos e a criação do PROEJA. Constatamos, por um lado, a atuação do Governo Federal ao instituí-los, no sentido de distinguir o CEFET-MG, ora como associação heterônoma, ora como associação autônoma e, por outro, a atuação do Conselho de Ensino do CEFET-MG no sentido do exercício, ora da autonomia institucional, ora de uma soberania disfarçada de autonomia. Os principais resultados das análises foram: a superação das contradições imbricadas nas políticas governamentais, a garantia na definição dos rumos da instituição pela comunidade acadêmica, a identificação da importância de uma ampla estrutura colegiada e da participação como mecanismos de construção dos princípios de gestão democrática da educação, garantindo políticas públicas com sólidas raízes no projeto de país e não de governos transitórios.

Palavras-chave: Educação Profissional; Políticas Públicas Educacionais; Gestão Democrática da Educação.

Abstract

This study verifies, and analyzes, the performance of the collegiate bodies of CEFET-MG, in particular the Council of Education, before the construction of institutional policies from government policies proclaimed by the federal system of education between the years 2003 and 2006. The theoretical bases of the study are the movements of elaboration and re-elaboration of educational policy and the organization of Professional Education and Technology in the Brazilian state along a historical pathway, started in the year 1549. It was also verified how CEFET-MG has developed and structured its structure in order to offer this educational modality and to ensure community participation in academic decision-making processes, through the representation of its segments. In order to reach the objectives settled, a qualitative approach, and a documentary analysis of law entered by the federal system of education and of the proceedings, pre-laws and resolutions by the Boards of Education and Director of CEFET-MG were adopted. We also collected data by applying semi-structured interviews conducted with fourteen Directors of the Education and the Director-General of CEFET MG. It was identified, among the pronouncements of the Federal Government, how they directly affect the CEFET-MG, and what kind of choice of leaders have adopted, before the following decisions: the possibility of returning with integrated high school, and the maintenance of the courses of technology and the creation of PROEJA. It was on one hand, the role of the Federal Government established them, to distinguish the CEFET-MG, sometimes as heteronomy association, sometimes as standalone association, and on the other, the actions of the Board of Education of CEFET-MG in end of the year, some of the institutional autonomy, sometimes of an indirect sovereignty of autonomy. Thus, the main results of the analysis were: overcoming the contradictions woven into policy, security in the setting of directions for institutional academic community, Similarly, it identifies the importance of a broad structure and collegiate participation as mechanisms for building the principles of democratic management of education, thus ensuring public policies with strong roots in the design of country and not a transitional government.

Key-words: Professional Education, Public Policy Education; Democratic Management of Education.

ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AI	Ato Institucional
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BID	<i>Banco Interamericano de Desarrollo</i>
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CD	Conselho Diretor
CE	Conselho de Ensino
CEFET's	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET-BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CEFET-MA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CENTEC-BA	Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
EAA's	Escolas de Aprendizes Artífices
EAA-MG	Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ET-BH	Escola Técnica de Belo Horizonte
ETF's	Escolas Técnicas Federais
ETF-MG	Escola Técnica Federal de Minas Gerais
GT	Grupo de Trabalho
IES's	Instituições de Ensino Superior
IFES's	Instituições Federais de Ensino Superior
Integrado	Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação ou Ministério da Educação e Cultura
MEC/SETEC	Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDS	Partido Democrático Social
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Reforma e Expansão da Educação Profissional e Tecnológica
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SESU	Secretaria de Educação Superior
Sistema S	SENAI, (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SESI (Serviço Social da Indústria), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio) e SESC (Serviço Social do Comércio).
Tecnólogos	Cursos Superiores de Tecnologia
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
USAID	United States Agency for International Development

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura Administrativa do CEFET-MG - 1984.....	100
Figura 2 - Estrutura Colegiada do CEFET-MG - 1984	100
Figura 3 - Estrutura Colegiada do CEFET-MG - 2006	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Segmentos representados no Conselho de Ensino	113
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos legais da trajetória do CEFET-MG.	81
Quadro 2 - Diretores da EAA-MG – Período 1909 a 1936 de acordo com a forma de provimento.....	85
Quadro 3 - Diretores da Instituição – Período 1937 a 1977 de acordo com a forma de provimento.....	89
Quadro 4 - Diretores da Instituição – Período 1978 a 1996 de acordo com a forma de provimento.....	99
Quadro 5 - Comparativo dos níveis e modalidades de cursos ofertados pelo CEFET-MG, de acordo com o número de vagas ofertadas nos processos seletivos dos anos 2004 e 2006.	106
Quadro 6 - Demonstrativo do quantitativo de Unidades de Ensino do CEFET-MG– 2004 e 2006.....	106
Quadro 7 - Diretores da Instituição – Período 1997 a 2006 de acordo com a forma de provimento.....	107
Quadro 8 - Comparativo das vagas ofertadas para a educação profissional técnica de nível médio, nas Unidades do CEFET-MG, de acordo com as formas de oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para os anos letivos de 2005, 2006 e 2007.....	140

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
1 - Problematização e proposição do objeto	16
1.1 - O Proclamado e o Adotado	17
1.2 - Gestão Democrática da Educação	28
2 - Objetivos	20
2.1 - Objetivo Geral	20
2.2 - Objetivos Específicos	20
3 - Fundamentos Metodológicos	21
3.1 - Percurso e Instrumentos de Pesquisa.....	21
3.2 - Sujeitos da pesquisa.....	24
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL E SUAS INTERLIGAÇÕES COM AS POLÍTICAS ECONÔMICAS E SOCIAIS	27
Introdução	27
1 - O nascimento da instrução profissionalizante no Brasil: 360 anos a serviço da divisão social de classes. (1549 a 1908)	28
1.1 - Sob a tutela do Estado através dos Jesuítas: destinação à preparação para as atividades agrícolas. (1549 – 1758)	28
1.2 - Publicização dos sistemas de instrução: A profissionalizante para as atividades manuais. (1758 – 1807)	30
1.3 - O atendimento às necessidades da Realeza Portuguesa no Brasil: Ensino superior profissionalizante e educação de artistas e aprendizes. (1808 – 1820).....	31
1.4 - Liberdade de ensino e a destinação da profissionalização aos pobres e aos interesses das indústrias dominantes. (1821 a 1888).....	32
1.5 - A valoração dos ensinos secundário e superior e o descaso com os ensinos primário e profissionalizante. (1889 a 1908).....	35
2 - Escolas de Aprendizes Artífices: a normatização do Ensino Profissional Primário e Gratuito no Brasil (1909 a 1936)	37
2.1 - Reforma Antônio Cândido (1909) - Origem da Rede Federal para o Ensino Profissional: mediação entre assistencialismo e atendimento ao mercado de trabalho.....	38
2.2 - Reforma Pedro de Toledo (1911) – Nova regulamentação das EAA's: Manutenção do dualismo estrutural e a implementação de mecanismo de valorização da permanência do educando.	40
2.3 - Reforma João Gonçalves (1918) – Nova regulamentação das Escolas de Aprendizes Artífices: A expansão do mesmo ensino fragmentado e dual.	41
2.4 - Reforma João Luis Alves (1925) – A organização do sistema regular de ensino e a oficialização da fragmentação e discriminação do ensino profissional.	42
2.5 - Reforma Francisco Campos (1930-1932) – As Escolas de Aprendizes Artífices incorporadas às políticas educacionais.....	43
2.6 - A educação no bojo da Constituição de 1934	47

3 - Dos Liceus Industriais às Escolas Técnicas Federais (1937-1977): A verticalização da oferta da educação profissionalizante.	48
3.1 - Nova Constituição marca o início do chamado “Estado Novo” (1937): Ruptura de conquistas e o ensino profissional no centro do pacto entre o Estado e o povo.	49
3.2 - Reforma Gustavo Capanema – Leis Orgânicas do Ensino (1942 – 1943): A regulamentação das políticas educacionais para atendimento ao pacto social.	51
3.3 - A Constituição de 1946 nos primeiros anos da Nova República – Regulamentação Educacional: uma questão de Estado.	52
3.4 - A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961): treze anos de disputas entre privatistas e publicistas e a conciliação dos interesses.	53
3.5 - Reforma do Ensino de 1º e 2º graus – 1971: Profissionalização compulsória e a tentativa de quebra da dualidade.	58
4 - A Política de criação dos CEFET’s (1978 a 1995): Expansão da verticalização na oferta de ensino profissional e a contradição da gestão.	59
4.1 - A Constituição de 1988: Sob o Estado democrático, a busca pela garantia do ensino público, gratuito e de qualidade numa gestão escolar democrática.	61
5 - As reformas da Educação Profissional pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996-2006).	64
5.1 - A Educação Profissional na LDBEN: Uma política pública minimalista destinada à política de governo.	71
5.2 - A Educação Profissional e Tecnológica - O decreto 5.154/2004: Relações de poder.	74
Conclusão do Capítulo I	78
CAPÍTULO II – O CEFET-MG – MEMÓRIAS E ASPECTOS INSTITUCIONAIS.	81
Introdução	81
1 - A Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1909 a 1936)	82
2 - Do Liceu Industrial de Minas Gerais à Escola Técnica Federal de Minas Gerais (1937 a 1977)	86
3 - O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (1978 a 1995)	95
4 - As reformas da educação profissional pós-LDBEN: reflexos nas políticas do CEFET-MG (1996 a 2006)	103
5 - O Conselho de Ensino do CEFET-MG: organização, composição e relacionamento entre representantes e representados.	111
5.1 - Organização dos Conselhos do CEFET-MG	111
5.2 – Composição do Conselho de Ensino.....	112
5.3 - Relação entre representados e representantes.....	118
Conclusão do Capítulo II	120
CAPÍTULO III – AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: TENSÕES ENTRE AS POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS E AS POLÍTICAS DA INSTITUIÇÃO.	123
Introdução	123

1 - Eleição Direta para Diretores Gerais das Escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	123
2 - Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio	127
3 - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.....	135
4 - Manutenção da oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia – Tecnólogos.....	145
Conclusão do Capítulo III	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	174
ANEXO A - Mapa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	195
APÊNDICES	196
APÊNDICE A - Roteiro Final de entrevista com o Diretor Geral do CEFET-MG	196
APÊNDICE B - Roteiro Final de Entrevista com os Conselheiros do Conselho de Ensino do CEFET-MG – Período 2004 -2006	197
APÊNDICE C - Relatório de Pesquisa I - Identificação dos temas pesquisados nas atas do Conselho de Ensino do CEFET-MG, por ano e número	198
APÊNDICE D - Relatório de Pesquisa II - Composição do Conselho de Ensino do CEFET-MG por representação de segmentos	199
APÊNDICE E - Relatório de Pesquisa III - Identificação dos Conselheiros do Conselho de Ensino do CEFET-MG a serem entrevistados a partir dos percentuais maiores ou iguais a cinquenta por cento de participação às reuniões, que incluíram na pauta, os temas pesquisados	200
APÊNDICE F - Relatório de Pesquisa IV - Perfil dos entrevistados	201
APÊNDICE G - Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por Unidade da Federação – Agosto 2008	202
APÊNDICE H - Políticas Públicas em Movimento – 2007 a 2008	203

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa integra o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Área de Concentração: Gestão Pública da Educação Profissional, na Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica. Em 2006, o MEC/SETEC e o Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB firmaram um convênio com a finalidade de formação e qualificação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, para oitenta profissionais de gestão, em exercício na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, espalhados por todo o território nacional.

A investigação proposta busca analisar a atuação do Conselho de Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, na condição de mecanismo de gestão democrática, na adoção dos programas e projetos de Educação Profissional e Tecnológica provenientes da Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação, nos anos de 2003 a 2006.

Ao definirmos o tema, percebemos que para efetuarmos sua análise necessitaríamos estabelecer uma comparação entre as políticas governamentais e as políticas da instituição, razão por que adotamos duas categorias representativas dessas políticas: o Proclamado - referente às Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica, materializadas por meio de programas e projetos advindos do MEC/SETEC e representadas por um arcabouço de legislações e de documentos delineadores de conceitos e ações para o desenvolvimento das políticas governamentais; o Adotado - como tradução dessas políticas, de acordo com o pensamento da comunidade acadêmica do CEFET-MG, representado no Conselho de Ensino, e transformado em ações e políticas da instituição que se constituem na efetiva política de educação profissional e tecnológica.

Encontramos, pois, no interstício dessa relação - onde o Conselho de Ensino do CEFET-MG tem posição central, por ser o *locus* de discussão e decisão, às vezes em instância inicial e outras em instância final de deliberação - as motivações científicas para a realização da pesquisa.

Uma motivação pessoal para sua realização decorre do fato de que na condição de gestor de unidade de ensino descentralizada, participamos de várias reuniões e encontros da instituição e entre os CEFET's de todo país, destacando-se as Reuniões dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Tecnológica e as reuniões dos Fóruns de Diretores de Ensino destas escolas, das quais fizemos parte, a convite, ou por designação da diretoria de ensino do CEFET-MG. Nestes encontros e reuniões, internos

ou externos, em que eram expostas as situações e a oferta de cursos e programas de todas as Instituições, sempre questionamos, principalmente nas reuniões internas, o porquê da não implementação de alguns programas e projetos oriundos do MEC/SETEC. As respostas sempre revelavam que cabiam aos conselhos deliberativos da Instituição decidirem sobre a implementação ou não dos programas e projetos de ensino da escola. Daí focarmos a investigação no Conselho de Ensino. Unimos a essa motivação pessoal as questões políticas, educacionais e acadêmicas para o desenvolvimento da pesquisa.

A primeira reflete os objetivos educacionais do Estado e dos governos e suas relações com a economia e com a estruturação do Estado. A segunda parte do pressuposto principal de que a educação é uma política social e o Adotado interfere no projeto social do Estado e nas relações com a sociedade, sendo um direito assegurado pela legislação brasileira a todos os cidadãos. A terceira traz à academia a discussão acerca da relação entre as políticas educacionais e a influência da gestão na sua adoção. Preocupação corroborada por outros pesquisadores, entre os quais Sander, para quem

a produção do conhecimento, em matéria de políticas e gestão da educação, tem merecido atenção prioritária nos meios acadêmicos e tem sido tema recorrente nos debates promovidos nas últimas décadas nos foros educacionais do país. (2005, p. 117).

O estudo ganha, deste ponto de vista, relevância, pois seus resultados podem, entre outras coisas, subsidiar o poder público, em especial, o Ministério da Educação, dotando-o de informações importantes quando da proposição e da implementação de novos programas e projetos, no âmbito da educação profissional e tecnológica.

Para o desenvolvimento da investigação, optamos, preliminarmente, por mantermos certa rigidez quanto ao recorte temporal. No entanto, ao identificarmos, por meio da contribuição de outros autores, características marcantes da educação profissional no período, fomos instigados a retroagirmos no tempo, em busca dos marcos iniciais. Num movimento inverso à cronologia crescente, regressamos ano a ano, reforma a reforma, por meio do estudo analítico dos respectivos documentos legais, imprimindo-lhes novas leituras, até chegarmos àquele que entendemos ser o “marco zero” da educação profissional brasileira, o ano de 1549, quando da chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, na esquadra do primeiro Governador Geral do Brasil.

A partir das leituras relacionadas à educação, principalmente à educação profissional e tecnológica, às políticas públicas, à gestão democrática, aos conselhos gestores, bem como ao percorrermos as legislações educacionais desde o ano de 1.549, colocamos como questão central da pesquisa, a que segue: Considerando-se o Conselho

de Ensino do CEFET-MG um mecanismo de gestão democrática da educação, com vistas à adoção dos programas e projetos de Educação Profissional e Tecnológica provenientes do MEC/SETEC, quais foram as principais características de sua atuação nos anos de 2003 a 2006? Em que consiste efetivamente tal atuação? Para respondermos a essas questões aplicamos quinze entrevistas semi-estruturadas aos Conselheiros do Conselho de Ensino e Diretores do CEFET-MG e realizamos a análise das Atas e Resoluções expedidas no período. Vale ressaltar que o recorte temporal da pesquisa (2003 a 2006) se refere ao primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva o qual representa a atual reforma da educação profissional e tecnológica, na qual foram estabelecidos vários programas e projetos, dentre eles: Eleição Direta para Diretores Gerais das Escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica¹; Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Integrado²; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA³ e a manutenção da oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia⁴ - Tecnólogos.

Tendo esses programas e projetos como base de discussão, estruturamos essa dissertação em três capítulos. No primeiro, apresentamos a trajetória da educação profissional e tecnológica e suas interligações com as políticas econômicas e sociais do período de 1549 a 2006, em uma perspectiva diacrônica. Adotamos os textos legais, de acordo com sua grafia original, como forma de garantir a autenticidade dos documentos. No segundo capítulo, proporcionamos uma análise da forma de gestão adotada pelo CEFET-MG, uma instituição centenária na oferta de educação profissional, bem como a apresentação de um de seus órgãos colegiados - o Conselho de Ensino. No terceiro capítulo, analisamos, a partir dos programas e projetos de educação profissional e tecnológica oriundos do Governo Federal, as deliberações do CEFET-MG, através de seus órgãos colegiados (Conselho Diretor e de Ensino, dentro de suas

¹ BRASIL. Decreto nº 4.877, de 13 de novembro de 2003. Disciplina o processo de escolha de dirigentes no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais. In: MEC/SETEC. *Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal*. 7. ed. Brasília, DF, p. 152-153, 2008.

² Id., Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. In: MEC/SETEC. *Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal*. 7. ed. Brasília, DF, p. 167-169, 2008.

³ Id., Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. In: MEC/SETEC. *Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal*. 7. ed. Brasília, DF, p. 208-210, 2008.

⁴ BRASIL, 2004a, art. 1º inc. III.

responsabilidades). Destacamos que as falas dos Conselheiros entrevistados do CEFET-MG permearam todo o texto dessa dissertação.

No desenvolvimento dos capítulos, optamos pela periodização do primeiro e segundo de acordo com o que entendemos por marcos evolutivos do CEFET-MG, durante quase um século de funcionamento da educação profissional sob a organização administrativa de rede federal. Arranjo diferente adotado para o terceiro capítulo, onde apresentamos e analisamos cada um dos projetos e programas investigados de acordo com dois tópicos: o proclamado e o adotado.

Toda essa organização favoreceu a identificação de eixos estruturantes da educação profissional os quais, por um lado, representam aspectos positivos capazes de alçar essa modalidade de ensino, na condição de política social educacional, a um grau de importância estratégica para o desenvolvimento do país, e, por outro lado, aspectos negativos que submetem a educação profissional à oferta de um ensino propositalmente precário para a formação de trabalhadores dependentes do mercado de trabalho, cujo acesso aos graus superiores de formação acadêmica é cerceado ou restringido.

Surge, assim, a importância da gestão democrática da educação e sua organização por meio da implementação de espaços amplos e autônomos de decisão colegiada, objetivando a adoção, rejeição, transformação e adaptação das políticas governamentais em políticas da instituição que favoreçam o desenvolvimento de uma educação profissional emancipadora e transformadora do cidadão e da própria sociedade.

Nesse sentido, o conjunto de instrumentos que utilizamos na pesquisa (documentos e entrevistas) revelou que entre o Proclamado e o Adotado encontra-se a tentativa de superação de características negativas presentes no processo de construção da política de educação profissional brasileira, quais sejam: a) a categorização da educação de nível médio e superior através de programas e projetos que objetivam o mesmo fim, no entanto, pulverizam recursos humanos, matérias e metodológicos; b) a dualidade entre escolas e entre o ensino ministrado para ricos e pobres; c) o caráter de treinamento em contraposição ao de formação, presente em vários programas e projetos de educação profissional condicionados pelo aligeiramento exigido pelo mercado de trabalho e d) a contenção, declarada ou velada imposta aos alunos, ao prosseguimento de estudos em níveis superiores à formação profissional técnica e tecnológica.

Os dados expuseram, ainda, que o método adotado pelo CEFET-MG para solidificar suas ações no sentido da tentativa de superação daquelas características reveladas foi o da democratização da participação e da forma de provimento da

comunidade acadêmica na definição dos rumos da instituição. Assim, identificamos a existência de uma estrutura de colegialidade eleita por seus pares que congregam Conselho Diretor – único conselho composto pelo conjunto de representantes da comunidade acadêmica, da sociedade e do Estado, Conselho de Ensino, conselhos especializados por nível de ensino e Colegiado das Unidades. Essa forma de gestão colegiada⁵, atrelada às autonomias administrativa, financeira, pedagógica e de escolha de seu dirigente escolar, concedidas pelo Governo Federal, constituem-se nos mecanismos de gestão democrática da educação implementados no CEFET-MG.

Assim, as deliberações colegiadas do CEFET-MG quanto à adoção ou não de programas e projetos oriundos do sistema federal de ensino correspondem ao exercício da autonomia institucional democraticamente exercida pela comunidade acadêmica, coadunada pela sociedade e pelo Estado, no âmbito do conselho superior da instituição, o Conselho Diretor.

⁵ O exame da legislação que organiza os Centros Federais de Educação Tecnológica revelou que o único órgão colegiado na estrutura administrativa previsto é o Conselho Diretor. Portanto, essa forma de gestão colegiada que os dados expuseram corresponde a uma ação individual do CEFET-MG.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa mais do que simplesmente identificar os programas e projetos adotados pelo CEFET-MG, no período de 2003 a 2006, busca verificar, e analisar, a partir da visão dos conselheiros, por meio das entrevistas aplicadas e da análise das atas, quais os fatores influenciaram os conselheiros no processo de deliberação, pela adoção, ou não, dos programas e projetos e, por último, busca avaliar as decisões tomadas.

Dessa forma, procuramos verificar a adequação das decisões do Conselho de Ensino quanto à adoção dos programas e projetos oriundos do MEC/SETEC, daquele período, bem como a importância dos órgãos de decisão colegiada na gestão de Instituições de Ensino.

Para alguns autores, a importância da gestão democrática da educação se baseia na simples existência de eleição direta para os dirigentes escolares ou na constituição de órgãos de deliberação colegiada, entretanto, para outros, opinião da qual compartilhamos. A gestão democrática configura-se como

um conjunto de procedimentos que inclui todas as fases do processo de administração, desde a concepção de diretrizes de política educacional, passando pelo planejamento e definição de programas, projetos e metas educacionais, até as suas respectivas implementações e procedimentos avaliativos (MENDONÇA, 2000, p. 96, grifo do autor).

Tais reflexões apontam para a necessidade de compreensão do papel que a Educação Profissional e Tecnológica assumiu ao longo da história educacional do Brasil e a maneira pelas quais as reformas dessa modalidade de Educação, em especial, as ocorridas nos anos de 2003 a 2006, foram entendidas, e adotadas, pelas Escolas da rede federal, mais especificamente pelo CEFET-MG.

1 - Problematização e proposição do objeto

Ao problematizarmos o tema de nossa pesquisa, é preciso considerarmos que ele se estabelece a partir de uma contradição, a qual, conforme Cury (1987, p. 30) aponta,

é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior.

Nesse sentido, as políticas da instituição parecem buscar a superação das políticas governamentais na busca por uma educação de qualidade e transformadora da realidade, capaz de fornecer a formação completa do cidadão, tornando-o socialmente integrado à comunidade.

1.1 - O Proclamado e o Adotado

Nessa pesquisa apresentamos o termo Proclamado enquanto retrato de uma política governamental exarada por Leis, Decretos, Resoluções e Portarias, que fazem parte do conjunto das legislações educacionais, prioritariamente, no nosso caso, aquelas que delineiam a educação profissional e tecnológica na rede federal.

Entre os anos de 2003 e 2006, ou seja, no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, realizou-se uma reforma da educação profissional e tecnológica que teve como pontos centrais as revogações: a) do decreto 2.208/97⁶; b) da portaria 646/97⁷ e c) parcialmente, da Lei nº 8.948/94⁸, especificamente o parágrafo 5º, do artigo 3º que condicionava a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente podendo ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que sejam responsáveis pela manutenção, e gestão, dos novos estabelecimentos de ensino. Além das revogações, novos documentos legais foram exarados: a) Decreto nº 4.877/2003; b) Decreto nº 5.154/2004 e c) Decretos nº 5.478/2005 e 5.840/2006.

São exatamente esses documentos legais que servem de pano de fundo para análise da atuação do Conselho de Ensino do CEFET-MG, quanto à sua adoção ou não.

Na perspectiva da superação de algumas diretrizes Proclamadas pelo MEC/SETEC, o CEFET-MG, por meio do Conselho de Ensino, utilizando-se do princípio da autonomia didática estatutária, estabeleceu políticas que visavam, na visão dos

⁶ BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997a. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 20 out. 2007.

⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 646/97, de 14 de maio de 1997b. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). In: *MEC/SETEC – Legislação Básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em 20 out. 2007.

⁸ BRASIL. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. In: *MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal*. 7. ed. Brasília, DF, p. 46-48, 2008.

Conselheiros, a garantir a qualidade da educação profissional e tecnológica ministrada na Instituição.

Esse é o contexto que encerra o tema de nossa pesquisa: a atuação do Conselho de Ensino do CEFET/MG, como mecanismo de gestão democrática da educação, na adoção dos programas e projetos de educação profissional e tecnológica provenientes do MEC/SETEC, nos anos de 2003 a 2006.

1.2 – Gestão Democrática da Educação

A inclusão do princípio da gestão democrática da educação, tanto na CF/1988, quanto na LDBEN/1996, foi um dos pontos mais acirrados de luta entre os congressistas, influenciados, de um lado por diversos órgãos e entidades que, ligados direta ou indiretamente à educação, se reuniram em torno do “Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito” e, por outro, pelos privatistas. O resultado, em ambos os documentos legais, foi a garantia da gestão democrática da educação como princípio, mas com obrigatoriedade apenas para as escolas públicas, resultando, para Anísio Teixeira, em “meia vitória, mas uma vitória” (SAVIANI, 1997, p. 20).

A efetivação da gestão democrática nos estabelecimentos de ensino requer, dentre outras ações, a criação de conselhos consultivos e deliberativos com a participação de toda comunidade na escolha de seus representantes. Hora, ao apontar possibilidades dos diretores e da escola em colocar o processo administrativo a serviço do pedagógico, como facilitador da construção coletiva de projetos educacionais, apresenta, dentre outras possibilidades, o Conselho Escolar na condição de elemento da gestão democrática, e assim o descreve:

[...] a criação do Conselho Escolar torna-se fundamental, pois o processo de discussão nas comunidades escolares implanta a ação conjunta com a co-responsabilidade de todos no processo educativo. Através deste mecanismo de ação coletiva é que efetivamente serão canalizados os esforços da comunidade escolar em direção à renovação da escola, na busca da melhoria do ensino e de uma sociedade humana mais democrática. (2007a, p. 57)

Ao sugerir a criação do conselho escolar para a implementação de mecanismos de ação coletiva, o autor parece corroborar com o princípio constitucional de gestão democrática. No entanto, ao estabelecer a organicidade dos CEFET's, o Governo Federal simplifica a questão, definindo a obrigatoriedade da criação de apenas um órgão

colegiado, o Conselho Diretor⁹. Dessa forma, concede ao Administrador Escolar a decisão pela expansão da colegialidade no interior das instituições de ensino de acordo com seus princípios educacionais e de gestão, o que parece ser contraditório com os princípios da descentralização e da participação.

Expandindo o conceito e as características da gestão democrática, recorreremos ao estudo da gestão democrática apresentado por Mendonça (2000), o qual aponta para algumas vertentes encontradas na literatura especializada: a) escolha de dirigentes escolares; b) autonomia escolar; c) processo de descentralização administrativa, financeira e pedagógica; d) constituição e funcionamento de colegiados; e) participação de diferentes segmentos em processos consultivos e deliberativos, entre outras.

Na perspectiva da constituição, e funcionamento, de colegiados buscamos, por meio da identificação dos segmentos representados no interior do Conselho de Ensino, por um lado, analisar sua composição, tanto no aspecto quantitativo dos segmentos, quanto na possibilidade de inserção de outros segmentos e, por outro, analisar a relação que se estabelece entre a comunidade escolar e seus representantes-conselheiros, e *vice-versa*. Diante desse contexto, elaboramos algumas questões que nortearam esse trabalho de pesquisa.

- Quais as características históricas do ensino profissionalizante e dos processos de gestão predominantes nas políticas de Educação Profissional e Tecnológica?
- De que forma se estabeleceu o jogo de interesses e de forças na formulação das políticas de Educação Profissional e Tecnológica?
- Em que medida a estrutura organizacional do CEFET-MG favorece a adoção de mecanismos de gestão democrática?
- Quais os segmentos que compõem o Conselho de Ensino e como são estabelecidos os mecanismos de consulta e de comunicação entre os Conselheiros e seus representados?
- Entre os programas e projetos de Educação Profissional e Tecnológica implementados pelo MEC/SETEC, nos anos de 2003 a 2006, quais sejam, Eleição Direta para Diretores Gerais das Escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino

⁹ Cf. BRASIL, 2004c, art. 5º, inc. I.

Médio - Integrado; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e Manutenção da oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia – Tecnólogos, quais tiveram parecer favorável para adoção pelo Conselho de Ensino do CEFET-MG?

- Quais fatores influenciaram na deliberação dos conselheiros?
- Em que medida a gestão colegiada pode favorecer a superação das possíveis contradições entre as políticas governamentais e as políticas da instituição?

2 - Objetivos

2.1 – Objetivo Geral

Contribuir para um conhecimento mais amplo acerca da atuação do Conselho de Ensino do CEFET-MG, no que se refere à adoção dos programas e projetos de Educação Profissional e Tecnológica provenientes do MEC/SETEC, nos anos de 2003 a 2006.

2.2 – Objetivos Específicos

- Identificar as características históricas e os processos de gestão predominantes nas políticas de Educação Profissional e Tecnológica.
- Identificar as forças que concorreram para a formulação das políticas de Educação Profissional e Tecnológica.
- Explicitar em que medida a estrutura organizacional do CEFET-MG favorece a adoção de mecanismos de gestão democrática.
- Identificar os segmentos que compõem o Conselho de Ensino e os mecanismos de consulta e de comunicação estabelecidos entre os Conselheiros e seus representados.
- Analisar e refletir sobre os programas e projetos de Educação Profissional e Tecnológica provenientes do MEC/SETEC, nos anos de 2003 a 2006 que tiveram

parecer favorável e quais tiveram parecer desfavorável para adoção pelo Conselho de Ensino do CEFET-MG.

- Demonstrar os determinantes que motivaram os conselheiros em suas deliberações.
- Analisar a influência da colegialidade na superação das possíveis contradições entre as políticas públicas educacionais e as políticas da instituição.

3 – Fundamentos Metodológicos

Em face desse conjunto de questões e de objetivos fixados, procuramos adotar uma pesquisa de natureza qualitativa, a qual, para Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986) possui um ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise de dados tende a seguir um processo indutivo. Isso significa que o paradigma qualitativo se insere na realidade pesquisada para buscar comportamentos, atitudes e análises próximas ao objeto ou ao sujeito pesquisado. A pesquisa qualitativa é apropriada quando o fenômeno a ser estudado é complexo, por sua natureza social e cultural, e não tende à quantificação.

3.1 – Percurso e Instrumentos de Pesquisa

A coleta de dados nos processos de investigação qualitativa tem se caracterizado pela utilização da observação, da entrevista e da análise documental, como procedimentos capazes de favorecer a descrição e a compreensão da realidade pesquisada.

Devido ao grau de interação possibilitado pela entrevista, a utilizamos como um dos instrumentos para a coleta de dados.

Numa análise do estudo de Lüdke e André (1986), identificamos que o formato da entrevista pode variar de acordo com a atmosfera de influência recíproca que se quer realizar. Sendo a entrevista semi-estruturada capaz de promover além da interação, um grau de influência recíproca entre entrevistado e entrevistador capaz de levar aquele a falar sobre o tema proposto de forma autêntica.

Sendo assim, a entrevista semi-estruturada foi a técnica utilizada para a coleta de dados juntos aos diretores e conselheiros do CEFET-MG, a qual foi realizada a partir da concordância dos sujeitos entrevistados, em seu ambiente de trabalho, na cidade de Belo Horizonte/MG, com o apoio tecnológico de um gravador para que não corrêsemos o risco de perder as informações.

Outro importante instrumento utilizado na coleta de dados foi a análise documental.

Para fins desse trabalho realizamos uma busca por documentos capazes de nos levar ao entendimento, tanto das políticas públicas e governamentais na área educacional relacionadas à educação profissional e tecnológica e à forma de ocupação do cargo de diretor das escolas, quanto das políticas internas do CEFET-MG. Selecionamos, então, quatro tipos: a) leis, decretos-lei e decretos do governo brasileiro no período de 1549 a 2006; b) portarias, resoluções e demais documentos provenientes do MEC/SETEC, no período de 2003 a 2006; c) documentos constitutivos do CEFET-MG (Estatuto, regimento e regulamentos do Conselho de Ensino; d) atas e resoluções do Conselho de Ensino, no período de 2004 a 2006.

A base de dados para a pesquisa das legislações, em função, principalmente do espaço temporal, foram os sítios da Presidência da República¹⁰, da Câmara dos Deputados¹¹ e do Senado Federal¹². Os documentos do MEC/SETEC foram coletados no sítio do Ministério¹³. Em relação aos documentos do CEFET-MG, a pesquisa foi realizada *in loco*, ou seja, na sede administrativa da instituição, na cidade de Belo Horizonte/MG, com apoio das secretarias do Conselho de Ensino e do Conselho Diretor.

Primeiramente realizamos a separação dos documentos que guardavam correlação com o objeto de pesquisa. Todos os documentos legais foram utilizados, entretanto, das oitenta e sete atas lidas, analisamos vinte e cinco, sendo sete de 2004, sete de 2005, onze de 2006¹⁴, pois as demais tratavam de assuntos diversos daqueles de nosso interesse de pesquisa.

Ao optarmos pela apreensão das relações e conexões existentes entre as políticas educacionais, prioritariamente da educação profissional e tecnológica, de todo período da história brasileira e os programas e projetos dessa modalidade educacional do período de 2003 a 2006, buscamos o entendimento da totalidade dos movimentos e sua

¹⁰ <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>

¹¹ <http://www2.camara.gov.br/legislacao>

¹² <http://www6.senado.gov.br/sicon/PreparaPesquisaLegislacao.action>

¹³ <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=236&Itemid=351>

¹⁴ APÊNDICE C - Identificação dos temas pesquisados nas atas do Conselho de Ensino do CEFET-MG, por ano e número.

dinamicidade. Kosik sugere que “esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade”. (1995, p. 49)

O processo de entrevista encerrou quatro grandes etapas: a escolha dos sujeitos da pesquisa; o estabelecimento dos contatos; a entrevista propriamente dita e sua gravação.

Os critérios de escolha dos conselheiros se estabeleceram por duas vertentes: a primeira em função de o mandato coincidir com o período de abrangência da pesquisa e a segunda em relação ao número de participações nas reuniões nas quais foram discutidos os assuntos abordados por esta investigação.

Os nomes dos conselheiros foram localizados a partir da leitura das atas do período e a identificação da presença dos mesmos, coletadas após a separação das atas a serem analisadas. A representação naquele período foi muito diversificada entre conselheiros titulares e suplentes, em função da periodicidade semanal das reuniões e do acúmulo de assuntos tratados. Essa ocorrência pôde ser confirmada quando das entrevistas, momento em que constatamos que as reuniões, a princípio programadas para acontecer mensalmente, passaram a tomar lugar toda semana.

Dessa forma, apesar da composição do Conselho de Ensino prever a participação de dezoito conselheiros dos diversos segmentos¹⁵, nas atas analisadas identificamos a presença de quarenta e cinco representantes ao longo dos anos de 2004 a 2006. Pretendíamos entrevistar todos os conselheiros do período, entretanto muitos deles participaram de poucas reuniões, o que, em nossa opinião prejudicaria o estudo objetivado.

Em função das razões apresentadas, adotamos como critério de definição dos entrevistados, a participação em, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) das vinte e cinco reuniões analisadas, que guardassem correlação com a investigação. Assim, chegamos ao quantitativo de dezesseis conselheiros¹⁶, além do Diretor Geral do CEFET-MG. Desses, apenas não conseguimos êxito, para agendamento e realização das entrevistas, com dois conselheiros. Um deles (representante do corpo discente), por não conseguirmos localizá-lo, apesar de buscas intensas nos registros acadêmicos e listas

¹⁵ APÊNDICE D - Relatório de Pesquisa II – Composição do Conselho de Ensino do CEFET-MG por representação de segmentos

¹⁶ APÊNDICE E – Relatório de Pesquisa III – Identificação dos Conselheiros do Conselho de Ensino do CEFET-MG, a serem entrevistados, a partir dos percentuais maiores ou iguais a cinquenta por cento de participação às reuniões que incluíram na pauta os temas pesquisados.

telefônicas e o outro (representante de uma das unidades do interior) em função de estar licenciado para doutoramento.

Dessa forma, realizamos quinze entrevistas, (um diretor, um dirigente-conselheiro e treze conselheiros representantes dos segmentos acadêmicos), todas previamente agendadas, por telefone e/ou por e-mail, para as quais obtivemos ótima receptividade por parte dos entrevistados. Todas as entrevistas foram realizadas na cidade de Belo Horizonte e contamos com o auxílio de um gravador de voz, autorizada sua utilização por todos os entrevistados. As entrevistas foram realizadas em quatro etapas em função de nossa disponibilidade e da dos entrevistados, perfazendo um total de oito dias, com um tempo de 12 horas, 10 minutos e 52 segundos, enquanto que as degravações demandaram um esforço de 73 horas.

Esse dispêndio de tempo e os quatro deslocamentos para Belo Horizonte possibilitaram a absorção dos dados de forma clara e sem ranhuras. Concordamos com Lüdke e André, em que

a entrevista desempenha um importante papel na pesquisa, por seu caráter de interação e por propiciar maior liberdade aos sujeitos para discorrerem sobre as questões abordadas, permitindo a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (1986, p. 33-34)

Importante ressaltar que alguns dos entrevistados tomaram a liberdade para discorrer sobre os assuntos de forma ampla, outros preferiram responder aos questionamentos mais diretamente.

Durante as entrevistas, esclarecemos aos sujeitos de nossa investigação, que haveria sigilo total, que seus nomes não seriam identificados, podendo abandonar a pesquisa no momento em que desejassem. Assim, procedemos a uma codificação simples para identificação tanto dos diretores quanto dos conselheiros em que “E” significa “entrevistado” seguido dos números 01 a 15. Em função da diversidade do segmento representado no Conselho de Ensino, traçamos, ao final das entrevistas, o perfil dos entrevistados¹⁷.

3.2 – Sujeitos da pesquisa

O tema da pesquisa é a relação entre as políticas públicas de educação profissional e tecnológica e a gestão democrática da educação pública. A união dessas

¹⁷ APÊNDICE F – Relatório de Pesquisa IV - Perfil dos entrevistados

duas políticas nos direcionam às Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica por se tratarem de entes públicos completamente financiados pelo Governo Federal. Essa caracterização nos remete às duas situações correspondentes ao nosso objeto de pesquisa, por representarem a materialização das políticas públicas tanto no que concerne à educação profissional e tecnológica quanto à gestão democrática da educação pública.

As Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cujo embrião remonta à criação, pelo Estado brasileiro, das Escolas de Aprendizizes e Artífices, em 1909.

Desde aquela época até o ano de 2002, cento e quarenta instituições foram criadas ou transformadas em Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas de Aplicação, vinculadas às Universidades Federais e em Centros Federais de Educação Tecnológica. Outras cento e quatorze novas unidades estão previstas nos Planos de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, concebidos pelo Ministério da Educação, a serem implementadas até o ano de 2010. O cumprimento dessa meta elevará o quantitativo dessas instituições a trezentos e cinquenta e quatro unidades de ensino profissional e tecnológica, distribuídas pelos estados da federação¹⁸. Após pesquisa junto ao Ministério da Educação, no sítio da Secretaria de Educação Tecnológica, identificamos, no mês de agosto de 2008, que estão em funcionamento cento e noventa e sete escolas da rede¹⁹.

Os dados apresentados apontam Minas Gerais como estado da federação com o maior número de unidades de ensino da rede federal voltadas à educação profissional e tecnológica. Uma dessas Instituições é o Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais, cuja sede está instalada na cidade de Belo Horizonte, mas que se caracteriza como instituição *multicampi*²⁰.

A Instituição é originária da Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais a qual, após sessenta e nove anos, se transformou em Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. A partir de então, o CEFET-MG passou a se constituir uma autarquia de regime especial vinculada ao MEC, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, com a finalidade de atuar nos diversos níveis de ensino, no âmbito da educação tecnológica, desde a formação continuada até a Pós-

¹⁸ ANEXO A - Mapa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

¹⁹ APÊNDICE G - Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por Unidade da Federação – Agosto 2008.

²⁰ Os dados de 2006 indicam a existência de seis Campi instalados fora da capital mineira, nas cidades de: Leopoldina, Araxá, Divinópolis, Timóteo, Varginha e Nepomuceno, além de um Centro de Educação Tecnológica - CET, em Itabirito.

Graduação *stricto sensu*, bem como contemplando, de forma indissociada, o ensino, a pesquisa e a extensão, na área tecnológica e no âmbito da pesquisa aplicada.

Administrativamente, ao se transformar em CEFET-MG, sob a égide da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, que “Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências”, apenas um órgão deliberativo e consultivo é alçado à categoria de obrigatório: o Conselho Diretor²¹. No entanto, o CEFET-MG mantém, em sua estrutura administrativa, o Conselho de Professores para tratar assuntos relacionados ao ensino de 2º grau técnico e cria o Conselho Departamental para as questões relativas ao ensino superior de graduação.

A partir da necessidade de integração das políticas educacionais de 2º grau técnico e superior, bem como da existência de dois Conselhos no mesmo nível hierárquico, a administração do CEFET-MG, por meio do Conselho Diretor, criou em 13 de março de 1984, o Conselho de Ensino, órgão deliberativo e consultivo do ensino, pesquisa e extensão²². A administração do CEFET-MG utilizou-se da prerrogativa da autonomia concedida por lei, para manutenção e expansão de órgãos de deliberação colegiada, privilegiando a participação e envolvimento dos segmentos da instituição na definição das políticas educacionais.

Entendemos, pois, que trazer o CEFET-MG, bem como o Conselho de Ensino, para o interior de nossa pesquisa contribui para a ampliação dos estudos relativos à educação profissional e tecnológica, e à gestão colegiada da instituição, assunto o qual trataremos especificamente no capítulo segundo desta dissertação.

²¹ “A administração superior de cada Centro terá como órgão executivo a Diretoria-Geral e como órgão deliberativo e consultivo o Conselho Diretor, sendo este composto de sete membros e respectivos suplentes, todos nomeados pelo Ministro da Educação e Cultura, sendo dois representantes do Ministério da Educação e Cultura, um representante da Federação das Indústrias do respectivo Estado e quatro representantes da instituição, indicados na forma regimental. Parágrafo único - Cada Centro terá um Diretor-Geral, nomeado pelo Presidente da República, por indicação do Ministro da Educação e Cultura, obedecida a Lei nº 6.420, de 3 de junho de 1977, que será o Presidente do Conselho Diretor” (BRASIL, 1978, art. 3º).

²² Cf. CEFET-MG, 1984.

CAPÍTULO I – A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e suas interligações com as políticas econômicas e sociais.

Introdução

Este capítulo trata de analisar a história e o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Uma análise despretensiosa cujo objetivo é identificar dados que auxiliem na visibilidade das políticas educacionais, em especial aquelas relacionadas à educação profissional e tecnológica, tanto em relação às políticas de ensino, quanto em relação aos processos de gestão administrativa que, ao longo do período, se alteraram a partir das mediações, e contradições, políticas do Estado.

Os objetivos do capítulo encerram, por um lado, uma tentativa de identificação da concepção de educação profissional e gestão da educação, presentes na história da educação brasileira, e, por outro, uma análise dessas concepções à luz das políticas econômica e social.

A produção deste capítulo ocorreu na contramão histórica dos fatos. Ao delimitarmos o recorte temporal do objeto pesquisado e buscarmos a compreensão das políticas de educação profissional e de gestão democrática da educação vigentes no período de 2003 a 2006, sentimos a necessidade de contrapô-las com aquelas que perderam vigência. Exatamente nesse sentido que regressamos a 1549, apoiados na perspectiva citada por Vieira e Farias (2007) de que o trabalho desenvolvido pelos jesuítas no Brasil dotava-se de alguma iniciação profissional.

Construímos esse retorno a partir da leitura de diversos autores e, principalmente, da revisão das legislações educacionais de todo o período, constituindo-se uma opção o exame de textos legais e de outros documentos oficiais que expressam o movimento das reformas educacionais.

Estruturamos o presente capítulo a partir de uma cronologia disposta nos documentos legais, mas com a preocupação de destacarmos os momentos decisivos da educação brasileira, primordialmente, da educação profissional e tecnológica e da gestão democrática da educação, através das várias denominações e formas de apresentação que marcaram o período de 1549 a 2006.

1 – O nascimento da instrução profissionalizante no Brasil: 360 anos a serviço da divisão social de classes. (1549 a 1908)

Os trezentos e sessenta anos que separam a iniciação profissional da criação de uma rede de escolas de aprendizes artífices são marcados por três regimes de governo: Monarquia, Império e República. Do ponto de vista educacional, várias incursões e reformas foram implementadas, as quais foram organizadas nessa primeira fase.

Apesar do marco histórico da criação de uma rede de estabelecimentos educacionais, sob a tutela do Estado, remontar-se ao ano de 1909²³ com a criação das escolas de aprendizes artífices, em vinte e três capitais brasileiras, a história da educação no Brasil, bem como da educação profissional pode ser contada a partir da criação do Governo Geral, por Dom João III. Em 1549 desembarca em Salvador, Tomé de Souza (primeiro Governador Geral), acompanhado do Padre Manoel da Nóbrega e dois irmãos jesuítas. A presença dos religiosos, com o objetivo de assegurar a hegemonia espiritual católica na colônia por meio da catequese e da instrução, fez deles nossos primeiros professores, marcando, assim, o início do processo educacional brasileiro.

1.1 – Sob a tutela do Estado através dos Jesuítas: destinação à preparação para as atividades agrícolas. (1549 – 1758)

Influenciada diretamente pela corte portuguesa, a educação brasileira inicia sua trajetória sob os auspícios da igreja católica²⁴, em função da presença dos jesuítas, com o objetivo de utilizar-se do campo educacional para a constituição da “ordem social estruturada na crença da organicidade dos estamentos²⁵ e no direito divino do poder monárquico” (CUNHA, 2000a, p. 66).

Dessa forma, todo processo educacional, desde a administração dos espaços físicos passando pela seleção dos níveis a serem ofertados, bem como os métodos de

²³ Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. “Crêa nas capitaes dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito”.

²⁴ “A igreja Católica não era, no reino português, uma sociedade civil com finalidades exclusiva ou predominantemente religiosas, mas, sim, um setor da administração, com amplas atribuições, algumas bem distantes do campo propriamente religioso”. (CUNHA, 2000a, p. 66)

²⁵ Para Weber, os estamentos podem ser: por modo de vida e por profissão; por nascimento, e políticos ou hierocráticos. Entendemos que Cunha se referiu ao desenvolvimento dos estamentos por nascimento, pois segundo Weber, “é, em regra, uma forma da apropriação (hereditária) de privilégios por uma associação” (2004, p. 202).

ensino e os currículos, e finalizando com a definição dos destinatários da educação fica sob a tutela dos jesuítas.

O trabalho educativo dos jesuítas desenvolve-se em duas partes. Na primeira, o plano de ensino adaptado por Manoel da Nóbrega era “voltado para o ensino de primeiras letras, a catequese, a música e alguma iniciação profissional”, (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 35, grifo nosso), sendo esse, o momento incipiente da educação profissional regular e, inclusive, com a presença do Estado²⁶, uma vez que os jesuítas representavam a monarquia portuguesa nas questões educacionais do Brasil-Colônia, constituindo-se no que Saviani considera como “a nossa versão da ‘educação pública religiosa’”. (1997, p. 4)

A iniciação profissional destina-se aos escravos e o ensino da música aos filhos da elite da colônia. Aqueles recebiam as instruções com o objetivo de prepararem-se para as atividades agrícolas – principal fonte de exploração econômica do Brasil-Colônia e estes, as instruções avançadas em gramática visando à continuidade dos estudos em países Europeus.

Considerando-se este período como o do nascimento da educação profissional, parece, também, que ele se deu sob o princípio dual da educação, distinguindo-se o ensino para a classe rica, do ensino destinado à classe pobre.

Na segunda parte do trabalho educativo dos jesuítas, um novo plano de ensino entrou em funcionamento: o *Ratio Studiorum* (Ordem dos Estudos), um conjunto de normas e estratégias baseadas na experiência pedagógica dos jesuítas, cujo objetivo era a “‘formação integral do homem cristão’ de acordo com a fé e a cultura daquele tempo” (GHIRALDELLI JR, 2006, p. 25).

Durante quase duzentos e dez anos, os jesuítas tentaram forjar uma política educacional caracterizada por traços típicos de uma educação brasileira. Chagas (1984) ao descrever sobre o período do monopólio jesuítico aponta suas tipicidades: característica acadêmica e o objetivo preparatório da escola secundária; seriação tanto nas escolas primárias quanto secundárias, que ora parcelam, ora compactam demasiadamente o currículo nas referidas séries ou ciclos; destinação do ensino preparatório para o trabalho aos índios e escravos. Nesse sentido, o autor complementa sua reflexão afirmando que “não havia meio termo: trabalhar, usando as mãos para produzir bens era aproximar-se do escravo; deixar de fazê-lo era assemelhar-se ao senhor” (CHAGAS, 1984, p. 5).

²⁶ A educação pública religiosa dos séculos XVI e XVII é tida, na cronologia do pensador Luciano Luzuriaga, como um dos quatro grandes momentos do desenvolvimento da educação pública (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Ao traçarem essas estratégias, os jesuítas objetivaram o domínio de todos os segmentos sociais e acabaram por discriminar o trabalho como atividade dos escravos. No entanto, esse processo hegemônico dos jesuítas começa a ruir em 1758, quando o então secretário de Estado do Reino, Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal ou Conde de Oeiras, promove, em todo o reino português, reformas econômicas, políticas e sociais, com o objetivo de aproximar a economia portuguesa daquela desenvolvida na Europa.

1.2 – Publicização dos sistemas de instrução: A profissionalizante para as atividades manuais. (1758 – 1807)

Em 1759, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas da corte e das colônias, por ser contrário ao processo hegemônico exercido pela igreja católica, e também, por buscar instituir uma nova ordem advinda do movimento Iluminista.

A administração educacional da colônia muda de mãos a partir da publicização do ensino e da substituição da forma de financiamento educacional, passando da subvenção aos jesuítas para a criação do subsídio literário²⁷. No Brasil, implementa-se um novo plano de ensino, promove-se a extinção das disciplinas de humanidades, a inserção das aulas régias²⁸ e implementa-se o laicismo nas práticas educativas. Portugal assume, oficialmente, a responsabilidade pela educação. Entre as ações que lhe seguiram destaca-se a criação do cargo de Diretor de Estudos para superintender os sistemas de instrução da metrópole e das colônias, bem como promover concurso público para remontar a estrutura administrativa e pedagógica desmantelada com a expulsão dos jesuítas.

A educação profissional, proporcionando o desenvolvimento de atividades manuais, destinava-se aos “escravos (índios e africanos)”²⁹, “contaminando” todas as atividades que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos como tarefa daquela classe e, conseqüentemente, com os fins de desenvolver na sociedade o hábito de ver “aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”. (FONSECA, 1986a, p. 68).

²⁷ É instituído, em 1772, o “subsídio literário”, que era um imposto para financiamento do ensino primário e médio. Esse imposto vigeu até 1835.

²⁸ “Eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Ou seja: os professores por eles mesmos, organizavam os locais de trabalho e, uma vez tendo colocado a “escola” para funcionar, requisitavam do governo o pagamento pelo trabalho do ensino”. (GHIRALDELLI JR, 2006, p. 27)

²⁹ Categorização exposta por Cunha (2000a, p. 16)

A dualidade entre escolas para a classe rica e para a classe pobre se mantém e, de certa forma, se acentua, pois a política desenvolvimentista do Reino acaba por acelerar a necessidade de mão-de-obra para as atividades práticas da agricultura e da mineração.

Todo esse processo leva a educação brasileira a uma situação de completa desorganização, percebida, inclusive pela corte, panorama que se altera com a transferência, em 1808, da família real para o Brasil e a transformação da colônia brasileira em sede do reino português.

1.3 – O atendimento às necessidades da Realeza Portuguesa no Brasil: Ensino superior profissionalizante e educação de artistas e aprendizes. (1808 – 1820)

Aconselhado pelos ingleses, cuja relação já era estreita com Portugal, D.João VI transfere a corte para o Brasil e estende os tratados assinados entre os dois países para a colônia. Em 1808, os portos brasileiros são abertos aos ingleses, que invadem o comércio brasileiro com seus produtos.

Juntamente com a família real, desembarcam no Brasil todo um corpo estrutural da corte, fazendo com que, entre outras coisas, houvesse uma adequação da educação às necessidades dessas famílias. Entre os níveis educacionais, o ensino superior, alçado à categoria de imprescindível à colônia, recebera todo esforço para implementação. Os demais níveis (primário e secundário) são relegados a segundo plano.

Implementa-se, no Brasil, o ensino superior não teológico, motivado, por um lado, pela necessidade de proporcionar uma condição de estudo àqueles que vieram da corte juntamente com a família real e, por outro, pela escassez de pessoal qualificado para atendimento às necessidades de estruturação da força militar, portanto, úteis à soberania do reino. Os primeiros cursos criados nos anos de 1808 e 1810 eram ligados à defesa militar e à saúde com o intuito de formar médicos e cirurgiões para a Marinha e para o Exército. Por suas características de aplicação prática, podem ser considerados como cursos superiores de caráter profissionalizante.

Nesse contexto, a educação profissional também fora tratada com alguma importância, em função da autorização concedida pela Coroa para instalação de fábricas na colônia e pela necessidade de mão-de-obra qualificada para os processos industriais.

Com o intuito de atender à demanda apresentada,

D. João VI criou o Colégio de Fábricas que representou o primeiro estabelecimento que o poder público instalou em nosso país, com a

finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes. Salientamos que estes aprendizes vinham de Portugal atraídos pela abertura dos portos e das indústrias. (GARCIA, 2000, p. 3)

O Decreto de 23 de março de 1809 prevê a criação desse Colégio de Fábricas citado pela autora, objetivando o atendimento aos artífices, manufactureiros e aprendizes vindos de Portugal enquanto não fossem empregados nos trabalhos das fábricas. Sua gestão, inicialmente, ficara a cargo de um dos criados do Imperador, Sebastião Fabregas Surigué. No entanto, conforme estabelecido no Decreto de 31 de outubro de 1811, o Colégio é entregue à administração da “Real Junta do Commercio, Agricultura, Fabricas e Navegação”.

Essa medida evidencia, ao atrelar o Colégio de Fábricas, a órgãos não educacionais, a concepção dualista da educação brasileira, existente desde os jesuítas a qual parece permear toda nossa história educacional.

A educação se desenvolve nesse ritmo, em função da tentativa do reino português em se aproximar do desenvolvimento europeu, do atendimento à aristocracia portuguesa presente no Brasil e dos acordos com ingleses.

1.4 – Liberdade de ensino e a destinação da profissionalização aos pobres e aos interesses das indústrias dominantes. (1821 a 1888)

O descontentamento do povo português com a ausência do rei acaba por gerar conflitos em Portugal e antecipando a volta de D. João VI à capital daquele país, em 1821.

Em 07 de setembro de 1822, seu filho, D. Pedro, proclama a independência do Brasil e inicia o Período Imperial que é marcado por problemas de ordem política, campo esse, portanto, que passa a ter especial atenção do imperador. Os demais campos, entre eles o educacional, não fazem parte da agenda prioritária do período.

A “Constituição Política do Império do Brazil”, promulgada em 25 de março de 1824, previa nos incisos XXXII e XXXIII do artigo 179, a garantia de acesso à instrução primária gratuita a todos os cidadãos e a existência de colégios e universidades para o ensino dos elementos das ciências, belas letras³⁰ e artes (BRASIL, 1824). Segundo Azevedo (2000), essas ações visavam, de um lado, ao atendimento às necessidades das fábricas recém instaladas no Brasil que prescindiam de trabalhadores que tivessem, pelo

³⁰ Materializando essa garantia constitucional, o Imperador, através da Lei de 15 de outubro de 1827, “manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do império”. (BRASIL, 1827)

menos, um mínimo de qualificação³¹, e de outro, a designação da escola para o papel de veículo ideológico para um determinado padrão de sociabilidade.

Ainda na fase imperial, duas outras reformas do ensino primário e secundário foram implementadas, quais sejam, em 1854, a partir da edição do Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro e em 1879, pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril. Tais decretos trazem várias características dos processos educativos de outrora, muitos dos quais ainda estão presentes nas políticas educacionais brasileiras, a saber: a negação oficial da oportunidade de estudo aos escravos³²; a dualidade da escola³³; a dualidade do ensino³⁴; a destinação das escolas profissionais aos interesses dos industriais e do Estado³⁵.

Na opinião de Azevedo (2000), essas características fazem parte de uma proposta da política educacional do período imperial em criar dois sistemas distintos e completamente dissociados, quais sejam: um sistema formado pelas instituições de ensino superior e ensino secundário acadêmico e preparatório, que se destinava ao atendimento às demandas educacionais das elites sob a responsabilidade do poder central, e outro sistema para a educação da população pobre e livre por meio do ensino primário e secundário vocacional, ambos sob a responsabilidade das províncias.

No que se refere à educação profissional no Império, ela se caracterizava pela “educação dos recém libertos e dos negros, índios e mestiços para se transformarem na força de trabalho livre e qualificada, disposta à exploração capitalista, tendo interiorizado as disciplinas e as motivações necessárias ao trabalho fabril” (CUNHA 2000a, p.183).

Além da delimitação das políticas descritas, o decreto nº 1.331-A/1854 fixa novas formas de organização administrativa dos estabelecimentos educacionais. A administração das escolas públicas e particulares será exercida por diretores e reitores (Colégio Pedro II) e contarão, ainda, com um serviço de inspeção³⁶ exercido: pelo Ministro e Secretário d’Estado dos Negócios do Império; por um Inspetor Geral (este não pode ser professor ou diretor de instrução primária ou secundária); por um Conselho Diretor (composto pelo Inspetor Geral, pelo Reitor do Colégio Pedro II, por dois professores públicos e um particular e por dois membros nomeados pelo Governo) e por Delegados dos distritos (estes não podem exercer o magistério público ou privado, primário ou secundário).

³¹ Vale lembrar que, desde o início do período colonial, o trabalho era caracterizado pela sua destinação às classes inferiores, pois, as atividades manuais se aproximavam daquelas desenvolvidas pelos escravos.

³² Cf. BRASIL. 1854, art. 69

³³ Cf. Ibid., art. 88

³⁴ Cf. Ibid., art. 73

³⁵ Cf. BRASIL, 1879, art. 8º

³⁶ Para verificação das atribuições do serviço de inspeção, consultar BRASIL, 1854, art. 1º. a 12.

O texto legal especifica, ainda, a instituição de duas “conferências” anuais *abertas à comunidade e com a presença de todos os professores e membros do conselho diretor* para avaliação dos procedimentos e elaboração de propostas de mudanças nos regulamentos das escolas³⁷.

Identificamos, assim, a conjugação de dois importantes mecanismos de gestão democrática da educação, a divisão de poder e a participação da comunidade na formulação, acompanhamento e controle das políticas educacionais. Nesse sentido, podemos imputar ao Decreto nº 1.331-A/1854 o papel de marco embrionário da gestão democrática da educação brasileira.

Se ao lado dessa configuração inicial de gestão democrática tivesse havido uma universalização do acesso e uma garantia de qualidade do ensino ofertado pelas escolas, pelo menos na instrução primária, talvez não chegaríamos ao século XXI, ainda, empunhados da bandeira de luta pela incorporação da educação pública e gratuita como direito universal.

O fim do Império foi marcado pela chegada dos primeiros padres salesianos³⁸ ao Brasil, a convite de D. Pedro II, com o objetivo de implantar as escolas salesianas³⁹. A primeira a ser fundada, em 1883, foi o Liceu de Artes e Ofícios Santa Rosa, em Niterói, Província do Rio de Janeiro e em 1886, fundaram o Liceu Coração de Jesus.

Na Itália, berço da congregação salesiana, a obra do padre João Bosco se destacou pela destinação da educação profissional à classe trabalhadora e pelo ideal de melhoramento às condições de vida dos trabalhadores, combatendo a miséria, por ser essa, na visão do padre, fonte de vícios morais e “geradora de pecados, como o desrespeito à autoridade (a subversão) e o roubo (o não-reconhecimento da propriedade privada)” (CUNHA, 2005, p. 50).

Para atendimento a esses propósitos, a pedagogia salesiana utiliza-se do trabalho como instrumento: tanto para geração de desgaste físico à atenção concentrada quanto para a disciplina e a qualificação dos futuros operários.

No Brasil, torna-se uma das principais congregações religiosas durante os últimos anos do século XIX e iniciais do século XX por sua dedicação ao ensino profissional. Além desse, ministravam o ensino secundário e o comercial.

A sua transformação em colégio é uma adaptação às condições sociais e econômicas do Brasil, presentes na política educacional desde a colônia, privilegiando o

³⁷ Cf. BRASIL, 1854, art. 76

³⁸ Ordem religiosa criada pelo padre católico italiano João Bosco, inspirado na obra do padre francês João Batista de La Salle.

ensino secundário em atendimento a uma burguesia que podia custear os estudos, desejosa de exclusividade de espaço para seus filhos.

Ocorre, portanto, um abandono progressivo da direção traçada na Itália. “Assim, em vez da formação do proletariado visando impedir a influência do anarquismo, do socialismo e do comunismo nessa classe, prevaleceu a formação intelectual e moral das classes dirigentes”. (CUNHA, 2005, p. 59)

Esse era o reflexo da política educacional brasileira, que destinava o ensino profissional às classes desfavorecidas, como fator de dominação, e a acumulação de capital, à burguesia.

1.5 – A valoração dos ensinos secundário e superior e o descaso com os ensinos primário e profissionalizante. (1889 a 1908)

Com a proclamação da república, em 15 de novembro de 1889, instala-se o governo provisório sob a chefia do Marechal Manoel Deodoro da Fonseca.

Sob o argumento da necessidade de promover a organicidade do país recém republicano, o Chefe do Governo Provisório publica a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, em 22 de junho de 1890, através do decreto nº 510, cuja promulgação, pelo Congresso Nacional⁴⁰ ocorre em 24 de fevereiro de 1891, adotando-se no Brasil a República Federativa como forma de governo.

Durante esse período, foram seis os presidentes a assumirem o cargo. São eles: o Marechal Manoel Deodoro da Fonseca (15/11/1889 a 23/11/1891); o Marechal Floriano Vieira Peixoto⁴¹ (23/11/1891 a 15/11/1894); Prudente José de Moraes e Barros (15/11/1894 a 15/11/1898); Manoel Ferraz de Campos Salles (15/11/1898 a 15/11/1902); Francisco de Paula Rodrigues Alves (15/11/1902 a 15/11/1906); Affonso Augusto Moreira Penna (15/11/1906 a 14/06/1909).

A educação fica sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, até sua extinção como secretaria, em 1893. No mesmo ano, as questões ligadas à educação passam para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

³⁹ Escolas que “pretenderam atuar em duas frentes – no ensino secundário, para os intelectuais e no ensino profissional, para os trabalhadores manuais”. (CUNHA, 2005, p. 47)

⁴⁰ “É convocado para 15 de novembro do corrente anno o primeiro Congresso Nacional de representante do povo brasileiro, procedendo-se a sua eleição aos 15 de setembro próximo vindouro” (BRASIL, 1890a, art. 1º)

⁴¹ O Marechal Floriano Peixoto ocupava o cargo de vice-presidente e assumiu a presidência após a renúncia do Marechal Deodoro da Fonseca em 23/11/1891.

No campo educacional, o ensino do período republicano nasce sob a perda dos direitos conquistados pelo cidadão no Império. Ao mesmo tempo, mantém a jurisdição do ensino primário aos estados federados, reforçando o distanciamento da possibilidade de organizar nacionalmente a instrução popular, bem como a sua desatenção, desde o Império.

A reivindicação do retorno à obrigatoriedade do ensino primário a todos, feita pelos socialistas do Centro Operário Radical, criado no Rio de Janeiro em 1892, foi uma marca importante que demonstrara o retrocesso das políticas educacionais do período.

Apresentaremos, a seguir, as duas reformas educacionais que foram realizadas nesse período.

Reforma Benjamin Constant (1890-1891)

Reforma realizada sob um conjunto de decretos que visavam à reformulação do processo educativo brasileiro: Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, que aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal (a cidade do Rio de Janeiro); Decreto nº 1.073, de 22 de novembro de 1890, que Aprova o Estatuto das Escolas Politécnicas; Decreto nº 1.075, de 22 de novembro de 1890, que Regulamenta o Ginásio Nacional; Decreto nº 1.232-G, de 02 de janeiro de 1891, que cria, e aprova, o Regulamento do Conselho de Instrução Superior.

Analisando os textos das reformas, identificamos que elas previam a: retomada da gratuidade da instrução primária; a convivência entre alunos contribuintes e gratuitos na instrução secundária, não houve, todavia, o retorno à obrigatoriedade da instrução primária, existente no Império; os exames para identificar a capacidade intelectual dos concluintes da instrução secundária e o aumento do número de matérias científicas no currículo.

No que se refere à educação profissional, Cunha (2005) avalia que na Reforma Benjamin Constant aquela permanece destinada aos desvalidos, sendo útil e necessária, segundo as correntes de pensamento republicano do liberalismo e do positivismo, como uma prática educacional tanto preventiva quanto corretiva, propiciando a disciplina e a qualificação como meio de evitar a inserção das crianças na criminalidade, nos vícios, nos pecados e na subversão político-ideológica, além de propagar a crença de que o trabalho constituía-se num “remédio” correccional aos que se desviassem ou tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas.

Reforma Epitácio Pessoa (1901)

Sob o governo de Campos Sales, uma nova reforma educacional emerge em 1901, tendo como referência legal o Decreto nº 3.890, de 01 de janeiro de 1901, que “Approva o Código dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores” e o Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901, que “Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional”.

Pelo estudo dos decretos, percebemos que as mudanças substanciais ocorridas no que se refere às práticas educativas do ensino superior foram o retorno das disciplinas de humanidades e a exclusão das de cunho científico, retornando, assim, aos patamares anteriores à reforma Benjamim Constant. Em relação à organização administrativa, a reforma prevê que os estabelecimentos de ensino serão administrados por Diretores e Vice-Diretores nomeados livremente pelo Governo, além de contarem com um órgão colegiado para deliberação das questões afetas ao ensino, as congregações.

Mantém-se, assim, a centralização do poder de escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino superior e secundário nas mãos do Governo, porém promove-se a divisão de poder no interior das escolas por intermédio da congregação. Conservam-se, assim, algumas características da administração escolar do Brasil-Império, no entanto, limita a participação nas deliberações, aos professores em exercício nos respectivos estabelecimentos escolares.

2 – Escolas de Aprendizes Artífices: a normatização do Ensino Profissional Primário e Gratuito no Brasil (1909 a 1936)

A vigência das Escolas de Aprendizes Artífices está relacionada, cronologicamente, à segunda metade da Primeira República (1909 a 1930) e à Segunda República (1930 a 1936). Durante aquele período, sete presidentes ocuparam o cargo: Nilo Procópio Peçanha⁴² (14/06/1909 a 15/11/1910); o Marechal Hermes Rodrigues da Fonseca (15/11/1910 a 15/11/1914); Wenceslau Braz Pereira Gomes (15/11/1914 a 15/11/1918); Delfim Moreira da Costa Ribeiro⁴³ (15/11/1918 a 28/07/1919); Epitácio Lindolfo da Silva Pessoa (28/07/1919 a 15/11/1922); Arthur da Silva Bernardes (15/11/1922 a 15/11/1926) e Washington Luís Pereira de Sousa (15/11/1926 a

⁴² Nilo Peçanha ocupava o cargo de vice-presidente e assumiu a presidência após o falecimento do presidente Affonso Penna em 14/06/1909.

⁴³ Delfim Moreira, eleito vice-presidente na chapa de Francisco de Paula Rodrigues Alves, assumiu interinamente a presidência em 15/11/1918, em função do precário estado de saúde do presidente eleito que viria a falecer em 16/01/1919.

24/10/1930)⁴⁴. No entanto, durante a Segunda República (1930 a 1936), apenas um presidente ocupou esse cargo, Getúlio Dornelles Vargas, que assume a Presidência da República após o golpe aplicado sobre o governo do presidente Washington Luiz, em 1930, iniciando a chamada “Era Vargas. Esse período é marcado por forte centralização do poder, que duraria até 1945, após novo golpe em 1937.

Nesses vinte e oito anos de existência das Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional primário, ocorreram, no Brasil, vários movimentos ligados à educação, bem como novas reformas educacionais, cujas principais contribuições aos momentos históricos da educação brasileira, com especial atenção às questões relacionadas ao ensino profissional e aos modos de gestão educacional, serão, *grosso modo*, apresentadas nas linhas que se seguem..

Durante esse período, sete reformas educacionais foram implementadas, entre as quais, as estabelecidas em alguns artigos da Constituição Federal de 1934 que materializaram as idéias dos educadores reunidas no “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, aprovado na V Conferência Nacional de Educação, organizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE).

No tocante ao ensino profissional e à gestão escolar, destacamos: a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, sob a manutenção do Governo Federal por intermédio do “Ministério dos Negócios da Agricultura, Industria e Commercio”; a centralização das decisões e do controle das escolas públicas no poder central; a organicidade dos níveis educacionais a partir da criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública e a criação da ABE, como *locus* de discussões para o desenvolvimento e aniquilamento da dualidade educacional brasileira.

Analisaremos a seguir todas essas reformas, trazendo à baila documentos legais e contribuições de diversos autores, que nos auxiliaram na identificação das concepções de educação profissional e de gestão escolar presentes nas políticas proclamadas durante o período em estudo.

2.1 - Reforma Antônio Cândido (1909) - Origem da Rede Federal para o Ensino Profissional: mediação entre assistencialismo e atendimento ao mercado de trabalho.

⁴⁴ Assume o poder a Junta Governativa composta pelos Generais Tasso Fragoso e Menna Barreto e pelo Almirante Isaías de Noronha, após o presidente Washington Luiz ser deposto, em 24/10/1930, pelo movimento revolucionário. Esse fato ocorre a menos de um mês da posse do presidente eleito Júlio Prestes para evitar que esse tomasse posse.

Tendo à frente do governo o presidente Nilo Peçanha e no cargo de Ministro dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio⁴⁵, Antônio Cândido Rodrigues, são criadas, a partir do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos Estados da República, objetivando a oferta de ensino profissional primário e gratuito.

A criação dessas escolas, em dezenove capitais brasileiras, é considerada, na opinião de Cunha (2005), como o acontecimento mais marcante do ensino profissional da Primeira República. No entanto, a vinculação dessas escolas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio demonstra uma tendência de qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, reproduzindo a prática existente desde a iniciação profissional no Brasil-Colônia.

Na visão do mesmo autor, as Escolas de Aprendizes Artífices objetivavam

a formação de operários e contramestres, mediante o ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (CUNHA, 2005, p. 63).

Se por um lado, Schwartzman, Bomeny e Costa concordam com a opinião de Cunha (2005), quanto ao marco inicial do ensino industrial no Brasil, por outro, os autores apontam, em seus estudos, que a criação das Escolas de Aprendizes Artífices buscava a redução dos problemas sociais brasileiros.

o ensino industrial teve início oficialmente, no Brasil, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, baseada em decreto do presidente Nilo Peçanha, de 1909. É uma medida que visava, não o desenvolvimento da indústria e das profissões mas, principalmente, reduzir os problemas sociais que a urbanização incipiente do país já trazia. (2000, s/p)

As reflexões apresentadas pelos autores se complementam, na medida em que a criação dessas escolas, por um lado atendia às indústrias que careciam de um contingente maior de mão-de-obra qualificada e, por outro, servia como atenuantes para o governo, em face do descontentamento dos cidadãos, gerado pela ausência de políticas sociais e, também, por conta do empobrecimento da população, em geral.

⁴⁵ Secretaria de Estado criada com a denominação de Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, através do Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906, no governo do Presidente Afonso Pena. Ficou a cargo desse Ministério, entre outras, as questões relativas ao ensino agrícola, industrial e

Quanto à indicação dos autores de que o início, mesmo que oficial, do ensino industrial no Brasil tenha se efetivado pela criação das dezenove escolas, deixa para trás um referencial histórico importante, ao desconsiderar o que nos parece ser o primeiro ato oficializado desse ramo de ensino, ou seja, a criação do “Collegio das Fabricas”, no período colonial, quando da estada da família real no Brasil. A perda não se traduz apenas na cronologia dos fatos, mas no sentido dos atos, pois há uma “aparente coincidência” entre os objetivos do “Collegio das Fabricas” com os das Escolas de Aprendizes Artífices, principalmente no que se refere à sua destinação aos “desvalidos da sorte e desprovidos da fortuna”.

As Escolas de Aprendizes Artífices, alijadas do sistema educacional existente, portanto, do ensino regular e das políticas e ações educacionais a cargo do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, nascem com o estigma da oferta de uma educação fragmentada e desigual, para atender às camadas, econômica e socialmente, mais baixas.

Mantém-se a dualidade dos processos educacionais, situação que, além de caracterizar os trabalhos manuais como destinados aos pobres, faz permanecer o preconceito, tanto para esse tipo de trabalho, quanto para o próprio ensino profissional, afastando completamente deste, a classe média e aqueles que, mesmo pobres, não se encontravam em mendicância ou abandonados.

No que se refere à administração das EAA's, pela análise do decreto, ela recai sobre a pessoa única do Diretor. A ausência, no texto legal, de critério para o provimento ao cargo leva-nos a atribuí-lo sob a forma de indicação pelo Governo Federal.

Além dessa reforma, ainda no período compreendido como Primeira República, outras reformas educacionais foram propostas, a saber:

2.2 - Reforma Pedro de Toledo (1911) – Nova regulamentação das EAA's: Manutenção do dualismo estrutural e a implementação de mecanismo de valorização da permanência do educando.

A manutenção da coexistência de dois sistemas educacionais sob a responsabilidade do Governo Federal, um ligado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores e outro ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio resultaram em

comercial. Uma nova regulamentação do Ministério ocorreu em 13 de janeiro de 1915, através do Decreto nº 11.436, no governo Wenceslau Braz.

políticas diferenciadas para cada conjunto de estabelecimentos de ensino de acordo com sua vinculação.

O Estado brasileiro sob o governo do presidente Hermes da Fonseca e tendo à frente do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, Pedro de Toledo, institui a primeira reforma das Escolas de Aprendizes Artífices. O marco regulatório é o Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911, que “Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices”.

Ao analisarmos o decreto, identificamos a reprodução dos princípios e redação original do decreto de criação das EAA's, à exceção de três novidades: a) a alteração da faixa etária dos destinatários dos cursos que passa a ser dos 12 aos 16 anos⁴⁶; b) a criação de bolsas de permanência, sob a denominação de diárias⁴⁷; c) a Caixa de Mutualidade⁴⁸ e d) a delegação ao Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio da incumbência pela nomeação do diretor escolar⁴⁹.

Percebemos, pelo conjunto dessas ações, uma preocupação do Governo Federal em motivar os alunos à produção de serviços nas oficinas. Dessa forma, da renda líquida obtida pelos serviços, 10% destinavam-se aos alunos das oficinas e 5% para a Caixa de Mutualidade, cujo montante era distribuído sob forma de “kits” aos alunos concluintes dos cursos. Essa organização do ensino representa mecanismos de valorização da permanência dos educandos nos estabelecimentos educacionais.

2.3 - Reforma João Gonçalves (1918) – Nova regulamentação das Escolas de Aprendizes Artífices: A expansão do mesmo ensino fragmentado e dual.

Sob a presidência de Wenceslau Braz e com João Gonçalves Pereira Lima no cargo de Ministro Interino do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, uma nova reforma vinculada ao Ensino Profissional é concebida, o Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918, “Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices”.

⁴⁶ Cf. BRASIL, 1911b, art. 7º, alínea a.

⁴⁷ Cf. Ibid., art. 28, §1º e §2º.

⁴⁸ Prêmio dado aos alunos no final do curso contendo um “kit” de ferramentas e material básico ao exercício do ofício concluído.

⁴⁹ Análise realizada por meio da conjugação entre o Regulamento do Decreto nº 8.899, de 11 de agosto de 1911 e o Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911. Naquele é estabelecido que os funcionários que recebem entre 2.000 e 7.200 réis serão nomeados por portaria ministerial (BRASIL, 1911a, art. 39) e neste é definido que o vencimento dos diretores das EAA's é de 6.000 réis (BRASIL, 1911b, art. 47).

As principais alterações, em comparação com a reforma Pedro de Toledo, foram: a) a criação de entradas semestrais⁵⁰, b) a redução da idade mínima para freqüências aos cursos diurnos de doze para dez anos⁵¹; c) a implantação de cursos noturnos de aperfeiçoamento, destinados a operários maiores de 16 anos de idade⁵² e d) o estabelecimento de concurso de documentos de idoneidade moral e técnica para o provimento ao cargo de diretor das EAA's, junto à Diretoria Geral de Indústria e Comércio, como forma de subsidiá-la na elaboração de lista tríplice para encaminhamento ao Ministro⁵³.

O conjunto da reforma parece demonstrar, por um lado, o interesse do governo no aumento do número de matrículas nos cursos de formação profissional primária e aperfeiçoamento de trabalhadores para atendimento ao desígnio do setor industrial pós-guerra e, por outro, o aprimoramento do processo de provimento à administração escolar das EAA's, a partir da definição de critérios técnicos e morais para indicação dos diretores.

2.4 - Reforma João Luis Alves (1925) – A organização do sistema regular de ensino e a oficialização da fragmentação e discriminação do ensino profissional.

Essa reforma é deflagrada sob o governo do presidente Arthur da Silva Bernardes tendo João Luis Alves na função de Ministro da Justiça e Negócios Interiores. O marco legal se estabelece com a publicação do Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, que “Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências”.

Atendo-nos ao ensino profissional, identificamos que, no bojo dessa reforma, este se mantém fragmentado, pois apenas as escolas profissionalizantes vinculadas ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores são reorganizadas. Dessa forma, o decreto nº 16.782-A estabelece que o ensino profissional, a cargo desse Ministério, será ministrado:

I. No Instituto Benjamim Constant, para cegos; II. No Instituto Nacional de Surdos-Mudos; III. Na Escola XV de Novembro, para menores abandonados do sexo masculino; IV. Nos estabelecimentos, que, para o mesmo fim, forem creados, ou mandados subordinar o Departamento Nacional de Ensino. (BRASIL, 1925, art. 28).

⁵⁰Cf. BRASIL, 1918a, art. 7º §1º.

⁵¹ Cf. Ibid., art. 7º, alínea a.

⁵² Cf. Ibid., art. 13, §1º.

⁵³ Cf. Ibid., art. 18.

Sendo assim, as Escolas de Aprendizes Artífices continuam a cargo do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, constituindo-se um sistema de ensino paralelo em relação ao ensino regular do Estado brasileiro. Observamos, ainda, que o acesso ao ensino profissional permanece restrito às pessoas desprivilegiadas social e economicamente.

2.5 - Reforma Francisco Campos (1930-1932) – As Escolas de Aprendizes Artífices incorporadas às políticas educacionais.

Onze dias após assumir o Governo, Getúlio Dornelles Vargas edita o Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, o qual “Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública”. O texto do decreto estabelece, no artigo 5º, a vinculação das EAA's a esse ministério.

Ficarão pertencendo ao novo Ministério os estabelecimentos, instituições e repartições públicas que se proponham à realização de estudos, serviços ou trabalhos especificados no art. 2º, como são, entre outros, o Departamento do Ensino, o Instituto Benjamim Constant, a Escola Nacional de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, a *Escola de Aprendizes Artífices*, a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Braz, a Superintendência dos Estabelecimentos do Ensino Comercial, o Departamento de Saúde Pública, o Instituto Osvaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistência Hospitalar. (BRASIL, 1930, art. 5º grifo nosso)

Saviani (1997) ao se referenciar a tal organicidade indica que “a educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional” (p. 6). Com efeito, a concentração dos níveis secundário, profissional e superior, além da incorporação das Escolas de Aprendizes Artífices a uma mesma pasta ministerial, constitui-se no primeiro passo em direção à organização da educação brasileira, findando com o dualismo estrutural do sistema de ensino.

As reformas educacionais ulteriores, formuladas e implementadas sob a coordenação do Ministro Francisco Luiz da Silva Campos, têm como bases legais: o Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, que “Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades

Brasileiras” objetivava organizar técnica e administrativamente as Universidades e os Institutos isolados; o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que “Dispõe sobre a organização do ensino secundário”; o Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932, que “Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências” e o Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que “Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão do contador e dá outras providências”.

As medidas implementadas pelos decretos citados refletiram nos processos educacionais de nível secundário e superior. Quanto ao ensino profissional, a reforma organizou apenas o ensino comercial nos níveis médio e superior e regulamentou a profissão de contador. O Governo deu, pois, uma falsa impressão de preocupação com o ensino profissional. Ao desconsiderar o ensino industrial (o momento era de plena ascensão da indústria brasileira) e o ensino agrícola (num país onde a economia era enraizada pelo cultivo da terra), a legislação revelou um descuido ou até mesmo um descaso com o ensino profissional brasileiro. Outros pontos críticos da reforma se concentram na desarticulação entre os níveis de ensino (primário, secundário e superior), bem como na implementação de um rígido controle sobre os processos educativos, gerando uma centralização das decisões que denunciavam um “engessamento” da estrutura organizacional escolar.

A reforma Francisco Campos apresentou, também, o delineamento do que seria implementado na esfera educacional durante todos os quinze anos da Era Vargas, o que pode ser observado nos discursos de posse dos Ministros Francisco Campos (1930-1932) e Gustavo Capanema (1934-1945):

No discurso de posse, em novembro de 1930, disse o ministro Francisco Campos do objetivo de sua pasta: ‘sanear e educar o Brasil constitui o primeiro dever de uma revolução que se fez para libertar os brasileiros’. Cinco anos depois, Gustavo Capanema, seu continuador no ministério, declarou que ‘ele visa melhorar o homem, na sua saúde, nas suas qualidades morais, na suas aptidões intelectuais, para dele fazer um eficiente trabalhador’ (CUNHA, 2000b, p. 19)

Percebemos, portanto, como pontos centrais da educação de Vargas, a organização estrutural da educação para a concretização dos objetivos da centralidade, fiscalização e controle; o fortalecimento da dualidade do ensino e o atendimento aos anseios da elite por uma elevação no nível de escolaridade de seus filhos, como estratégia para manutenção da hegemonia econômica, política e social.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)

Antes de analisar as diretrizes desse manifesto, faremos uma retrospectiva na tentativa de entender a origem deste importante movimento ocorrido em 1932.

A década que sucede ao fim da Primeira Guerra (1914-18) é marcada, no Brasil, por mudanças econômicas e sociais. Em função daquele acontecimento, houve uma onda de nacionalismo que alavancou o processo de industrialização, por meio da substituição de importações por confecção dos produtos internamente, além de influenciar diretamente o campo educacional.

Na contramão desse movimento nacionalista, Anita Malfati faz uma exposição de arte em São Paulo, em 1917, afinada com as tendências vanguardistas do exterior. Esse acontecimento gerou tamanha insatisfação que os jovens intelectuais da época, entre eles, Oswald e Mário de Andrade, começaram a falar em amplas manifestações de ruptura com a cultura, arte e educação transplantada tanto da Europa quanto dos Estados Unidos da América.

Esse movimento acaba por agrupar artistas, escultores, escritores e intelectuais, tendo à frente o pintor Di Cavalcante e o escritor Graça Aranha, na organização de um evento capaz de demonstrar o anseio pela ruptura. Organizaram, então, uma semana de escândalos literários e artísticos: a Semana de Arte Moderna, realizada na cidade de São Paulo, em fevereiro de 1922.

Essa semana, ao demonstrar a necessidade de uma ruptura com a importação da cultura estrangeira hipervalorizada, incita educadores e intelectuais, ligados à educação da época, em seus respectivos estados, a discutirem um novo modelo educacional para o Brasil. Dentre esses personagens estão Anísio Teixeira (Bahia); Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas Gerais); Lourenço Filho (Ceará). Esses iniciam o que viria a ser chamado de o “Movimento Renovador da Educação” tendo como referencial pedagógico a Escola Nova ou Escolanovismo e que “postulavam por uma escola única, pública, laica e aberta a todas as camadas sociais”. (LEHMANN; TREVISOL, 2007).

Como fruto desse movimento é criada, em 15 de outubro de 1924 por Heitor Lyra da Silva, a ABE, que

representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional; em torno dela se reuniram as figuras mais expressivas entre os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas, e sua ação se desdobrou na programação de cursos, palestras, reuniões, inquéritos, semanas de educação e conferências nacionais de educação. (NAGLE, 1974 apud CUNHA, 1986, p. 220).

A ABE tornou-se, em função de sua composição, objetivos e ações, um local privilegiado de discussões sobre os processos educacionais da época.

Em uma das palestras proferidas na IV Conferência Nacional de Educação, na cidade de Niterói/RJ, em 1931, sob o tema, “grandes diretrizes da educação popular”, discursaram, entre outros, o Presidente Getúlio Vargas e o Ministro Francisco Campos, que conclamaram os participantes a elaborar os princípios orientadores da política educacional do novo governo. Provavelmente, tanto a presença do Presidente, quanto o pedido tinham a influência do Ministro, em função de sua vinculação ao “Movimento Reformador da Educação” iniciado na década de 1920.

Devido à falta de consenso entre os educadores liberais elitistas e os liberais igualitaristas, participantes da conferência, e sob argumento de que o tema do evento não deveria ser alterado, propuseram que a discussão ocorreria na V Conferência, no ano seguinte.

Aproveitando o chamado do Presidente e de seu Ministro, os educadores, de um lado, os liberais elitistas e de outro, os liberais igualitaristas, estabelecem as discussões em torno dos princípios educacionais que deveriam ser implementados no Brasil. Essas discussões não tinham o interesse de atendimento ao governo, mas sim, a elaboração de um documento que pudesse influenciar os trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, já anunciada para o ano de 1933.

Entretanto, por decisão da mesa diretora da Associação, o trabalho apresentado pela comissão instituída para estudo da proposta, é publicado em março de 1932, sob o título: “A Reconstrução Educacional do Brasil: ao povo e ao governo”, ficando mais conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Desse manifesto, resultado de uma conciliação entre as correntes de educadores integrantes da ABE, foram signatários vinte e seis educadores.

As propostas constantes do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) tinham como objetivo a transformação do ensino brasileiro por meio de uma educação que fosse capaz de se tornar um instrumento de reconstrução da democracia e integração de todos os grupos sociais. Para concretização desses, a educação deveria ser

gratuita, pública, obrigatória, leiga e sem qualquer restrição quanto a cor, sexo ou tipo de estudos; a educação deveria ser única em relação às bases e princípios do Governo Federal, mas adaptada às características de cada região; os currículos escolares deveriam ser desenvolvidos de modo a atender aos interesses dos alunos; e os professores, mesmo os do ensino primário, deveriam ter formação superior. (ZAMLUTTI, 2006, p. 215)

Quanto à questão do ensino profissional, da perspectiva da política educacional, notamos no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), uma tentativa de quebra do dualismo das classes sociais existentes até então no sistema educacional, por meio da proposição de um ensino secundário unificado, composto de uma sólida base comum de cultura geral ministrada em três anos. Depois disso, para os jovens de 15 a 18 anos de idade, o curso secundário se bifurcaria: a) numa seção de preponderância intelectual (com os três ciclos das humanidades modernas; das ciências físicas e matemáticas; e das ciências químicas e biológicas); e b) numa seção de preponderância manual, ramificada, por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação para as atividades profissionais decorrentes da extração de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca), da elaboração das matérias-primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio).

A idéia da escola unitária também é defendida por Gramsci, para quem, a crise dos processos educacionais, criada em função da dualidade entre escola clássica e escola profissional, teria solução a partir do desenvolvimento da

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou trabalho produtivo (GRAMSCI, 1985, p. 110)

A criação de uma escola única até os 14 anos de idade buscava privilegiar a concepção de uma escola para todos sem discriminação ou estratificação de classes. Proposição que significava um rompimento total com o sistema dual presente em nossa educação desde os jesuítas até a reforma Francisco Campos.

2.6 - A educação no bojo da Constituição de 1934

Diante do objetivo de influenciar nas discussões sobre a educação durante a Assembléia Nacional Constituinte, uma comissão instituída pela presidência da ABE apresenta, durante a V Conferência Nacional de Educação realizada em Niterói/RJ, entre os dias 28 de dezembro de 1932 e 02 de janeiro de 1933, um anteprojeto de diretrizes do Plano Nacional de Educação, baseado no “Manifesto”.

Esse Plano é encaminhado ao congresso e influi diretamente na redação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em de 16 de julho de 1934 que, pela primeira vez na história das constituições brasileiras, traz, em seu bojo, um capítulo específico que trata da Educação e a Cultura.

Romanelli, ao analisar a presença das reivindicações dos “pioneiros” na Constituição, comenta:

A Constituição de 1934, em seu Capítulo II – Da Educação e da Cultura – representa, em quase sua totalidade, uma vitória do movimento renovador, salvo no seu artigo 153, que, [...], instituiu o ensino religioso facultativo, favorecendo os interesses verbalizados pelos representantes da Igreja Católica. Excetuando isso, quase todo o texto constitucional, no capítulo referente à educação, denuncia uma influência bastante pronunciada do Manifesto. (2007, p.151)

Entre as conquistas dos renovadores, a Carta Magna de 1934 estabeleceu: a educação como direito de todos e dever dos entes públicos⁵⁴; o dever da união em fixar um plano nacional de educação⁵⁵; o ensino primário integral e gratuito⁵⁶ e a organização dos recursos fixados para a educação⁵⁷. Entretanto, a gratuidade – um dos pontos tido como essencial no “Manifesto” - não foi totalmente atendida, pois só valia para o ensino primário, enquanto o ensino secundário apareceu na Constituição, apenas, como uma tendência que deveria ser levada em conta quando da elaboração do Plano Nacional de Educação.

Outro aspecto que nos parece importante para o referencial histórico se refere à possibilidade de isenção de qualquer tributo aos estabelecimentos particulares de educação⁵⁸. Entendemos ser essa uma forma de subvenção ao privado com recursos públicos, privilegiando a classe burguesa que tenderia a buscar, nessas escolas, a formação de seus filhos.

Com o golpe militar de Vargas em 1937 ocorre o término da segunda república e uma nova Constituição é imposta ao país.

3 – Dos Liceus Industriais às Escolas Técnicas Federais (1937-1977): A verticalização da oferta da educação profissionalizante.

⁵⁴Cf. BRASIL, 1934, art. 149

⁵⁵ A Constituição de 1934 estabelece ser competência do Conselho Nacional de Educação e do Legislativo, respectivamente, a elaboração e aprovação do Plano Nacional de Educação. (Ibid., art. 150; art. 152)

⁵⁶ Esses ganhos não são automáticos, pois fazem parte das normas para elaboração do Plano Nacional de Educação.

⁵⁷ Cf. BRASIL, 1934, art.156-157.

Para inserção do ensino profissional na condição de política pública educacional foram necessários quase quatrocentos anos, desde a iniciação profissional através dos Jesuítas até a incorporação das Escolas de Aprendizes Artífices às demais escolas públicas no recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública. No entanto, a expansão e a verticalização dos níveis de oferta do ensino profissional no Brasil ocorreram em menos de quarenta anos. Favorecido pela industrialização e “trabalhismo” de Vargas e pelo “milagre econômico” da fase ditatorial⁵⁸, o ensino profissional chega ao fim da década de setenta ofertando cursos superiores de curta duração para as áreas de engenharia de operação.

O ensino profissional nesses quarenta anos ganhou importância para o Estado que utilizava-o ora na manutenção da divisão de classes sociais, ora como política assistencialista e, em outros momentos, ainda, na contenção aos desejos de formação superior.

Durante esse período foram três Constituições (1937; 1946 e 1967); uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961); uma Reforma do Ensino de 1º e 2º grau (1971) e o reaparecimento do Movimento dos Reformadores Educacionais (1959), cujas influências no processo educacional analisaremos a seguir.

3.1 - Nova Constituição marca o início do chamado “Estado Novo” (1937): Ruptura de conquistas e o ensino profissional no centro do pacto entre o Estado e o povo.

Em 10 de novembro de 1937, sob o pretexto de acabar com agitações provenientes do apelo de Armando Sales de Oliveira (candidato da oligarquia à presidência da república) às forças armadas pela manutenção da legitimidade, Getúlio Vargas decreta o fechamento do Congresso Nacional e anuncia a nova “Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil” que já havia sido redigida por Francisco Campos.

Em termos educacionais, essa Constituição rompe com muitas das conquistas presentes na Carta Magna de 1934. As questões relativas à educação como dever do Estado e direito de todos; gratuidade e financiamento público da educação são expurgados da nova Constituição.

⁵⁸ Cf. BRASIL, 1934, art. 154.

⁵⁹ Durante o período ditatorial, o Brasil foi governado pelo Presidente da Câmara dos Deputados, Paschoal Ranieri Mazzilli (02 a 15/04/64); Marechal Humberto de Alencar Castello Branco (15/04/64 a 15/03/1967); Marechal Arthur da Costa e Silva (15/03/67 a 31/08/69); Junta Militar (31/08 a 30/10/69), composta pelo General Aurélio Lyra Tavares, Almirante Augusto Hamann Rademaker Grünewald e Almirante Márcio de

O papel da União passa a ser o de fundar instituições de ensino, subsidiariamente a estados e municípios para atendimento àqueles que, por falta de recursos, não podem se matricular em estabelecimentos particulares⁶⁰. A gratuidade do ensino primário destina-se apenas para os que comprovarem escassez de recursos, aos demais matriculados exigem-se contribuições mensais para a caixa escolar⁶¹. A organização de recursos para o financiamento da educação, presente na constituição de 1934, é simplesmente extraída da Constituição de 1937, não criando, portanto, garantias orçamentárias para o desenvolvimento da educação.

Ao mesmo tempo em que rompe com a estrutura organizacional da educação promovida pela Constituição de 1934, o governo desloca o dever do Estado para o ensino pré-vocacional profissional, objetivando, com essa estratégia, atender aos apelos da burguesia industrial, demonstrar preocupação com os trabalhadores e trazer, para si, o apoio das classes baixas. Dessa forma procura estabelecer um pacto do Estado com o povo, para legitimar o golpe político, criando um escudo social para o governo.

O ensino pré-vocacional, destinado às classes menos favorecidas, é inserido na Constituição como “primeiro dever do Estado”⁶² que, para seu cumprimento, estabelece as seguintes diretrizes: a) dever da União fundar e apoiar a criação de institutos de ensino profissional pelos estados, municípios e iniciativas privadas⁶³; b) dever das indústrias e dos sindicatos na criação de escolas de aprendizes aos filhos dos operários⁶⁴; c) obrigatoriedade do ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias⁶⁵.

Romanelli (2007), ao analisar as diretrizes estabelecidas para o ensino pré-vocacional profissional diz que “oficializando o ensino profissional, como ensino destinado a pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola” (p. 153).

A dualidade tão combatida pelos reformadores da educação no século XX está de volta e de forma oficial, destinando aos ricos os diversos níveis de ensino e aos pobres uma educação pública, condicionada à opção pelo ensino pré-vocacional profissionalizante, extinguindo a igualdade formal entre os cidadãos.

Souza Mello; General Emílio Garrastazu Médici (30/10/69 a 15/03/74); General Ernesto Geisel (15/03/74 a 15/03/79) e General João Baptista de Oliveira Figueiredo (15/03/79 a 15/03/1985).

⁶⁰ Cf. BRASIL, 1937b, art. 129.

⁶¹ Cf. Ibid., art. 130.

⁶² Cf. Ibid., art. 129.

⁶³ Cf. Ibid., art. 129, § 1º.

⁶⁴ Cf. BRASIL, 1937b, art. 129, § 2º.

⁶⁵ Cf. Ibid., art. 131.

3.2 - Reforma Gustavo Capanema – Leis Orgânicas do Ensino (1942 – 1943): A regulamentação das políticas educacionais para atendimento ao pacto social.

Durante o Estado Novo, o ensino profissional ganha um capítulo à parte, ao serem instituídas as Leis Orgânicas do Ensino. Tendo à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública, o mineiro Gustavo Capanema Filho, alguns ramos do ensino são reformulados. Os documentos legais das reformas são: Decreto-Lei nº 4.073, de 30/01/1942, que institui a “Lei orgânica do ensino industrial”; Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, “Lei orgânica do ensino secundário” e Decreto- Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, “Lei orgânica do ensino comercial”. Esse conjunto de instrumentos legais forma a estrutura educacional do ensino profissional daquela época.

Tendo em vista que nosso maior interesse de estudo se concentra na relação do CEFET-MG com a educação profissional e considerando que a instituição tem como base o ensino industrial, vamos nos ater à análise do Decreto-Lei nº 4.073/42.

O ensino industrial passa, então, a ser organizado em dois ciclos, que conjugam, no primeiro, os ensinos: industrial básico; de mestria; artesanal e de aprendizagem e no segundo, os ensinos técnico e pedagógico. O primeiro ciclo desenvolve-se por meio de cursos que visam ao ensino de ofícios e à formação de mestres. O segundo ciclo destina-se ao ensino de técnicas ligadas às funções específicas da indústria e à formação de pessoal docente e administrativo para o ensino industrial.

A estruturação do ensino industrial, por si só, pode ser considerada como um dos pontos de maior relevância da lei orgânica, pois gera uma organicidade estrutural desse ramo de ensino num momento de impulso industrial brasileiro. Isso se dá em função da necessidade de substituição dos produtos e da mão-de-obra, até então importada, uma vez que o período de guerra⁶⁶ dificultava essa prática.

Entretanto, a dinâmica do processo educacional ocorre sob a mesma dualidade de outros tempos, pois com o direcionamento do ensino secundário para as elites e da educação profissional para os pobres, “o sistema educacional brasileiro não só mantém como acentua o dualismo que distingue a educação escolar das elites daquela ofertada para as classes populares”. (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 100-101).

Essa análise das autoras se acentua em função de a possibilidade de articulação do ensino industrial com o ensino superior estar restrita às áreas de vinculação do ensino industrial técnico, engessando, portanto, a “flexibilidade” defendida na década de 1920.

⁶⁶ A reforma ocorre exatamente no meio do período da 2ª guerra mundial que aconteceu de 1938 a 1945.

O ministro Capanema, ao discursar durante a solenidade de assinatura da criação do SENAI, defende a idéia de que a lei orgânica do ensino industrial e sua caracterização, como pré-vocacional, funcionam como instrumento de escolha, capaz de guiar aqueles cidadãos mais capazes, inteligentes e com mais vocação cultural, a realizar uma carreira tal que os permitisse lograr os mais altos cargos universitários, políticos e sociais e proporcionasse aos trabalhadores de vocação técnica a possibilidade de seguir suas carreiras com a mais alta envergadura. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000)

A estratificação de classes parece-nos ter sido um dos objetivos da reforma, que dirige, em todos os níveis de ensino, a classe rica e a pobre para cada tipo de escola condizente com seu estrato social, na perspectiva da manutenção do *status quo* e do delineamento da função social/econômica/política futura.

3.3 - A Constituição de 1946 nos primeiros anos da Nova República – Regulamentação Educacional: uma questão de Estado.

Um novo golpe militar marca a política brasileira. O Presidente Getúlio Vargas é deposto em 29 de outubro de 1945, assumindo interinamente José Linhares, Presidente do Supremo Tribunal Federal, que fôra convocado pelas forças armadas, permanecendo no governo até 31 de janeiro de 1946, quando é substituído pelo Marechal Eurico Gaspar Dutra.

A “Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil”, promulgada em 18 de setembro de 1946, marca a retomada do pensamento dos “pioneiros” de 1932, presente na Carta Magna de 1934, desmantelado na de 1937.

Entre as principais características, podemos citar a retomada da educação como direito de todos⁶⁷; a gratuidade para o ensino primário e a subvenção ao ensino ulterior ao primário⁶⁸ e a garantia de aplicação anual de, pelo menos 10% da renda da União para o financiamento da educação⁶⁹.

A Constituição de 1946, ao estabelecer como competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional⁷⁰, abre a possibilidade de se criar um sistema nacional de educação que viabilizasse e materializasse os princípios conquistados e garantidos pela nova Carta Magna.

⁶⁷ Cf. BRASIL, 1946, art. 166.

⁶⁸ Cf. Ibid., art. 168, inc. II.

⁶⁹ Cf. Ibid., art. 169.

⁷⁰ Cf. Ibid., art. 5º, inc. XV, alínea d.

Por determinação do Presidente Eurico Gaspar Dutra, uma comissão é formada para a elaboração de um Projeto de Lei de diretrizes e bases da educação nacional, sob a orientação do Ministro da Educação, Clemente Mariani Bittencourt.

3.4 – A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961): treze anos de disputas entre privatistas e publicistas e a conciliação dos interesses.

Antes de promovermos uma análise da LDBEN/1961, apresentaremos sua trajetória, ao longo dos treze anos, que separam o envio da primeira proposta ao Congresso, em 1948⁷¹, e a sanção, pelo Presidente João Goulart, ato socializado por meio da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que “Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

A visão que Guiraldelli Jr. (2006) traz dos primeiros fatos que sucederam à chegada da proposta ao Congresso são inusitados. O primeiro fato ocorreu já no primeiro ano, pois, segundo o autor, em 1949, a proposta fora rejeitada pelos congressistas, graças aos esforços do deputado, e ex-Ministro da Educação do governo Vargas, Gustavo Capanema. De acordo com o autor, Capanema não desejava que um novo plano educacional fosse aprovado em substituição às Leis Orgânicas do Ensino por ele criadas, acreditando que esse fato representaria um desastre para sua personalidade histórica.

O segundo fato aconteceria em 1951, quando, numa tentativa de retomada do projeto, descobriram seu extravio no Senado, em função do quê, a Comissão de Educação e Cultura do Congresso nomeou um grupo de congressistas para a elaboração de uma nova proposta.

Em meio à retomada das discussões, o Presidente sanciona a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, que “Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores”, possibilitando tanto a articulação entre os níveis primário e secundário quanto o acesso dos estudantes dos cursos técnicos industrial, comercial ou agrícola a quaisquer cursos superiores.

O Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é submetido à apreciação da Câmara em 1957, seis anos após a criação do grupo para a elaboração da nova proposta. Em 1958, o deputado Carlos Lacerda, sob forte influência dos

⁷¹ A proposta foi elaborada por uma comissão instituída pelo Presidente Dutra em 1947, sob orientação do Ministro Clemente Mariani e tendo, entre os participantes, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Padre Leonel Franca e Alceu de Amoroso Lima. (GUIRALDELLI JR., 2006)

estabelecimentos particulares de ensino e com o apoio da igreja católica, apresenta um projeto-substitutivo que alteraria substancialmente a proposta da comissão. Assim, as discussões se estabelecem entre dois pólos discordantes. De um lado, os defensores do ensino público e laico e de outro os partidários da escola privada e confessional. Os embates iniciam no congresso e logo se expandem pelas entidades representativas (sindicatos, associações, igreja, imprensa etc).

Com o intuito de buscarem novos apoios à causa da escola pública e laica, um novo manifesto é apresentado pelos educadores, sob o título: “Mais uma Vez Convocados: Manifesto ao povo e ao governo”. Este, retomando os ideais do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, se propunha a conclamar a todos em favor de uma educação, direito de todos, e dever do Estado, bem como a liberdade de escolha religiosa dos cidadãos. O Manifesto procurava, ainda, demonstrar, de forma crítica, que o projeto substitutivo de Carlos Lacerda defendia: a) o ensino ministrado pelas entidades privadas e, supletivamente, pelo poder público; b) a não fiscalização das ações pelo Estado e c) a subvenção às entidades privadas por esse mesmo Estado não fiscalizador. Aliada a essas idéias, buscou vincular o ensino confessional ao espírito de liberdade defendido no substitutivo de Lacerda. (MANIFESTO..., 1959).

Além desse documento “ao povo e ao governo”, outras manifestações são realizadas durante os anos de 1959, 60 e 61, sob a alcunha de “Campanha de Defesa da Escola Pública”. Essas manifestações ocorrem em função da necessidade do apoio de toda população devido ao deslocamento das discussões da LDBEN do campo da sociedade política para o da sociedade civil, estabelecendo uma nova correlação de forças, tendo como pano de fundo as questões ideológicas da escola privada e da escola pública.

No que tange ao ensino profissional, além da articulação entre os diversos níveis e modalidades de ensino, prevista pela Lei nº 1.821/1953, houve a publicação da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que dispunha sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura; do Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, que aprovou o Regulamento do Ensino Industrial; do Decreto nº 50.492, de 25 de abril de 1961, que complementou a regulamentação da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, dispondo sobre a organização e funcionamento de ginásio industrial.

Ao analisarmos o texto da Lei 3.552/59, conjugada com o Decreto 47.038/59, identificamos que as principais mudanças afetas aos estabelecimentos federais de ensino industrial, comparativamente à lei orgânica do ensino industrial de 1942, foram: a) os

objetivos dos estabelecimentos, que passaram a ser, além de preparar para o exercício de atividade especializada, proporcionar base de cultura geral com vistas ao prosseguimento de estudos, concedendo aos estudantes a liberdade de escolha após a conclusão do ensino industrial⁷²; b) a organização escolar em cursos de aprendizagem, básicos e técnicos, facultando às escolas a oferta de cursos extraordinários a jovens acima de 14 anos para preparação aos ofícios qualificados⁷³; c) os estabelecimentos federais de ensino industrial passaram a ter personalidade jurídica própria, autonomia didática, administrativa, técnica e financeira; d) administração exercida pelo Conselho de Representantes, tendo o Conselho de Professores como órgão de direção pedagógico-didática; e) delegação de atribuições ao Presidente do Conselho de Representantes para nomeação do Diretor das Escolas.

Percebemos que o conjunto das ações promovidas pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira e pelo Ministro da Educação e Cultura Clóvis Salgado, relativas à organização administrativa dos estabelecimentos federais de ensino industrial, gera um arcabouço organizacional que transforma a administração escolar. Antes concentrada no poder de mando do diretor, se instala, então, por princípios de gestão educacional colegiada, baseada na divisão de poderes entre a sociedade, a escola e o Estado. Entendemos, assim, essa política pública como o marco inicial da gestão democrática da rede federal de educação profissional e tecnológica, combinando autonomia com participação representativa⁷⁴.

Por sua vez, a edição do Decreto nº 50.492/61 constitui na possibilidade de transformação dos cursos básicos de ensino industrial em ginásio industrial, cujos estudos equivalem, sob todos os aspectos, ao 1º ciclo do ensino secundário.

Após todo esse processo organizacional, tanto do ensino, quanto da administração escolar dos estabelecimentos de ensino industrial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é sancionada pelo Presidente João Goulart. Analisando o texto legal, identificamos que os cinco artigos do capítulo referente ao Ensino Técnico não produzem efeitos inovadores no desenvolvimento das políticas educacionais dessa modalidade de educação de grau médio, em função das regulamentações promovidas pelos documentos legais do período pré-LDBEN, já mencionados nessa dissertação.

Em relação ao ensino técnico, essa é a última ação sob o regime democrático do Estado brasileiro, nesse intervalo temporal.

⁷² Cf. BRASIL, 1959a, art.1º.

⁷³ Cf. Ibid., art. 2º e 3º.

⁷⁴ Estenderemos essa discussão no item 2 do capítulo II dessa dissertação, a partir da apresentação e análise do reflexo dessa política de Estado na Escola Técnica de Minas Gerais.

Sob o argumento de que o presidente João Goulart tramava a favor do comunismo, os militares determinam que as tropas das forças armadas, localizadas em Minas Gerais e em São Paulo, avancem para o Rio de Janeiro com o intuito de garantir, através da força, a retomada do poder. A data é 31 de março de 1964 e marca o início dos 21 anos de ditadura que solaparam os ideais de democracia e liberdade do povo brasileiro.

Os anos iniciais do regime são marcados pela repressão aos movimentos reivindicatórios dos professores, alunos, intelectuais e qualquer cidadão que ousasse a ele se contrapor ou discutir os ditames do governo e pela instituição da censura a todos os meios de comunicação (rádio, televisão, jornais e revistas).

A centralização do poder promovida pelo regime militar, atrelada ao apelo pelo nacionalismo e à unidade da federação refletiu-se nas instituições públicas educacionais da esfera federal. A Lei nº 4.759 de 20 de agosto de 1965, que “Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais”, publicada no Diário Oficial da União em 24 de agosto do mesmo ano, estabelece que “as Universidades e as Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos Estados serão qualificadas de federais e terão a denominação do respectivo Estado” (BRASIL, 1965, art. 1º).

Para fazer valer seus objetivos, o governo lança mão dos Atos Institucionais (AI), como instrumento de coerção aos seus ordenamentos. Em 1968, a edição do AI-5 determina o fechamento do congresso, a suspensão das garantias constitucionais e individuais, a cassação dos mandatos e a suspensão de direitos políticos, gerando a censura mais brutal da história do Brasil.

Nos anos posteriores ao AI-5, mais especificamente, no período de 1968 a 1973, o país vive sob a euforia do chamado “milagre econômico”, que mascara a repressão, as perseguições, o autoritarismo e a antidemocracia, desviando a atenção da população em função da criação de empregos e do “sucesso” econômico brasileiro. Esse sucesso é retratado por Veloso, Vilella e Giambiagi (2008) em estudo sobre os determinantes do milagre econômico brasileiro. Os autores comprovam essa ocorrência mencionando que o Produto Interno Bruto – PIB cresceu no período de 1968/73 à média de 11,1% ao ano e a inflação medida no mesmo período, decresceu de 45,4% para 19,1% ao ano.

As políticas educacionais se inserem exatamente nesse contexto. Forja-se um planejamento educacional com o apoio de organismos internacionais de financiamento e assistência técnica, com o objetivo de atender aos desígnios da burguesia industrial por uma educação condizente com os propósitos desenvolvimentistas do país, a qual dotaria

os trabalhadores “com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade em busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndios” (SAVIANI, 1997, p. 33).

Ressaltamos, ainda, que a influência dos Estados Unidos no período ditatorial pode ser notada, principalmente na economia, por meio dos empréstimos concedidos ao Brasil e, na educação, a partir dos acordos de cooperação técnica firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency International for Development (USAID) para, por meio de consultores da agência, promover o aperfeiçoamento dos diversos níveis de ensino ministrados no Brasil.

Diante de todo esse panorama, é promulgada a Constituição de 1967 e quatro anos mais tarde, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, constituindo-se nos marcos regulatórios mais importantes do fim dessa periodização, em termos educacionais.

Constituição de 1967

Realizando um exercício de comparação entre as Constituições de 1946 e de 1967, no campo educacional, encontramos apenas uma diferença substancial, qual seja: a forma de “gratuidade” do ensino oficial ulterior ao primário, conforme estabelece o inciso III, do parágrafo 3º, do artigo 167 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de janeiro de 1967.

o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior. (BRASIL, 1967, art. 167)

O acesso das classes menos favorecidas aos ensinos ulteriores ao primário continua dificultado ou quase que impossibilitado, contribuindo para a manutenção da dominação da classe burguesa.

Os demais princípios constantes da Constituição de 1946 se mantêm, como por exemplo, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário nos estabelecimentos oficiais; o ensino religioso nos ensinos secundário e superior, a descentralização das ações educativas aos sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, a obrigatoriedade das empresas em ofertar o ensino primário aos empregados e a seus filhos e a inexistência de definição legal das fontes de financiamento públicas.

As reformas educacionais pós-constituição ficaram a cargo de técnicos que forjaram as regulamentações e as impuseram aos educadores que, nesse novo regime autoritário, são alijados, principalmente quando organizados em associações, de qualquer processo de discussão das reformas.

3.5 – Reforma do Ensino de 1º e 2º graus – 1971: Profissionalização compulsória e a tentativa de quebra da dualidade.

Sob o governo do General Emílio Garrastazu Médici, tendo à frente do Ministério da Educação e Cultura, Jarbas Gonçalves Passarinho, é instituída a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”, a qual buscava a transformação dos ensinos anteriores ao superior em profissionalizantes, sendo o 1º grau destinado à análise vocacional, necessária para escolha, quando da continuidade dos estudos, e iniciação para o trabalho; e o 2º grau, pela predominância dos conteúdos curriculares de formação especial, visava à habilitação profissional (BRASIL, 1971).

De cunho tecnicista, ela foi elaborada por tecnoburocratas oriundos da área econômica, que objetivavam a manutenção da política socioeconômica e o atendimento aos organismos internacionais de financiamento e “apoio” técnico.

A idéia de profissionalização dos ensinos de 1º e 2º graus ocorre em meio ao “milagre econômico” e à “convicção otimista de que a educação era o fator determinante do crescimento econômico, o principal instrumento de progresso técnico e o mais poderoso meio de seleção e ascensão social” (SANDER, 2005, p. 100).

Se por um lado a profissionalização compulsória tenta quebrar com a dualidade presente desde os primórdios educacionais do Brasil, determinando a aplicação da idéia a todos os estabelecimentos de ensino oficiais e particulares que ministravam esses níveis de ensino, de outro, insere, nesse contexto, a questão da terminalidade como meio de atender “às diferenças individuais dos alunos e às necessidades sociais a satisfazer em vários níveis”. (CHAGAS⁷⁵, 1984, p. 70)

As duas reformas da época: a universitária⁷⁶ (que privilegia os privatistas da educação superior ao ser concedido a eles, via Conselho Federal de Educação, a abertura dos mais diversos cursos superiores através de faculdades isoladas) e a primária e secundária (que impõe aos Estados e Municípios a profissionalização sem

⁷⁵ Valnir Chagas foi relator do Grupo de Trabalho instituído pelo governo que culminou com um anteprojeto que se transformaria na Lei nº 5.692/71.

⁷⁶ Cf. BRASIL, 1968.

qualquer tipo de preparação dos recursos humanos e materiais, necessários às transformações ora estabelecidas) situam-se na contramão das reivindicações dos educadores e da população pela escola pública, gratuita, de qualidade e de acesso a todos.

O papel exercido pelo Conselho Federal de Educação, através dos pareceres n^{os}. 853/71, 45/72 e 76/75 que regulamentam a LDB é extremamente coerente com a política autoritária, econômica, antissocial e de submissão à classe dominante e ao mercado, características do governo militar. O primeiro parecer fixa o núcleo comum do currículo do ensino de 1^o e 2^o graus, o segundo fixa os mínimos exigidos para cada habilitação profissional e o terceiro modifica o segundo no que se refere à abrangência de aplicação da Lei.

O parecer n^o 76/75 do CFE é uma reinterpretação da 5.692/71 ocorrida em função da pressão dos estabelecimentos privados de educação, pela desobrigação da profissionalização dos ensinos de 1^o e 2^o graus.

Essa medida põe por terra a idéia presente na lei, vez que somente a obrigatoriedade da habilitação técnica seria capaz de submeter todos ao ensino profissionalizante, em face da sua vinculação com os trabalhos manuais, destinados historicamente às classes pobres. É a retomada da dualidade educacional a serviço da divisão das classes sociais.

4 - A Política de criação dos CEFET's (1978 a 1995): Expansão da verticalização na oferta de ensino profissional e a contradição da gestão.

Diante dessa situação emergente, o governo se adianta e expande o ensino superior público por meio de algumas das escolas que mais se destacavam no cenário educacional brasileiro – as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro. Essas escolas já haviam conquistado, por sua atuação naqueles estados, autorização para ministrarem cursos superiores de curta duração, desde 1969⁷⁷.

Com a Lei n^o 6.545, de 30 de junho de 1978, que dispunha sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica, regulamentada pelo Decreto n^o 87.310, de 21 de junho de 1982, ocorre a transformação das Escolas Técnica Federais de Minas

⁷⁷ O Decreto-Lei n^o 547, de 18 de abril de 1969, que “Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração”, prevê em seu artigo 1^o que “As Escolas Técnicas Federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura poderão ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional” (BRASIL, 1969a, art. 1^o)

Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Instituições Federais de Ensino Superior Públicas, sob as designações de Centros Federais de Educação Tecnológica. Tais instituições tomaram como objetivos a realização de pesquisas na área técnica industrial e a oferta de cursos técnicos industriais, de graduação e pós-graduação visando à formação de profissionais em engenharia industrial e de tecnólogos, de licenciatura plena e curta para as disciplinas especializadas do então curso de 2º grau e dos cursos de tecnólogos, além de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização na área técnica industrial.

No bojo da transformação das Escolas em Centros, duas alterações relacionadas à administração escolar merecem destaque: a obrigatoriedade de organização de apenas um conselho – o Conselho Diretor – com incumbência de ser um órgão deliberativo e consultivo; e a forma de escolha do Diretor e Vice-Diretor, que passa a ser realizada através da elaboração pelo Conselho Diretor de uma lista sêxtupla de nomes para indicação do Ministro da Educação. Essas medidas revogam a existência dos dois órgãos colegiados de antes (conselho de representantes e conselho de professores) e retiram dos conselhos a atribuição de eleição e nomeação do Diretor Geral⁷⁸.

A autonomia “administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar” (BRASIL, 1978, art. 1º, § único) dos Centros Federais de Educação Tecnológica, então criados, também é garantida pela legislação.

Dessa forma, cabe às instituições e a seus gestores a elaboração dos estatutos e regimentos de acordo com, pelo menos, o mínimo estabelecido pela legislação. A correlação de forças internas delineará os princípios sob os quais a escola se balizará tanto no aspecto político-pedagógico, quanto a sua gestão, e organização interna.

Em 1982, por meio da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que alterou dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau, houve a suspensão da obrigatoriedade de profissionalização no 2º grau, mas persistiram os cursos de 2º grau profissionalizantes – cursos técnicos – em que o aluno cumpria currículo único para o ensino profissionalizante e para o ensino de 2º grau.

Independentemente da forma de organização do ensino profissional, as escolas técnicas federais já se destacavam no cenário educacional brasileiro, como pode ser observado nas considerações feitas por Ramos:

a partir da Lei n. 7.044/82 até o final da década de 80, as escolas técnicas federais desempenhavam sua função de formar técnicos de segundo grau com reconhecida qualidade, merecendo o respeito das burocracias estatais e da sociedade civil, que as isentavam de qualquer

⁷⁸ O detalhamento e análise dessas medidas encontram-se pormenorizadas no Capítulo II dessa dissertação.

questionamento sobre seu papel econômico e social relativamente às respectivas obrigações educacionais. (2006, p. 285)

Há, portanto, uma valorização das escolas técnicas federais, solidificando-as como as mais adequadas à oferta do ensino profissionalizante no 2º grau, voltado à formação em habilitações profissionais específicas.

4.1 – A Constituição de 1988: Sob o Estado democrático, a busca pela garantia do ensino público, gratuito e de qualidade numa gestão escolar democrática.

A IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, em agosto de 1986, apresentava como tema principal “A Educação e a constituinte”. Ao final dos trabalhos é redigida a “Carta de Goiânia”, que viria a ser o eixo de lutas em torno da educação no processo constituinte e, mais tarde, nas discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com o objetivo de influenciar na redação da Constituição, diversos órgãos e entidades ligados direta ou indiretamente à educação se reuniram em torno do “Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito”.

As bases de reivindicações do fórum constituam-se, dentre outros princípios, na

universalização do ensino fundamental e [na] organização de um sistema nacional que, de um lado, assegurasse a articulação orgânica dos diversos níveis e modalidades de ensino na esfera federal, estadual e municipal e de outro, propiciasse ‘a continuada melhora de sua qualidade e a perene democratização, seja de sua gestão, seja em sua inserção social’ (BRZEZINSKI, 2007, p. 13).

A estratégia forjada representou a forma de, a partir da congregação de várias entidades em torno do fórum, favorecer a organização com um “peso” representativo capaz de articular com os congressistas constituintes. Essa dinâmica fez com que Oliveira atribuísse ao Fórum “um papel político importante enquanto porta-voz e defensor de uma plataforma educacional para todo o país”. (1997, apud MENDONÇA, 2000, p. 102)

As interlocuções do Fórum com os congressistas constituintes garantiram, após vários debates e negociações, a inclusão de grande parte dos princípios da “Carta de Goiânia” no Projeto de Constituição encaminhado ao Plenário da Assembléia Constituinte. No entanto, a história do processo constituinte de 1961 volta à cena e os

privatistas, apoiados pelo Centrão⁷⁹, conseguem desvincular da obrigatoriedade da iniciativa privada, entre outros princípios, o da gestão democrática.

Após três anos de debates e sob a presidência do Deputado Ulisses Guimarães (PMDB), a Constituição é aprovada em 05 de outubro de 1988, sob os auspícios do Estado Democrático.

Na seção referente à educação, na redação final aprovada, houve uma tentativa de atendimento aos mais diversos interesses, em função, talvez, do distanciamento temporal entre a última Constituição (1967) e essa, bem como das pressões exercidas pelos diversos grupos de interesse identificados, por um lado, com os princípios advindos das lutas dos educadores e dos anseios populares e, de outro, com a manutenção de certos princípios históricos tão combatidos pelas correntes educacionais brasileiras.

Dentre as inovações⁸⁰ no âmbito das políticas educacionais, promovidas pela Constituição Federal de 1988, destacamos:

- a) a presença, como objetivo da educação, do preparo para o exercício de cidadania e a sua qualificação para o trabalho⁸¹. Ao estabelecer esses papéis à educação, delineiam também o tipo de cidadão que se pretende formar. De um lado, que sejam capazes de influenciar, direta ou indiretamente, nos assuntos do Estado e, de outro, que sejam qualificados para o trabalho. Esse último nos remete à LDB de 1971 e à sua idéia de profissionalização em todos os níveis de ensino e nos parece, também, vir carregado dos princípios da classe empresarial, desejosos de mão-de-obra qualificada.
- b) a inclusão dos ideais de liberdade de pensamento e de divulgação; de valorização dos profissionais da educação; da garantia da qualidade e de gestão democrática, como princípios básicos do ensino⁸²;
- c) a inserção do dever do Estado em efetivar políticas que culminem em uma progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio; no

⁷⁹ Grupo majoritário na Constituinte formado pelos representantes das tendências mais conservadoras da sociedade, constituído por parte dos parlamentares do PMDB, pelo PFL, PDS e PTB, além de outros partidos menores, que agiu no sentido de impedir que a Constituição tivesse todos os avanços básicos possíveis. Para atendimento a esse objetivo apresentou um projeto de constituição alternativo, de tendência conservadora. Nas discussões do capítulo relacionado à educação, atendendo aos anseios dos privatistas, “a emenda do Centrão conseguiu livrar as escolas privadas de ter que se submeter a alguns avanços reclamados pelas entidades de educação, tais como planos de carreira e piso salarial para o magistério e a própria gestão democrática”. (MENDONÇA, 2000, p. 104)

⁸⁰ O sentido da expressão inovação, para efeito deste subitem, representa tudo que não consta da Constituição de 1967.

⁸¹ Cf. BRASIL, 1988a, art. 205

⁸² Cf. Ibid., art. 206

- atendimento em creche pré-escola às crianças menores de 6 anos de idade; com a manutenção dos alunos do ensino fundamental na Escola⁸³;
- d) o (re)estabelecimento⁸⁴ de uma estrutura de financiamento da educação através dos recursos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios⁸⁵.
 - e) a fixação da exclusividade da União, para legislar sobre as diretrizes da educação nacional⁸⁶.

Se por um lado há inovações, por outro há manutenções de princípios e de deveres do Estado para com a Educação, às quais destacamos:

- a) A educação como direito de todos e dever do Estado e da família – o problema consiste na questão da acessibilidade aos diversos níveis de ensino. A classe pobre, em função de que a universalização da oferta e da gratuidade do ensino ocorre apenas no nível fundamental, fica restrita a esse nível⁸⁷;
- b) A coexistência de instituições públicas e privadas – o ponto central não está na coexistência, mas nas possibilidades legais da destinação de recursos públicos para instituições privadas, seja por meio de bolsas de estudo nos ensinos fundamental e médio ou de apoio às atividades universitárias de pesquisa e extensão⁸⁸.

Se a vitória dos ideais educativos não foi completa, ao menos os avanços foram significativos. A estratégia de congregação das entidades em torno do “Fórum em Defesa do Ensino Público e Gratuito” foi capaz de gerar uma Constituição que entrou para a história como a que mais detalhou o capítulo referente à educação, criando uma expectativa em torno da sua regulamentação, sendo que as mobilizações se faziam novamente necessárias para a garantia de implementação dos princípios conquistados, bem como na tentativa de reverter alguns pontos perdidos e incluir outros.

Um ano após a promulgação da Constituição, a Escola Técnica Federal do Maranhão se transformou em Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do

⁸³ Cf. *Ibid.*, art. 208

⁸⁴ A expressão re(estabelecimento) se refere ao fato de que já se fez presente, na Constituição de 1946, uma estrutura de financiamento pelos entes federativos. A inovação está nos percentuais mínimos a serem aplicados na Educação através da receita dos impostos, que se elevam de 10 para 18%, no caso da União e de 20 para 25% no caso dos demais entes.

⁸⁵ Cf. BRASIL, 1988a, art. 212

⁸⁶ Cf. *Ibid.*, art. 22, inc. XXIV

⁸⁷ Cf. BRASIL, 1988a, art. 205

⁸⁸ Cf. *Ibid.*, art. 205; art. 213

Maranhão (CEFET-MA)⁸⁹, seguindo pelo mesmo caminho trilhado em 1978 pelas Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro. No entanto, diferentemente destas três escolas, o CEFET-MA insere-se nessa rede de CEFET's em função das

demandas do mercado de trabalho com as instalações, no Estado, de importantes projetos industriais que irão contribuir com o aumento do PIB regional e com o emprego industrial, e também, pela força política que ganha o Estado na pessoa do Presidente da República, o maranhense José Sarney (CEFET-MA, 2008).

O mesmo ocorre com a Escola Técnica Federal da Bahia que se transforma em Centro Federal de Educação Profissional da Bahia⁹⁰, em 1993, incorporando, além da Escola Técnica, o Centro de Educação Tecnológica da Bahia, que ministrava cursos superiores de tecnologia.

Esse processo de “cefetização”⁹¹ das Escolas Técnicas e Agrotécnicas consolida-se com a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica⁹² que prevê a transformação gradativa e individualizada das Escolas Técnicas Federais em CEFET's, admitindo, também, a possibilidade, após avaliação pelo MEC, da transformação das Escolas Agrotécnicas.

A falta de critérios explícitos para a “cefetização” e o movimento de articulação do Governo Federal para a retomada das diretrizes políticas em torno da proposta de LDBEN nos conduzem à inferência de que todo esse processo foi estrategicamente forjado por uma política de concessão às demandas das escolas e dos parlamentares que as apoiavam e pelo *status* de Instituição de Ensino Superior, já concedido a outros cinco CEFET's (Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Maranhão e Bahia).

5 – As reformas da Educação Profissional pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁹³ (1996-2006).

O processo de formulação das políticas educacionais no Brasil aproxima-se muito mais de “políticas de governo” do que de “políticas de Estado”. Sob a concepção de Estado representativo, o poder executivo forjara, ao longo da história, políticas

⁸⁹ Cf. BRASIL, 1989.

⁹⁰ Cf. BRASIL, 1993.

⁹¹ Apropriamos da terminologia utilizada por Cunha (2000b, p. 211)

⁹² Cf. BRASIL, 1994.

⁹³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) recebeu a alcunha de Lei Darcy Ribeiro, a pedido do presidente da República Fernando Henrique Cardoso, quando da sanção da Lei, em cerimônia no Palácio do Planalto. (LOBO; DIDONET, 2007)

educacionais subordinadas aos interesses e ideologias dos grupos dominantes que exerciam seu poder junto aos governos. No entanto, a redemocratização política após vinte anos de ditadura militar ensejou o desejo de participação ativa e efetiva dos cidadãos nos rumos dessa nova sociedade em construção. O processo constituinte de 1988 marcou o início da interferência da sociedade civil organizada na (re)formulação do arcabouço legal dessa nova era democrática brasileira. Dessa forma, o congresso nacional representava a arena das lutas entre conservadores e progressistas balizados por suas ideologias políticas e educacionais, bem como reprodutores dos anseios de seus representados, e sob a influência das respectivas correntes reivindicatórias.

O cenário que se desenhava na constituinte era o prenúncio das lutas que viriam a ocorrer durante os debates acerca da nova LDBEN entre os defensores da educação privada e os do ensino público; da educação com política de mercado ou quase-mercado e da educação como política social; da gestão no sentido da fiscalização e da gestão democrática como forma de garantir o acesso, a qualidade e a participação de todos nos processos educativos; da educação profissional tecnicista e dual e dos que a entendiam como formadora de cidadãos críticos e promotores do próprio desenvolvimento e da sociedade; do financiamento público para a educação privada e do público exclusivamente ao público.

Portanto, o receio de que todas as conquistas do processo Constituinte poderiam ser simplesmente usurpadas fez com que as entidades componentes do Fórum em Defesa do Ensino Público e Gratuito continuassem mobilizadas, e antecipassem as discussões relativas à elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, necessária para regulamentação, organização e estabelecimento da operacionalidade dos princípios constitucionais.

Sob demanda da Associação Nacional de Educação (ANDE), Dermeval Saviani é convidado a redigir um ensaio para publicação na revista da entidade. Ao iniciar a elaboração do referido trabalho, o autor se sentiu provocado a elaborar, além dos princípios presentes na própria nomenclatura diretrizes e bases, “a própria estrutura da lei já que o objetivo era a mobilização dos educadores no sentido de influenciar diretamente os parlamentares no processo de elaboração da nova lei”. (SAVIANI, 1997, p. 36). Argumentava que essa era a forma de evitar que as discussões fossem desviadas do objetivo principal. Dessa forma, dava-se o início da elaboração do projeto de uma nova LDBEN, que coadunava com os princípios construídos democraticamente pelos educadores brasileiros nas lutas de outros tempos.

Essas lutas em torno das garantias de operacionalização dos princípios presentes na nova Constituição concentraram-se em dois eixos estruturantes e inter-relacionados: a formulação e a tramitação, nas Casas legislativas, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O primeiro eixo tem como base inicial a estruturação de um projeto elaborado por Dermeval Saviani como artigo a ser publicado pela ANDE, o qual foi redigido a partir da Carta de Goiânia e das manifestações dos diversos educadores nas Conferências Brasileiras de Educação e nas reuniões, simpósios e seminários organizados, principalmente, pelas entidades congregadas em torno do “Fórum em defesa da escola pública”. O ensaio “Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um início de conversa” foi apresentado, publicado e colocado em discussão na XI Reunião da ANPEd (abril/88), na Revista da ANDE (jul/88) e na V CBE (ago/88), respectivamente, ou seja, antes mesmo da promulgação da Constituição. A proposta de Saviani procurava, entre outros aspectos, estabelecer os fins da educação e delinear todo o arcabouço legal por meio da concepção de uma educação que possa se constituir em um meio de propiciar aos cidadãos: a) compreensão de seus direitos e deveres e do próprio Estado e seus organismos constituídos; b) possibilidade de se formar governante; c) sua inclusão na sociedade, contribuindo com essa para fortalecer a unidade nacional; d) preparação necessária, tanto científica quanto tecnológica, como meio de interferir positivamente no grupo onde vive. Procura, ainda, garantir que a educação seja um direito de todos e que se dê por meio da instituição de um sistema nacional de educação mantido pelo poder público, sendo gratuito em todos os níveis e acessível a todos os cidadãos.

A administração da educação e dos conselhos de educação, na proposta de Saviani, seguia pelo caminho da descentralização administrativa, de acordo com os poderes mantenedores, porém sob a supervisão dos conselhos de educação, tanto para a rede pública, quanto para a rede privada. Dessa forma, as instituições mantidas pela União seriam administradas pelo Ministério da Educação, sob a supervisão do Conselho Federal de Educação e as mantidas pelos Estados, Municípios e pelo Distrito Federal seriam administradas pelas respectivas secretarias de educação e supervisionadas pelos Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal. As instituições particulares, por sua vez, teriam suas administrações próprias, porém, sob a supervisão dos Conselhos Federal e Estadual de Educação, de acordo com o nível de ensino oferecido.

Objetivando dotar o Conselho Federal de Educação da devida independência em relação ao executivo, Saviani propõe que ele seja constituído paritariamente por representantes do Ministério da Educação, da Câmara Federal e das entidades

representativas do Magistério, além de buscar garantir ao referido Conselho autonomia econômica, financeira e administrativa.

Recortando da proposta de Saviani aquelas que interessam a esse estudo, verificamos que ao ensino de 2º grau o autor propõe uma completa ruptura de sua função histórica predominantemente preparatória para o ensino de 3º grau, ao ensejar, por meio do 2º grau, uma formação politécnica a todos educandos, objetivando a correlação entre teoria e prática nos processos de ensino aprendizagem. Dessa forma, o autor sinaliza para o rompimento de duas características, até então dominantes: a dualidade entre educação para ricos e para pobres e a formação tecnicista da educação profissional. Outro ponto fundamental é a proposta da progressiva universalização da oferta desse nível de ensino de forma obrigatória e gratuita. Assim, a educação fundamental gratuita e obrigatória se estenderia por onze anos, ou seja, oito do ensino de primeiro e três do segundo grau.

No que tange à Educação de 3º grau, a proposta consiste na ampliação da oferta, pelas instituições de ensino superior, de cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão, bem como de eventos abertos a toda comunidade destinados à difusão e discussão da cultura da formação superior.

Todo esse arcabouço viria a se constituir, acrescidos de doze artigos relacionados aos “Recursos para a Educação”, no projeto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentado na Câmara dos Deputados em 29 de novembro de 1988, pelo Deputado mineiro Prof. Octávio Elísio Alves de Brito, ex-Secretário Estadual de Educação de Minas Gerais (1983-86). Tal proposição por ter se originado em uma das Casas Legislativas⁹⁴, rompeu com a dinâmica das formulações das legislações educacionais que, historicamente, eram oriundas do Executivo e não do Legislativo. Esse rompimento histórico se constituiria ao longo do processo de tramitação da lei (principalmente nos governos Collor – 1990/92 e Fernando Henrique Cardoso – 1994/96) num campo de luta em busca da retomada da função propositiva de legislação educacional.

Cronologicamente, o projeto de LDBEN atravessa exatos oito anos até a sanção presidencial em 20 de dezembro de 2006. No entanto é importante o registro de que durante esse período foram três as legislaturas da Câmara e Senado Federal (1987-1991; 1991-1995 e 1995 a 1999) e quatro presidentes da república (José Sarney; Fernando Collor; Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso). Esses fatos tiveram grande influência na formulação e tramitação do projeto de lei em face das diferentes

⁹⁴ Cf. BRASIL, 1988b.

ideologias educacionais e políticas que emergiam das reconfigurações dos Poderes Executivo e Legislativo.

Esse cenário exige dos educadores e das diversas entidades que haviam se mobilizado na constituinte em favor da universalização da escola pública e gratuita a busca por novos espaços de interlocução e de influência no legislativo. Emergia, assim, novamente, a figura do “Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública”, cujo papel se estenderia, desde as proposições com vistas à formulação de uma política educacional de cunho social, passando pelas negociações com o Ministério da Educação dos pontos polêmicos, até o acompanhamento de toda tramitação no legislativo, com especial atenção às manobras, principalmente de parlamentares⁹⁵ que objetivavam impedir a incorporação das propostas oriundas das consultas públicas ocorridas durante a tramitação inicial do projeto na Câmara Federal.

Todo esse envolvimento do Fórum rende, aos educadores, um espaço privilegiado de negociação tanto nas Casas legislativas quanto no próprio poder executivo, constituindo-se, num

parceiro importante, capaz de avançar além de suas contradições na medida em que a questão da educação hoje, inscreve-se como política social de interesse privilegiado de toda nação brasileira. Uma lei maior da educação como a LDB, o Plano Nacional de Educação e os princípios diretores das políticas públicas de um governo, mesmo que este tenha a legitimidade de ter sido eleito pelo voto universal e tampouco do campo educacional. Eles os extrapolam, uma vez que estão intimamente relacionados com a formação e o exercício para a cidadania e para o mundo do trabalho e com o social, a cultura, político, o econômico, enfim toda a vida social da nação. (PINO, 1995, apud PINO, 2007, p. 36).

Ora, se a mobilização e interferência do Fórum na formulação e tramitação do projeto de lei eram constantes, também o eram daqueles que defendiam: a livre iniciativa em matéria de educação, privilegiando os privatistas; uma política educacional conservadora do *satus quo*; a submissão da educação aos interesses do mercado capitalista e das formas constitutivas do Estado, de acordo com os projetos de determinado governo; uma concepção de democracia representativa na qual a participação da sociedade se daria exclusivamente no momento das eleições de seus governantes, delegando-lhes todas as decisões sem a necessidade de consulta prévia.

⁹⁵ Entre vários casos, vale o registro da iniciativa do deputado Edevaldo Alves da Silva (PDS-SP) e da ameaça da deputada Sandra Cavalcanti (PFL-RJ). O primeiro apresentara substitutivo (questão de mérito) na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara objetivando, além da incorporação dos interesses dos empresários de ensino, o retardamento do projeto. Já a deputada ameaçava apresentar uma proposta de emenda constitucional que excluía a competência privativa da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. (SAVIANI, 1997)

Esses interesses deslocavam o ideário de educação como política social e de Estado, para uma política educacional de atendimento aos interesses do grupo que estivesse à frente do governo. A materialização desses embates se expressou nas emendas, negociações e votações nas Comissões de Educação, Cultura e Desporto; Constituição, Justiça e Redação e de Finanças, além do plenário, tanto da Câmara⁹⁶, quanto do Senado⁹⁷.

O texto final é aprovado no Senado e encaminhado à Câmara para revisão. O relator escolhido é o deputado José Jorge (PFL-PE), que pertencia à base governista. Após sete meses e com um relatório sugerindo pequenas alterações, que não viriam a afetar os princípios gerais, o projeto é aprovado no Plenário da Câmara e encaminhado à presidência que, sem nenhum veto, sanciona a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”.

Malgrado a intensa mobilização constante do Fórum e sua busca incessante pela construção democrática da nova legislação educacional que lhe atribuísse o caráter social e público, necessários à universalização de acesso a todos os níveis de ensino, alicerçada pelos princípios da equidade, qualidade e participação da comunidade, o processo de formulação e tramitação da LDBEN se encerra diante do ideário neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso,

[...] onde os critérios e finalidades, no campo educacional são gerados pelo mundo empresarial, quais sejam: adaptabilidade e ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade, mensurabilidade e outros, privilegiando o foco na produção e não na pessoa humana, como deve ser a prática de um processo formativo (PEREIRA; TEIXEIRA, 2007, p. 98).

A política educacional, portanto, assume o caráter econômico do mercado e se apresenta estruturada de acordo com os anseios do governo de retomada das diretrizes dos projetos nesse campo de ação. O atendimento aos reclames por uma LDBEN “mais

⁹⁶ Na Câmara, o relator da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, deputado Jorge Hage, apresenta um projeto substitutivo ao projeto de lei original incorporando as propostas constantes dos 7 projetos completos e dos 17 projetos específicos correlacionados com a LDB, além de 978 emendas de deputados, das diversas sugestões oriundas dos segmentos educacionais capitaneados pelo “Fórum em Defesa da Educação Pública” e dos eventos que se espalharam por todo país para discussão do projeto.

⁹⁷ No Senado, três substitutivos foram apresentados: o primeiro, pelo senador Darcy Ribeiro, durante o governo Collor (1992); o segundo, pelo relator do projeto aprovado na câmara, senador Cid Sabóia, no início do governo Fernando Henrique Cardoso (1994) e o terceiro, um ano após (1995), novamente pelo senador Darcy Ribeiro. À exceção do substitutivo do senador Cid Sabóia que procurou incorporar ao projeto aprovado na Câmara as propostas dos senadores, bem como as que originaram dos debates promovidos por ele com os segmentos educacionais e com o próprio Fórum, os dois substitutivos do senador Darcy Ribeiro objetivaram a retomada do poder propositivo por parte do governo e contaram com a participação de técnicos do Ministério da Educação. Gestados, portanto, na tecnoburocracia governamental sem consulta à sociedade.

enxuta” faz com que o Congresso devolva, por meio da necessidade de regulamentação de inúmeros artigos, o poder normativo e formulador das leis educacionais ao executivo de acordo com seus interesses.

A partir desse contexto e destacando o papel exercido pelo Fórum em Defesa da Educação Pública, tanto na articulação quanto na proposição de diretrizes, que analisaremos a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei federal nº 9.394/96, atentando para as intencionalidades e para a dicotomia entre o que Saviani⁹⁸ propõe como “objetivos proclamados” e “objetivos reais”.

Destacamos, inicialmente, a vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social. O que encerra aqui é a reprodução do texto constitucional que já havia estabelecido o papel da educação de levar “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, art. 1º, § 2º)

Nesse contexto, todo processo educativo deveria ter como base a primazia do trabalho, deslocando seu destino histórico às classes pobres, para o de integração entre todas as classes sociais, tendo a educação como meio de inserção no mundo do trabalho e garantia de exercício da cidadania.

Aliados às diretrizes iniciais, o parágrafo terceiro da LDBEN procura consagrar à educação os princípios da igualdade do acesso e a permanência do educando, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; a coexistência de escolas públicas e privadas; a gratuidade nos estabelecimentos oficiais; a valorização do profissional de educação e da experiência extra-classe do educando; a gestão democrática do ensino público; a garantia de padrão de qualidade e a vinculação educação/trabalho/práticas sociais.

Esses princípios educacionais apenas reproduzem o texto constitucional (incisos I a VII do artigo 206). Os acréscimos de quatro incisos foram, simplesmente, desmembramentos dos anteriores. Portanto, as conquistas dos publicistas e privatistas estavam asseguradas. Os primeiros foram contemplados após as lutas pela gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais e pela gestão democrática, apesar de sua restrição ao ensino público. No entanto, aos segundos foi garantida a convivência com o público ao se estabelecer a liberdade de ensino; a coexistência entre estabelecimentos

⁹⁸ Para Saviani (1997), a legislação, em especial a educacional encerra o princípio dos objetivos proclamados como aqueles que se situam num plano ideal onde o consenso e a convergência de interesses são sempre possíveis, indicando as finalidades gerais e as intenções últimas, mascarando os objetivos reais. Estes se situam num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação das forças governantes, podendo se constituir como concretização dos objetivos proclamados podendo também se opor a eles.

públicos e privados; o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas e por fim, a maior das demonstrações de força, ao se eximirem da introdução do princípio da gestão democrática em seus estabelecimentos.

Outro aspecto importante é o que se apresenta no tocante ao Direito à Educação e o Dever de Educar⁹⁹. Se por um lado a LDBEN estabelece mecanismos para atendimento à universalização do acesso ao ensino fundamental e sua gratuidade¹⁰⁰, por outro acaba por produzir, a partir da “garantia” do Estado de padrões mínimos de qualidade de ensino¹⁰¹, uma cisão entre as classes sociais, constituindo, nos termos utilizados por Vieira (2007) os estabelecimentos de ensino em “escola de opção”¹⁰² e “escola dos sem opção”¹⁰³.

A possibilidade de destinação de recursos públicos a escolas privadas (comunitárias, confessionais ou filantrópicas)¹⁰⁴ “abria a brecha que se desejava evitar: a drenagem de recursos públicos para o setor privado”. (VIEIRA, 2007, p. 73). Essa “brecha” se consolidaria, no governo Fernando Henrique Cardoso, com a destinação de recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP às escolas comunitárias, como veremos a seguir.

5.1 – A Educação Profissional na LDBEN: Uma política pública minimalista destinada à política de governo.

Ao estabelecer que um dos deveres do Estado para com a educação escolar pública é a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio¹⁰⁵, a LDBEN avança em direção ao postulado dos publicistas quanto à universalização do direito à educação em todos os níveis.

Definido como etapa final da educação básica¹⁰⁶ e em consonância com a destinação da educação para o mundo do trabalho e a prática social, o ensino médio passa a ter a função de preparar o educando tanto para a continuidade dos estudos,

⁹⁹ Cf. BRASIL, 1996, art. 4º a 6º.

¹⁰⁰ Cf. Ibid., art. 4º, inc. I.

¹⁰¹ Cf. Ibid., art. 4º, inc. IX.

¹⁰² Termo utilizado por Sophia Lerche Vieira para identificar a escola privada como “aquela por onde convergem os filhos dos cidadãos que desejam uma educação diferenciada para os seus”. (VIEIRA, 2007, p. 72)

¹⁰³ Termo utilizado por Sofia Lerche Vieira para o entendimento de que ao garantir padrões mínimos de qualidade, o Estado insere a educação pública no “espaço daqueles que não têm condições materiais de aspirar a uma outra modalidade de educação cujos serviços não são gratuitos”. (Ibid., p. 72)

¹⁰⁴ BRASIL, 1988a, art. 213; BRASIL, 1996, art. 7º, inc. III.

¹⁰⁵ BRASIL, 1996, art. 4º, inc. II.

¹⁰⁶ Ibid., art. 35.

objetivando a elevação do grau de escolaridade, quanto para o trabalho, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.

Além da preparação básica para o trabalho, o artigo 36 provê o ensino médio como espaço para o exercício de profissões técnicas, podendo ambas serem realizadas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. O que mais de destaca no capítulo referente à educação profissional, é a articulação entre a educação profissional e o ensino regular; a valorização das experiências extra-escolares e a obrigatoriedade de as escolas técnicas e profissionais oferecerem cursos especiais, abertos à comunidade.

A diversidade de interesses foi a marca preponderante no processo de formulação desse capítulo da LDBEN. As forças progressistas capitaneadas pelo “Fórum em Defesa da Escola Pública” defendiam a educação profissional como complemento e uma alternativa de aprofundamento à educação básica, portanto, articulada com os respectivos níveis de ensino e não em substituição a esses, adotando uma concepção próxima da politecnia. Já os empresários, principalmente os industriais, representados pela Confederação Nacional da Indústria – CNI e com forte poder de influência junto aos deputados, senadores e ao próprio governo estavam interessados numa educação profissional tecnicista que potencializasse a formação aligeirada de mão-de-obra qualificada, capaz de suprir suas necessidades. A articulação concomitante com o ensino regular não interessava. No entanto, o que se pretendia era a fragmentação da educação profissional em parcelas de conhecimentos práticos que atendessem à diversidade da demanda existente e mantivessem por meio da dualidade educacional, a estratificação das classes sociais.

Esses embates e pressões fazem com que o governo, aproveitando a necessidade de regulamentação da “carta de intenções”, edite o Decreto nº 2.208/97 e a Portaria MEC nº 646/97. Estabelecia-se, assim, a divisão da educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico. O nível técnico passou a ter currículo próprio, independente do currículo do ensino médio, podendo ser realizado em paralelo ou posteriormente a este.

Frigotto, Ciavatta e Ramos, analisando as contradições entre o primeiro projeto de LDBEN e a regulamentação da educação profissional e tecnológica pós LDBEN, descrevem:

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos

legais (como a Portaria 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. (2005, p. 25)

Definidos os princípios, o próximo passo para implementar a reforma era dotar as escolas de condições técnicas e tecnológicas capazes de atenderem às demandas. O arcaísmo das máquinas e equipamentos bem como da infra-estrutura física eram os maiores empecilhos.

Tendo como justificativa a necessidade de recursos para quebrar os obstáculos à reforma, o MEC, através do Ministro Paulo Renato de Souza, viabiliza um empréstimo junto ao *Banco Interamericano de Desarrollo* (BID), tendo como contrapartida, os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador. Ação essa que se materializa na criação do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP/97.

Outra expressão dessa política acontece por meio da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que inclui no artigo 3º da Lei nº 8.948/94, o parágrafo 5º, que assim estabelece:

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 (BRASIL, 1998, art. 47).

A prescrição dessa política de transferência da responsabilidade do poder público para a iniciativa privada expressa um movimento minimalista¹⁰⁷ do papel do Estado frente à política de oferta da Educação Profissional.

Tal medida instituiu que a expansão dessa modalidade de ensino seja condicionada ao estabelecimento de parceria da União, com os Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais. Deste modo, torna explícita a natureza de um Estado que se retira das funções de oferta pública da Educação Profissional.

Esse movimento em direção às escolas comunitárias e a transferência aos Estados da responsabilidade pela formação de nível médio, retirou das escolas técnicas, agrotécnicas e CEFET's essa possibilidade, colocou em pauta a discussão das

¹⁰⁷ Estado mínimo é aquele cuja interferência do poder público se dá através do monopólio da força (poder coercitivo) e de políticas sociais restritas ou diminutas para atender às necessidades das camadas inferiores da sociedade, no mesmo sentido exposto por Ramos de que, “para os neoliberais, a luta é pelo *Estado mínimo* para as questões sociais e *máximo* para as relações privadas de produção” (2007, p. 6. grifo da autora).

finalidades dessas escolas, tendo de um lado os segmentos conservadores e de outro os progressistas.

Quanto aos primeiros, a crítica centrava-se em seu alto custo e no distanciamento do mercado de trabalho, demonstrado pelo elevado número de alunos que se dirigiam ao Ensino Superior. Com relação aos progressistas, questionava-se a concentração de recursos públicos em instituições que serviam predominantemente ao capital, com atendimento seletivo e restrito à população. Sob a hegemonia dos segmentos conservadores, o caráter público dessas instituições foi, diversas vezes, ameaçado por medidas designadas, por exemplo, como 'estadualização'- transferência para os sistemas estaduais de ensino – e 'senaização'- incorporação pelo Sistema S; e, ainda, 'privatização'- transferência total ou parcial para os setores privados. (RAMOS, 2006, p. 287).

As discussões, portanto, perpassam pelos eixos que delinearão as políticas de educação profissional brasileira desde seu início, quais sejam: a dualidade do ensino às classes ricas e pobres; a política de contenção do acesso ao ensino superior através da terminalidade do ensino técnico e a relação público x privado no atendimento à acumulação de capitais por parte da classe empresarial por meio de recursos públicos indiretos.

A obrigatoriedade da dissociação dos ensinos médio e técnico implementada pela reforma, sob a justificativa de que esse modelo fragmenta o ensino, faz com que seja empunhada a bandeira da revogação do decreto, tanto pelos sindicatos dos professores e dos servidores ligados à educação, quanto por alguns pesquisadores como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Acácia Kuenzer, entre outros.

5.2 – A Educação Profissional e Tecnológica - O decreto 5.154/2004: Relações de poder.

Esta parte do capítulo discute os ideais educacionais para a educação profissional e tecnológica no Brasil, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Com a ascensão do Presidente ao governo em 2003, advindo da classe trabalhadora e com uma experiência de liderança sindical marcadamente contrária aos princípios hegemônicos da burguesia, esperava-se, no campo educacional, uma ruptura completa com os preceitos acima descritos. Tanto que fazia parte do programa de educação para a campanha vitoriosa do primeiro mandato (2003/2006) – “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, a seguinte crítica às políticas para a educação profissional e tecnológica:

A educação profissional ocupa, hoje, um espaço no capítulo da educação na Constituição Brasileira e na LDB. No entanto, foi promulgada uma legislação reguladora com equívocos conceituais de conteúdo e de gestão. Referimo-nos, especialmente, ao Decreto 2.208/97 e aos instrumentos dele decorrentes, que desmontam todo o processo de aperfeiçoamento que tem vivido a rede de escolas técnicas. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 17)

Frigotto esclarece e justifica o motivo pelo qual não constava expressamente a revogação do decreto 2.208/97, no programa de governo:

A revogação do decreto foi algo longamente debatida e era pauta consensual. Na versão final não apareceu, por estratégia, diretamente tese da revogação imediata, mas apenas a crítica que dava a entender claramente que seria revogado. Tanto é verdade que imediatamente isso foi sendo construído, agora numa relação de força internas e externas ao governo. Que era um compromisso tácito não há dúvida. (2008)¹⁰⁸

Entre a posse e o cumprimento do compromisso citado pelo autor, passaram-se dezoito meses, o que se apresentou foi o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que “Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências”.

Em relato sobre a gênese desse decreto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) revelam que

[...] seria um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações aos sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a Sociedade Civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. (p. 1090)

A edição do referido decreto constituiu-se numa estratégia para aglutinar as forças progressistas em torno de um projeto que, a princípio, parecia ser unânime no interior das instituições de educação profissional e tecnológica, mas que, na verdade, mostrava-se

com rupturas suficientes para a manutenção da vinculação do ensino aos ditames do mercado e a uma formação fragmentada do cidadão. Tais características constituíam, na legislação anterior, desde cursos de aperfeiçoamento, profissionalização e requalificação, passando por cursos técnicos com os itinerários formativos que poderiam “lançar” os educandos ao mercado de trabalho, bem como cursos superiores de tecnologia, ambos destinados à inserção mais rápida dos cidadãos ao mercado de trabalho.

O que representava, inicialmente, em estratégia para evitar o confronto com as forças conservadoras presentes no Conselho Nacional de Educação e no Congresso Nacional, encerrou-se em uma política mediadora dos interesses, aglutinando em um só documento várias possibilidades de oferta de educação profissional e tecnológica sem uma linha característica de política pública ou mesmo daquela difundida, desde a Constituinte de 1988, pelo “Fórum em Defesa da Escola Pública”.

O próximo passo da “estratégia” seria o estabelecimento de uma Política Pública para a Educação Profissional e Tecnológica¹⁰⁹ como viés para a criação de uma Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica¹¹⁰. No entanto, ambas as perspectivas não lograram êxito, apesar do debruçar da Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação sobre esses projetos. O conjunto dos diretores dos CEFET’s, bem como das Secretarias Estaduais de Educação “preferiram”, em sua maioria, manter a diversidade de possibilidades da oferta de educação profissional e tecnológica presente no Decreto nº 5.154/2004, a criar amarras em uma política pública de um ministro e de um governo de plantão.

Não bastasse a descontinuidade da “estratégia”, a alteração na estrutura organizacional do próprio Ministério da Educação deslocando o ensino médio para a Secretaria de Educação Básica e transformando a Secretaria de Educação Média e Tecnológica em Secretaria de Educação Tecnológica, longe de valorizar a educação profissional, estabelece a dualidade no interior da própria estrutura governamental. Aliando, ainda, a esses dois aspectos, a manutenção da antiga estrutura e as diretrizes

¹⁰⁸ Informação fornecida por Gaudêncio Frigotto, via e-mail, em 21 de julho de 2008. A autorização para utilização na dissertação foi feita pessoalmente, em 10 de setembro de 2008, quando de sua visita ao CEFET-ES, em Vitória/ES.

¹⁰⁹ A “Proposta em discussão de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, foi desenvolvida pelo MEC/SETEC e coordenada pelo então Secretário de Educação Tecnológica do Ministério da Educação, Prof. Antônio Ibañez Ruiz e pelo Diretor de Educação Profissional e Tecnológica do MEC/SETEC, Getúlio Marques Ferreira. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004a)

¹¹⁰ Proposta de anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica apresentada pelo MEC/SETEC em 17 de agosto de 2004 durante o 2ª. Reunião Ordinária do Fórum de Educação Profissional e Tecnológica. A partir daí, três encontros foram marcados: Região Sul (CEFET/PR - 03 a 05/11/2004), Região Sudeste (Centro Paula Souza/SP - 17 a 19/11/2004) e Região Norte-Nordeste-Centro-Oeste (CEFET/RN - 24 a 26/11/2004). Texto disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/mambo/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2008.

curriculares da educação profissional, mantêm-se, também, os objetivos constantes tanto da LDBEN, quanto do decreto 2.208/97, uma vez que constava do novo decreto que a educação profissional seria desenvolvida de acordo com “os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2004a, art. 4º, inc. I). Ora, se as diretrizes são mantidas e se elas foram construídas com base no decreto 2.208/97, podemos afirmar que os objetivos constantes do antigo decreto também são mantidos, bem como os históricos eixos estruturantes da política de educação profissional.

Um dos entrevistados faz essa análise da seguinte forma:

O Governo Federal não vai confrontar os interesses em momento algum. O 1º ministro da Educação é o Cristóvão e ele faz o que? Ele Convoca a Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica em 2003 que, obviamente, dado que os interesses são divergentes - os interesses dos grupos privados e dos grupos associados ao sistema S são divergentes dos interesses dos grupos públicos – então você não vai conseguir o consenso sobre isso. E aí nesse campo você tem de um lado, grupos que vão buscar o estabelecimento de uma educação de nível médio que permita ao filho do trabalhador ter, ao mesmo tempo, uma educação geral de qualidade e uma educação para o trabalho, ou seja, esse é um mecanismo de educação integrada. A discussão de fundo é uma educação de nível médio de maneira integral. Aí o que você faz? Efetivamente você vai permitir a existência de uma educação integral para aqueles que entram na instituição. No caso você tem o ensino médio da mesma qualidade daqueles que estão fora e ao mesmo tempo uma educação profissional de uma forma integrada uma a outra. O governo vai fazer isso sem a revogação do decreto 2.208. Essa é a grande falha, porque através disso vai permitir a continuidade da concomitância externa e do tecnólogo, que é a contradição do governo. O decreto 5.154 é o 2.208 mais o integrado. (E13)

A expectativa de uma nova reconfiguração da educação profissional e tecnológica que influenciasse diretamente nas políticas educacionais das instituições não se concretizara com decreto 5.154/2004 devido ao estabelecimento de uma política de concessões às “forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 52). O que o Decreto nº 5.154/2004 apresenta é a possibilidade das instituições exercitarem sua autonomia e trilharem seus rumos a partir de um conjunto de alternativas, entre as quais a permanência da oferta de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; a possibilidade de retorno à Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Integrada; a continuidade dos cursos técnicos de nível médio *complementares* ao ensino médio, na forma de concomitância interna (ensino médio e técnico na mesma instituição, porém com matrículas separadas) ou externa (ensino médio e técnico em instituição

diversa) e a manutenção da oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia. Além desses cursos, possibilita a implementação do Programa de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Integrada para Jovens e Adultos.

No campo relativo à gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, o governo avança positiva e rapidamente no sentido de instituir, por meio do Decreto nº 4.877, de 13 de novembro de 2003, que trata do processo de escolha de dirigentes no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, eleições diretas para o cargo de Diretor Geral das instituições. Há, portanto, o rompimento com a lista tríplice elaborada pelos Conselhos Diretor das respectivas escolas e sua submissão ao Ministério da Educação para análise dos componentes da lista e posterior nomeação de acordo com a preferência do ministro. A partir deste decreto, a indicação é feita pela comunidade escolar e cabe ao ministro, apenas, a nomeação do Diretor Geral.

Por outro lado, o governo Luiz Inácio Lula da Silva desconsidera a importância da colegialidade nas Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, ao manter um único órgão consultivo e deliberativo colegiado, o Conselho Diretor. A não expansão desses órgãos representa uma concentração de poder sob a tutela dos diretores gerais das escolas, em função da própria composição do Conselho Diretor.

Conclusão do Capítulo I

Ao descortinar os momentos históricos, buscamos por um lado, identificar as características da educação profissional e dos processos de gestão da educação presentes na história da educação brasileira e por outro, analisar essas concepções sob a luz das políticas econômica e social e, ainda, identificar como se estabeleceu o jogo de interesses e de forças, tanto na formulação das políticas, quanto na seletividade dos interesses a serem efetivamente atendimentos.

As políticas públicas originam-se a partir da necessidade de intervenção do Estado na resolução de problemas recorrentes na sociedade, reivindicada pela classe dominada e/ou pela classe dominante. No entanto, entre a proposição e a implementação houve um longo e tenso caminho a ser seguido, pois, o poder de articulação entre os diversos grupos e os fazedores da política fincou-se como elemento fundamental para o atendimento à demanda originada. Na *formulação* de determinada política pública entram em cena os grupos representativos dos diversos interesses na proposta em discussão objetivando a articulação de novos apoios e o convencimento dos parlamentares de

acordo com suas ideologias e interesses. Essas divergências são responsáveis pelo movimento de articulação entre o parlamento e o executivo para definição dos *mecanismos de seletividade* que irão definir o grupo que deverá ser atendido com aquela política. Restando ao “derrotado”, quando da *execução da política*, o atendimento parcial de sua demanda, na tentativa da construção do consenso para o equilíbrio das forças.

A formulação, seletividade e execução das políticas vinculadas à educação profissional situaram-se a partir de um jogo de interesses entre os diversos governos e as classes dominantes, justificados ou intencionados ao atendimento dos desígnios do desenvolvimento do Estado-nação, forjaram, ao longo da história, políticas educacionais que visavam à manutenção da hegemonia burguesa por meio da destinação de uma educação exclusiva para as classes dirigentes e outra para as classes subalternas idealizando a perpetuação da relação escravocrata.

Analisando a educação profissional do ponto de vista diacrônico, perceberemos a existência de um eixo estruturante dessa modalidade educacional: a) a dualidade que ora se materializa nos estabelecimentos de ensino e ora no próprio ensino profissional, relegando-o a um ensino acessório desconexo do regular no sentido da elevação do nível de escolaridade; b) o assistencialismo social; c) a mediação das disputas entre publicistas e privatistas pela hegemonia dos desígnios da educação profissional, em que aqueles a entendiam como formação de cidadãos e estes qualificação de mão-de-obra; d) a interferência de órgãos de financiamento (USAID e Banco Mundial) nos seus objetivos e concepções; e) centralização das decisões por meio da negação à expansão da colegialidade e à participação da comunidade escolar nas decisões das políticas da instituição; f) adoção da política de concessão, para implementação das políticas de governo e g) vinculação e dependência ao mercado de trabalho.

A manutenção desse eixo significa atribuir à Educação Profissional o estigma de uma educação diferente, portanto, carregada de discriminação e preconceitos. O rompimento dessas características configura-se como objetivo primordial dos pesquisadores de tal modalidade.

Isso, porque as políticas educacionais brasileiras, na condição de políticas públicas de cunho social têm se constituído em “políticas de governo” e não em “políticas de Estado”, provocando, assim, uma recorrente descontinuidade dos processos educativos. Essa dinâmica perversa da educação profissional brasileira só poderá ser rompida a partir da criação de uma política de Estado que esteja associada à qualidade e estabeleça uma possibilidade concreta de formação de cidadãos conscientes, críticos e

responsáveis que além dessa formação tenha a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

Reside aí a importância da implementação dos princípios de gestão democrática da educação, de forma a valorizar a participação da sociedade nos processos decisórios em busca da construção de um ensino condizente com os anseios da própria comunidade. Anseios esses, que ultrapassam a universalização do acesso aos diversos níveis de ensino e que conjuntamente buscam a equidade da qualidade e mecanismos que possibilitem a sua permanência na escola.

CAPÍTULO II – O CEFET-MG – Memórias e Aspectos Institucionais.

Introdução

Essa instituição quase centenária, (Quadro 1), guarda uma estreita relação com a evolução do ensino, mais especificamente, do ensino profissional no Estado de Minas Gerais e no Brasil, uma vez que “sobreviveu” a todos os fatores políticos, econômicos e sociais desde o ano de 1910. Apresentar um pouco de suas memórias e os aspectos da instituição que materializam sua gestão constituem-se num arcabouço de informações que nos ajudam a entender a importância dessa instituição de educação profissional e tecnológica.

Período	Denominação	Ato legal
1910 a 1941	Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais	Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909
1941 a 1942	Liceu Industrial de Minas Gerais	Lei n. 378 de 13 de janeiro de 1937
1942	Escola Industrial de Belo Horizonte	Decreto n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942
1942 a 1965	Escola Técnica de Belo Horizonte	Decreto n. 4.127 de 25 de fevereiro de 1942
1965 a 1978	Escola Técnica Federal de Minas Gerais	Lei n. 4.759 de 20 de agosto de 1965
1978	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Lei n. 6.545 de 30 de junho de 1978

Quadro 1 - Marcos legais da trajetória do CEFET-MG.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir de pesquisa aos documentos legais.

Esse capítulo foi estruturado com o propósito de identificar a estrutura organizacional do CEFET-MG, os mecanismos de consulta e de comunicação entre os Conselheiros e seus representados e analisar se esse conjunto de elementos favorece a adoção de mecanismo de Gestão Democrática.

Os recortes temporais para o desenvolvimento desse capítulo foram estabelecidos a partir da periodização do capítulo anterior de forma intencional visando ao entendimento reflexivo das políticas governamentais na dinâmica institucional. Essa se estabelece a partir de 1909, na condição de Escola de Aprendizes Artífices destinada à formação profissional de nível primário e evolui até o início do século XXI ofertando desde educação profissional técnica de nível médio até a pós-graduação *stricto sensu*, por meio de cursos de mestrado.

1 – A Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1909 a 1936)

A criação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices destinadas ao ensino profissional (primário e gratuito), nas capitais dos estados federados, constitui-se no marco inicial desse período. Destas, enfatizamos, em função do nosso objeto de pesquisa, a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais – EAA-MG, situada na cidade de Belo Horizonte, “instalada em 08 de setembro de 1910, em um prédio doado pelo estado à Nação, situado à Avenida Afonso Pena, nº 1.533”. (MAGELA NETO, 2002, p. 112)

No relatório do Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, Dr. Pedro de Toledo, encaminhado ao Presidente da República em 1911, encontramos referência positiva à implementação das EAA's. Segundo o Ministro, “[...] aqueles que tiverem aproveitado o aprendizado dessas escolas, formarão uma classe de cidadãos que, sabendo dignificar a pobreza, irão prestar, certamente, serviços úteis à sua pátria” (BRASIL, 1911c, p. 311).

A EAA-MG, bem como as demais Escolas de Aprendizes Artífices espalhadas por todas as capitais, foram criadas num sistema paralelo de ensino, vinculadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, diferentemente das demais escolas que estavam sob a responsabilidade do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Além dessa vinculação diferenciada, elas se destinam à classe proletária. A combinação dessas duas características nos remete ao pensamento de que “a marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental” (GRAMSCI, 1985, p. 125)

Nessa perspectiva, Carnoy (1986) esclarece o reconhecimento de Gramsci de que a escolarização que a classe subordinada recebe é diferente da destinada à burguesia. E ainda, que “o sistema escolar tem por base a divisão por classe social” (p. 31).

Assim, a EAA-MG nasce sob o princípio da dualidade sistêmica e do atendimento às necessidades de mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento da industrialização incipiente. Dessa forma, dois sistemas educacionais se posicionavam, um no sentido de ofertar à classe dominante, um ensino propedêutico, formador das elites e distanciado dos trabalhos manuais, e outro à classe pobre por meio de um ensino profissionalizante de caráter essencialmente prático e ministrado em oficinas.

O ensino ministrado nas EAA's constituía-se em cursos de oficinas, bem como curso primário, obrigatório para alunos que não soubessem ler, escrever e contar, além

do curso de desenho àqueles que necessitassem dessa disciplina para o exercício do ofício que aprendessem¹¹¹. No início de suas atividades a EAA-MG possuía sessenta alunos matriculados nos cursos primários e de desenho, distribuídos nas oficinas de marcenaria (20); carpintaria (05); ourivesaria (10); sapataria (09) e ferraria (16) (BRASIL, 1912).

No período que medeia a criação da EAA-MG e a Reforma João Gonçalves, de 1918, os dados constantes dos relatórios do Ministério da Agricultura indicam que não houve alteração substancial na oferta de cursos da Escola de Minas Gerais. Entretanto, a partir dessa reforma, a EAA-MG passou a oferecer cursos noturnos de aperfeiçoamento, primário e de desenho, conforme determinação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio¹¹². Na exposição de motivos do ministro, constante do Relatório do Ministério de 1918, encontramos o seguinte relato:

Essas escolas, creadas em 1909, vêm prestando ao paiz um serviço utilíssimo, que abrange, ao mesmo tempo, o ensino primário e o adestramento de gerações de futuros operários nas diferentes artes industriaes. Nos institutos congêneres estrangeiros não se admite geralmente á matricula sinão quem já possui o curso das primeiras letras. Essa condição facilita bastante a rapidez do aproveitamento dos alumnos. Mas, infelizmente, o mesmo criterio das escolas profissionaes de outros paizes não póde, entre nós, ao menos por emquanto, ser adoptado, enorme como é, aqui, o coefficiente do analphabetismo. (BRASIL, 1918b, p. 371)

Dessa forma, percebe-se a importância adquirida pelas EAA's na condição de contribuintes para o processo de redução do analfabetismo no país. A extensão da oferta dos cursos primários no período noturno indicava a adoção de uma política educacional que, por um lado, dá os primeiros e lentos passos na direção do atendimento aos analfabetos e, por outro, atrelada aos objetivos da indústria incipiente, melhora a qualificação dos cidadãos para atendimento às demandas dos industriais e da própria sociedade em formação que busca o desenvolvimento. A EAA-MG, então, passa a ofertar, além dos cursos integrando o primário, desenho e oficinas diurnos, curso primário e de desenho noturno.

O ano ulterior à reforma (1919) marca o início dos cursos primário e de desenho no período noturno. Segundo dados do Ministério da Agricultura, a EAA-MG possuía à época 168 (cento e sessenta e oito) alunos no período diurno e 56 (cinquenta e seis) no

¹¹¹ BRASIL, 1909, art. 2º e 8º.

¹¹² BRASIL, 1918a, art. 43.

período noturno¹¹³. Esse contingente de educandos seria pouco acrescido durante o período de 1919 e 1929, ou seja, anteriores à criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em função das precárias condições físicas da EAA-MG.

Os movimentos educacionais ocorridos no primeiro lustro da década de 1930, Reforma Francisco Campos, Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e a Constituição de 1934, pouco representaram de ação imediata ao ensino profissional, no entanto constituíram-se bases necessárias às reformas posteriores que expandiriam sua oferta a todos os níveis e graus de ensino.

Em relação à administração das EAA's, o governo determinou que, “cada escola terá um director [nomeado por decreto], um escripturario, tantos mestres de oficinas quantos sejam necessários e um porteiro contínuo” (BRASIL, 1909, art. 4º). A inexistência de critérios de seleção para o cargo de diretor das EAA's é a marca da centralização do poder por um governo central.

Entendendo essas escolas como associações¹¹⁴, percebemos que a adoção do provimento por indicação do Governo Federal, como forma de nomeação dos diretores, acaba por caracterizar as EAA's – pelos conceitos weberianos - em “associações heterônomas e heterocéfalas”, pois identificamos que “a ordem da associação [...] é estatuída por estranhos¹¹⁵, [...] [e] que o dirigente da associação e o quadro administrativo são nomeados [...] por estranhos (não importando a forma em que se realize a nomeação)” (WEBER, 2004, p. 31).

Aliadas a essas características, apoiamo-nos na pesquisa de Mendonça (2000) para compreendermos a falta de regulamentação e de critérios explícitos para a indicação do diretor da EAA-MG. Inicialmente, o autor indica que “tradicionalmente, no Brasil, o procedimento de livre nomeação [...] foi o que prevaleceu ao longo de décadas” (p. 178). Em seguida, expõe sua visão no sentido de que era preponderante “a pressão ou a força de lideranças políticas, para as quais importa, apenas, a correspondente fidelidade dos que são contemplados com a indicação” (p. 183).

Assim, as EAA's são criadas sob o princípio da centralização de processos e dependência impositiva do Governo Federal.

Entendemos que essa forma de provimento adotada é perniciosa, porém necessária quando do início das atividades da escola. No entanto, a falta de critérios e

¹¹³ Cf. BRASIL, 1919, p. 342.

¹¹⁴ “Chamamos ‘associação’ uma relação social fechada para fora ou cujo regulamento limita a participação quando a observação de sua ordem está garantida pelo comportamento de determinadas pessoas, destinado particularmente a esse propósito”. (WEBER, 2004, p. 30)

¹¹⁵ Estranhos no sentido de não pertencimento à associação. Nesse caso específico consideramos “estranho”, o Governo Federal.

regulamentos claramente expostos, leva-nos a considerar que a indicação do engenheiro civil Augusto Cândido Ferreira Leal¹¹⁶ ao cargo de Diretor da EAA-MG atendeu às características expostas acima por Mendonça.

Diretor	Mandato	Forma de provimento
Augusto Cândido Ferreira Leal	22/04/1910 a 24/04/1915	Indicação
Albertino Drummond	25/04/1915 a 08/08/1917	Indicação
Claudino Pereira da Fonseca Neto	09/08/1917 a 24/11/1938	Indicação

Quadro 2 - Diretores da EAA-MG – Período 1909 a 1936 de acordo com a forma de provimento.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador

O quadro 2 demonstra, aliás, que essa dinâmica de indicações pelo Governo Federal percorreu por todo o período, mantendo os diretores sob o poder da nomeação daquele, permanecendo, assim, sob sua tutela e obediência às suas determinações, sob pena de perda dos cargos.

Biagini, em sua pesquisa sobre a Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais, relata que “a matrícula nessa escola é efetivada por meio de pedido dos pais ou responsável do requerente ao diretor da escola” (2005, p. 28). Analisando a situação exposta pela autora, dado o poder do diretor na definição de quais alunos poderiam frequentar os estudos ofertados pela escola, bem como a livre escolha dos professores e funcionários, também sob sua tutela, percebemos o poder de dominação do diretor frente aos destinos da escola.

Todas as ações promovidas internamente proviam de determinações do diretor e da obediência dos prestadores de serviços. Enquanto estes permaneciam no cargo pela fidelidade à pessoa do diretor, aquele se mantinha pelo período durante o qual satisfizesse aos interesses e às políticas do Governo.

Tal situação permaneceu durante todo o período, apesar das duas reformas educacionais que afetaram as EAA's, como apresentadas no primeiro capítulo. No entanto, no contexto da administração escolar, apenas uma das reformas, a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930, impactou nos destinos da EAA-MG, ao transferir a responsabilidade dessas escolas àquele Ministério, em que se aglutinariam as demais modalidades e níveis de ensino. Esse movimento do Governo Federal representou a superação de uma das causas da escola dual, pois deslocou as EAA's da marginalidade para o centro do sistema educacional brasileiro.

¹¹⁶ “[...] nomeado por decreto de 22 de abril de 1910”. (BRASIL, 1910, p. 332)

2 – Do Liceu Industrial de Minas Gerais à Escola Técnica Federal de Minas Gerais (1937 a 1977)

As reformas educacionais do início da década de 1930 foram delineadas pelas mudanças na própria ordem econômica brasileira que, de acordo com pesquisa de Fonseca relativa à comparação entre os valores dos produtos manufaturados e agrícolas, em 1929, “o Brasil deixara de ser ‘um país essencialmente agrícola’. Começava a aparecer ao mundo como nação industrial”. (1986a, p. 224). Sendo assim, justificava a atenção dada ao ensino industrial naquele contexto e às várias tentativas de organização desse ramo de ensino ao longo dos quarenta anos que se traduzem na evolução da capacitação dos “desvalidos da sorte e dos desafortunados” para a formação de jovens das diversas camadas sociais, em cursos superiores de engenharia de operação.

Essa nova dinâmica cria a necessidade da formação de profissionais mais qualificados para atendimento às necessidades das indústrias. Dessa forma, as EAA's são transformadas inicialmente em Liceus Industriais.

As Escolas de Aprendizes e Artífices vão sofrendo várias transformações em sua própria organização: os currículos foram ampliados e aperfeiçoados, ofícios correlatos foram introduzidos, surgiu a preocupação com a orientação profissional, aperfeiçoou-se o recrutamento do pessoal técnico. A idéia do progresso, presente na 1ª República, como fator decisivo na superação do atraso em que se encontrava o país, quando comparado com aqueles da Europa, vai fazer da técnica e do seu domínio o caminho para essa superação. (PETEROSI, 1994, p. 36 apud MARQUES, 1998, p. 50).

No âmbito da EAA-MG, a transformação em Liceu Industrial de Minas Gerais ocorre apenas em 18 de agosto de 1941, apesar de essa possibilidade remontar a partir da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que deu nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Esse documento legal previa a transformação em “lyceus, destinados ao ensino profissional em todos os ramos e grãos¹¹⁷”.

A reorganização do ensino industrial, através da Lei Orgânica, instituída pelo Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, promove várias mudanças na estrutura do Liceu Industrial de Minas Gerais que é transformado em Escola Industrial de Minas Gerais e vinte e seis dias depois, em Escola Técnica de Belo Horizonte (ET-BH).

Em face dessa reorganização a ET-BH oferta, em 1943, o primeiro curso técnico, correspondente ao segundo ciclo – Curso Técnico de Construção de Máquinas e

¹¹⁷ Cf. BRASIL, 1937a, art. 37.

Motores, vinculado à Seção de Indústria Mecânica. Esse curso técnico, ministrado em três anos e organizado com disciplinas de cultura geral, disciplinas técnicas comuns a todos os cursos técnicos e disciplinas específicas de acordo com a formação ofertada, viria a ser a primeira formatação de curso técnico integrado ao ensino secundário.

O baixo quantitativo de oferta do ensino industrial de graus primários e secundários mantém-se em função da continuidade da precarização das instalações da Escola Técnica de Belo Horizonte¹¹⁸. Realidade que se reverteria em 1958, com a construção da sede definitiva da Escola.

A instalação da nova sede da Escola Técnica de Belo Horizonte em conjunto com as reformas do ensino industrial de 1953 – regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores¹¹⁹ - e de 1959 – regulamento do ensino industrial¹²⁰ – criam uma atmosfera propícia ao desenvolvimento da Escola que “passa a oferecer à comunidade mineira [além do curso de Máquinas e Motores que passa a ser curso de Mecânica], os seguintes cursos: Estradas, Eletrotécnica, Edificações, Eletrônica e Química, com duração de 4 anos com acréscimo de estágio supervisionado nas empresas e nas indústrias”. (BIAGINI, 2005, p. 33).

A possibilidade de acesso ao ensino superior a partir da equivalência dos cursos técnicos aos cursos de grau médio, bem como a inserção de disciplinas de cultura geral nas estruturas curriculares dos cursos, aliadas à concessão de autonomia didática, administrativa técnica e financeira e ao “grande e vigoroso surto industrial do Brasil¹²¹”, fizeram das escolas técnicas, principalmente da rede federal, alvo daqueles que desejavam adquirir ascensão econômica e social, em função da preocupação dos educadores com a qualidade da formação, tanto no tocante aos conteúdos técnicos, quanto aos de cultura geral.

As reformas educacionais promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, bem como pela Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus de 1971 e os pareceres 853/71, 45/72 e 76/75 do Conselho Federal de Educação¹²², relativos a essa lei, pouco alteraram a vida institucional, à exceção da introdução de novas disciplinas e normas operacionais obrigatórias, pois dada a sua

¹¹⁸ “Até meados da década de 50, mesmo com os incentivos do Governo Federal para a Educação Profissional, sobretudo para a formação profissional de nível técnico, a Escola Técnica de Belo Horizonte tem em seu quadro discente em torno de 800 alunos, funcionando de forma bastante precária”. (BIAGINI, 2005, p. 32)

¹¹⁹ Cf. BRASIL, 1953

¹²⁰ Cf. BRASIL, 1959b.

¹²¹ Expressão utilizada por Nascimento para representar o momento industrial brasileiro quando da criação dos cursos técnicos industriais. (2007, p. 237)

autonomia concedida em 1959, a escola passa a organizar seus cursos com base em sua experiência no ensino industrial. A formação integral do educando e a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau que objetivava, por um lado, a preparação de todos os alunos para atendimento às necessidades do mercado de trabalho e, por outro, o fim da dualidade das escolas para ricos e pobres constituíam-se nas principais implementações dessas leis. Entretanto, essas já eram premissas da Escola Técnica Federal de Minas Gerais (ETF-MG).

Fonseca aponta essa característica ao comentar que

as escolas industriais e técnicas da rede federal do Ministério da Educação não mais constituiriam, daí por diante, um sistema de estabelecimentos uniformes, com organização e cursos idênticos, subordinados rigidamente a um órgão central, a Diretoria do Ensino Industrial, porém teriam autonomia didática, financeira administrativa e técnica, com personalidade jurídica própria. (1986b, p. 52)

A ETF-MG soube aproveitar o prestígio crescente de seus cursos e a oportunidade de investimentos do MEC em laboratórios e oficinas, em função dos empréstimos externos obtidos pelo governo brasileiro por meio dos acordos assinados com a USAID e com o Banco Mundial¹²³. Estrategicamente, a ETF-MG logrou sua expansão por meio da oferta de cursos demandados pelos alunos egressos dos cursos técnicos até então ministrados. Dessa forma, com base na autorização dada às Escolas Técnicas Federais para organização e funcionamento de cursos profissionais superiores, a ETF-MG promove a implementação dos Cursos Superiores de Engenharia de Operação Elétrica e Mecânica¹²⁴, verticalizando a oferta de educação profissional.

Cunha faz referência a esse fato, comentando que

[...] o governo brasileiro [...] tomou um empréstimo de 8 milhões e 400 mil dólares do Banco Mundial, em 1971, para o financiamento de projetos do ensino profissional em nível de 2º grau e de engenharia de operação. Esses recursos custearam a implantação de cursos de engenharia de operação no Rio de Janeiro, na Bahia, em Minas Gerais e no Paraná, inclusive mediante o envio de quarenta professores das respectivas escolas técnicas federais para fazerem o mestrado em educação técnica nos EUA, em 1974, após o quê outros sessenta fizeram o mesmo no Brasil. (2000b, p. 208-9 grifo nosso)

A existência dos níveis secundário e superior de ensino profissional na estrutura organizacional da ETF-MG constituiu um fato importante para a nova organização da

¹²² Pareceres referenciados no item 3.5 do 1º capítulo.

¹²³ Esses acordos encontram-se citados no item 3.4 do 1º capítulo.

Escola, distintamente daquelas que permaneceriam ofertando exclusivamente cursos precedentes ao superior.

Em relação à administração das escolas de ensino industrial, nos quarenta anos que elevam as Escolas de Aprendizes Artífices ao patamar de Escolas Técnicas Federais, há uma característica comum, a *centralização*, a qual, entretanto, não recai sobre as mesmas mãos nos diferentes momentos pelos quais as escolas trilham seus caminhos.

Diretor	Mandato	Forma de provimento
Claudino Pereira da Fonseca Neto	09/08/1917 a 24/11/1938 ^(*)	Indicação
Augusto Alfredo Barbosa Carneiro de Farias	25/11/1938 a 24/07/1941	Concurso de documentos e lista tríplice.
Hermano Lott Junior	25/07/1941 a 06/07/1950	Concurso de documentos e lista tríplice.
Attílio Carneiro Guimarães	07/07/1950 a 06/02/1951	Indicação “ <i>pro tempore</i> ”
Abelardo de Oliveira Cardoso	07/02/1951 a 31/08/1961	Concurso de documentos e lista tríplice.
Eônio Aluisius Alves Sartori	01/09/1961 a 17/12/1961	Indicação “ <i>pro tempore</i> ”
Agnelo Corrêa Vianna	18/12/1961 a 03/01/1965	Nomeado pelo Conselho de Representantes a partir da indicação do Conselho de Professores
Nelson Hortmann	04/01/1965 a 03/01/1968	Nomeado pelo Conselho de Representantes a partir da indicação do Conselho de Professores
Tasso Ramos de Carvalho	04/01/1968 a 07/09/1971	Nomeado pelo Conselho de Representantes a partir da indicação do Conselho de Professores
José Joaquim Francisco de Paula	08/09/1971 a 08/09/1974	Contratado pelo Conselho de Representantes
Clóvis Renato de Freitas	30/09/1974 a 06/11/1977	Nomeação pelo Ministério da Educação e Cultura após elaboração da lista tríplice pelo Conselho de Representantes e pelo Departamento de Ensino Médio do MEC.
Hélio José Muzzi de Queiróz	07/11/1977 a 01/10/1983	Nomeação pelo Ministério da Educação e Cultura após elaboração da lista tríplice pelo Conselho Técnico Consultivo e pelo Departamento de Ensino Médio do MEC.

Quadro 3 - Diretores da Instituição – Período 1937 a 1977 de acordo com a forma de provimento.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador

Nota: ^(*) A repetição da informação ocorre em função daquele mandato perpassar por dois períodos definidos pelo pesquisador. Não obstante, essa consideração se faz importante para identificação do período completo de gestão.

Inicialmente, chama-nos atenção a permanência de um mesmo diretor durante vinte e um anos (1917 a 1938) à frente da administração da EAA-MG, indicado pelo Governo Federal. Ora, se essa situação já diferiu das anteriores, a problemática aumenta ao verificarmos, por meio de análise dos documentos legais, a existência de um decreto

¹²⁴ Cf. BRASIL, 1972.

que alterava a forma de provimento do cargo de diretor e de professores das EAA's desde 1918. Nesse, estabelecia-se que

para o preenchimento dos cargos do directores das escolas será aberto concurso de documentos de idoneidade moral e technica na Directoria Geral de Industria e Commercio, no prazo de 30 dias, depois de verificada a vaga. O director geral de Industria e Commercio apresentará ao ministro a lista contendo os nomes dos tres candidatos que lhe parecerem mais aptos, afim de ser feita a escolha". (BRASIL, 1918a, art. 18)

A continuação do mesmo diretor durante mais de duas décadas e o *drible* no decreto sugerem que a administração da EAA-MG atendia aos desígnios governamentais. Da mesma forma, materializava-se, assim, o poder de mando do Governo Federal apoiado pelo objetivo do diretor à época, da manutenção de seu cargo de forma vitalícia até a aposentadoria.

A adoção daquele decreto, mesmo que tardiamente, em 1938, estabelece uma nova dinâmica, mas não muda o procedimento de escolha, centralizado no Governo Federal, do provimento ao cargo de diretor a partir da indicação. No entanto, estabelece critérios norteadores do processo que, à luz do decreto, privilegiará as idoneidades moral e técnica em consonância com os objetivos da escola. Assim, percebemos que houve um avanço considerável, apesar da centralização da decisão final e da inexistência do período de mandato.

Após esse período inicial, percebemos, a partir do quadro 3, um movimento de aproximação da administração da EAA-MG aos princípios de gestão democrática da educação, que viriam a ser estabelecidos a partir da Constituição de 1988, adotando-se, assim, os conceitos weberianos de autonomia, autocefalia e colegialidade. Autonomia que, segundo Weber (2004), ocorre quando a "ordem da associação não é estatuída por estranhos, mas pelos próprios membros" (p. 31); autocefalia no sentido de que "o dirigente da associação e o quadro administrativo são nomeados segundo a ordem da associação" (p. 31) e colegialidade na qual as "disposições são promulgadas por autoridades institucionais de caráter não-monocrático, após conferências e votações prévias" (p. 179).

Esse movimento ocorre em 1959, durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira e foi caracterizado por três fortes mudanças, provenientes da nova

organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura¹²⁵, bem como do regulamento do Ensino Industrial¹²⁶.

A primeira mudança incidiu sobre a autonomia dos estabelecimentos de ensino industrial, mantidos pelo Ministério da Educação e Cultura, que passaram a ter “personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira” (BRASIL, 1959b, art. 56). Nesse sentido, cada escola teria sua característica garantida pela unicidade de seu regimento interno.

A segunda mudança se estabelece na gestão administrativa e pedagógica das escolas, com a criação dos Conselhos de Representantes e de Professores, com a função de administrar as escolas técnicas federais e deliberar sobre as questões didático-pedagógicas, respectivamente. Essa organicidade acaba por isolar o diretor, que passa a ter como funções, além de exercer a presidência do Conselho de Professores, a execução e controle das deliberações do conselho de Representantes.

A composição do Conselho de Representantes se estabelece da seguinte forma:

Art. 89. O Conselho de Representantes deverá ser constituído de:

- a) um representante dos professores da escola;
- b) um educador estranho aos quadros da escola;
- c) dois industriais, pelo menos;
- d) sempre que possível, um representante do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura ou do Conselho Regional de Química e um professor de escola de engenharia ou técnico de educação do Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. Os Conselheiros, observado o disposto no artigo anterior, serão escolhidos em listas tríplexes, elaboradas pelo Ministério da Educação e Cultura, ou, no caso das alíneas *a* e *d* pelos órgãos que representam.

Art. 90. O Presidente e Vice-Presidente do Conselho serão eleitos pelos Conselheiros, em reunião convocada para esse fim, presentes, pelos menos, cinco representantes.

§ 1º Bialmente, quando se fizer a renovação parcial do Conselho, haverá nova eleição para a presidência.

§ 2º O Presidente do Conselho será o representante legal da escola.

§ 3º O Vice-Presidente do Conselho substituirá o Presidente nas faltas e impedimentos. (BRASIL, 1959b.)

O primeiro presidente do Conselho de Representantes da ET-BH foi o “Prof. Daniel Iretzky Antipoff, o qual, juntamente com o Vice-Presidente Dr. Cândido Holanda de Lima, havia tomado posse em novembro de 1961”. (FONSECA, 1986c, p. 293)

O mesmo decreto que normatiza o Conselho de Representantes o faz também em relação ao Conselho de Professores, que assim se constitui:

¹²⁵ Cf. BRASIL, 1959a.

¹²⁶ Cf. Id., 1959b.

Art. 101. O Conselho de Professôres é órgão consultivo e de deliberação pedagógico-didática.

Art. 102. O Conselho, constituído na forma do regimento da escola, terá como seu Presidente nato o diretor da escola.

Art. 103. O Conselho será integrado, no máximo:

- a) por seis professôres das disciplinas de cultura geral;
- b) por dez professôres das matérias de oficinas do curso básico;
- c) por vinte professôres das disciplinas de cultura técnica dos cursos técnicos.

Parágrafo único. O Regimento do Conselho poderá admitir a presença, em suas sessões, de representante do corpo discente, maior de 18 anos. (BRASIL, 1959b)

A conjugação dessas duas mudanças promove, em função da autonomia e da colegialidade, a desconcentração do poder da administração do Governo Federal e do Diretor, para os órgãos colegiados e, por conseqüência, agiliza os procedimentos internos das escolas técnicas federais e traz para o interior de cada escola as discussões relativas ao desenvolvimento e às suas necessidades individuais.

Essa divisão de poderes promovida pelo Governo Federal acaba por criar “relações sociais e associações *específicas* que limitam a dominação” (WEBER, 2004, p. 179 grifo do autor).

Abstraímos de Paro o entendimento de que esse movimento de descentramento na pessoa do diretor e sua migração para a participação coletiva é necessária tendo em vista o fato de que propicia “a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social” (2006, p. 160).

O reflexo imediato ocorrido na ET-BH foi a implantação de cinco novos cursos técnicos e a expansão do número de matriculados.

A terceira forte mudança se refere à escolha do diretor dos estabelecimentos de ensino industrial, a qual, por sinal, possui um caráter triplo, pois recai na montagem da lista tríplice pelo Conselho de Professores; estipula o mandato de três anos para o cargo de diretor geral, permitida sua recondução, e atribui ao Presidente do Conselho de Representantes, e não mais ao Ministro da Educação e Cultura, a nomeação do diretor, cuja escolha deve incidir entre aqueles que compõem a lista tríplice.

A criação de conselhos e a passagem do diretor do campo da formulação das políticas para o campo de sua execução é referenciada por Mendonça (2000) como uma das formas para o rompimento do caráter monocrático no exercício de poder de alguns gestores educacionais públicos. O mesmo autor nos indica que “esse é o sentido mais presente na reflexão weberiana sobre colegialidade, isto é, o despojamento da dominação de uma só pessoa” (p. 191).

Vinte e nove anos antes de se tornar princípio constitucional, o Governo Federal já atentava para a importância da participação coletiva e da distribuição da autoridade entre a comunidade acadêmica, a comunidade externa e o governo. Promove-se, assim, a desconcentração interna do poder por meio da criação de conselhos consultivos e deliberativos.

A composição do Conselho de Representantes demonstra que o poder decisório desloca-se da comunidade acadêmica institucional para a comunidade externa, indiretamente ligada à escola. Em sentido oposto, o Conselho de Professores, destinado às deliberações sobre o ensino, é constituído unicamente pelos docentes. Promove-se, assim, a divisão de poderes entre todos os partícipes do processo educacional, quais sejam: o Governo Federal – através dos representantes do Ministério da Educação e Cultura; a Comunidade Externa e a Comunidade Interna.

Essa realidade, no entanto, dura por cerca de 8 (oito) anos, até que, no auge do regime militar de 1967, ocorre nova reestruturação relacionada à administração dos estabelecimentos de ensino industrial. Na mesma data, duas medidas foram tomadas: a) revogação do artigo 17 da Lei 3.552 de 1959¹²⁷ que estabelecia que a administração das Escolas deveria ocorrer por meio do Conselho de Representantes, previa a existência do Conselho de Professores e especificava a forma de ocupação do cargo de Diretor Geral; b) estabelecimento de nova regulamentação sobre a administração dos estabelecimentos de ensino industrial¹²⁸. O texto presente no artigo revogado praticamente se repete no novo decreto e na sua regulamentação. No entanto, as “sutis” mudanças demonstram a adoção da (re)centralidade do poder no Executivo federal. As principais mudanças se referem ao cargo de Diretor Geral das Escolas, que passa a ser contratado pelo Conselho de Representantes para exercer suas funções de direção em tempo integral, ouvidos os órgãos competentes do MEC.

Esse ouvir se traduzira, na realidade, em obedecer, pois quando da mudança na administração da escola, em setembro de 1974, o primeiro nome indicado pelo conselho de representantes para suceder ao cargo de diretor geral da ETF-MG não foi o aceito pelo Ministério da Educação e Cultura.

Tal situação foi exposta pelo presidente do Conselho de Representante da Escola Técnica Federal de Minas Gerais, a época. Gariglio (2008) nos informou¹²⁹ que, apesar de ter indicado ao Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura o

¹²⁷ Cf. BRASIL, 1969b, art. 1º.

¹²⁸ Cf. Id., 1969c.

¹²⁹ Informação concedida ao pesquisador por meio de conversa informal realizada em 12 de outubro de 2008, por telefone.

Prof. Hélio José Muzzi de Queiróz para ocupar o cargo de Diretor da Escola, a influência de militares junto ao Ministro resultou na nomeação do Prof. Clóvis Renato de Freitas, também componente da lista tríplice. Retorna-se, assim, a dominação do Governo Federal frente aos destinos das Escolas Técnicas.

A última reforma do período se materializa por meio da publicação do Decreto nº 75.079, de 12 de dezembro de 1974, que “Dispõe sobre a organização das Escolas Técnicas Federais e dá outras providências”, o qual, por sinal, representou enormes mudanças na administração escolar das ETF’s e, por conseqüência, na própria ETF-MG. Assim estabelecia o decreto:

Art. 1º As Escolas Técnicas Federais, autarquias educacionais criadas na forma da Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, terão a seguinte estrutura básica.

I - ÓRGÃO CONSULTIVO

1. Conselho Técnico Consultivo

II - ÓRGÃOS DE DIREÇÃO SUPERIOR

1. Departamento de Pedagogia e Apoio Didático

2. Departamento de Ensino

3. Departamento de Administração

4. Departamento de Pessoal

Art. 2º Cada Escola será dirigida por um Diretor, que será seu representante legal, e os Departamentos por chefes, cujos cargos serão providos na forma da legislação específica.

Art. 3º O Conselho Técnico Consultivo, destinado a colaborar para o aperfeiçoamento do processo educativo com informações da comunidade e zelar pela boa execução da política educacional da Escola, será composto pelo Diretor da Escola, que o presidirá, e por seis membros da comunidade designados pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1974).

Essas medidas assemelham-se ao conceito weberiano da “colegialidade especificada”. Na qual há “uma corporação *apenas* consultiva, cujos votos e contravotos são apresentados ao *senhor* para este tomar livremente sua decisão” (WEBER, 2004, p. 180 grifo do autor).

Assim, as medidas (re)concentram o poder nos Diretores das ETF’s e extinguem o Conselho de Representantes, constituindo-se em um retrocesso nos princípios da colegialidade e da própria autonomia institucional, pois o mandato do diretor volta às mãos do Governo Federal e reduz a colegialidade a apenas um órgão consultivo, cuja composição estreita-se à dominação governamental, em função da designação de seus membros, enfraquecendo, desta forma, a autonomia da escola.

3 – O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (1978 a 1995)

A transformação da Escola Técnica Federal de Minas Gerais em Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais¹³⁰ é o marco inicial desse período, porém sua efetivação demandou o atendimento aos relatórios dos grupos de trabalho e a pressão do Banco Mundial em função do acordo MEC/BID que concedera empréstimo ao governo brasileiro para criação de Centros de Tecnologia e a superação dos problemas de natureza técnica, política e pessoal, principalmente dos diretores das ETF's do Paraná e Rio de Janeiro¹³¹.

A partir da mutação, o CEFET-MG passa a se constituir Instituição Federal de Ensino Superior Isolada - autarquia de regime especial¹³², vinculada ao Ministério da Educação e Cultura e detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, tendo os objetivos de:

- I - ministrar ensino em grau superior:
 - a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;
 - b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;
- II - ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;
- III - promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;
- IV - realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (BRASIL, 1978, art. 2º)

A extinção dos cursos de Engenharias de Operação Mecânica e Elétrica ocorre ainda em 1978. A conversão destes em Engenharias Industriais de Mecânica e Elétrica, ofertadas no vestibular de 1979, juntamente com a oferta do ensino de 2º grau por meio de cursos técnicos integrados pelos ensinamentos das disciplinas profissionalizantes e de cultura geral, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais, constitui-se no arcabouço educacional do CEFET-MG, no início desse período.

¹³⁰ Cf. BRASIL, 1978

¹³¹ Cf. NASCIMENTO, Osvaldo Vieira do. Cem anos de ensino profissional no Brasil. Curitiba: Editora IBPEX, 2007, p. 334-351.

¹³² Cf. BRASIL, 1978, art. 1º, parágrafo único.

Até 1982, a escola vive momentos de incertezas, pois somente após quatro anos é publicado o decreto que regulamenta a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. Nascimento (2007) relata que nesse período houve várias tentativas de revogação da Lei de criação dos CEFET's, entre os quais a criação, pelo Ministério da Educação e Cultura, de um Grupo de Trabalho que respaldasse a revogação. No entanto, o mesmo autor informa que no relatório final, o Grupo de Trabalho (GT) “[...] defende e recomenda a necessidade de continuidade dos centros federais de educação tecnológica. Ao mesmo tempo propuseram e fizeram aprovar o Decreto 87.310, de 21 de junho de 1982, regulamentando a Lei 6.545, de 30 de junho de 1978”. (NASCIMENTO, 2007, p. 348)

No ano anterior à regulamentação, buscando cumprir seus objetivos e, talvez, por estratégia da direção devido às turbulências do momento, o CEFET-MG estabelece convênio com o Ministério da Educação e Cultura, a Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional e a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Esse convênio visava à realização do Curso Emergencial de Licenciatura Plena para a Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau, nas modalidades dos Esquemas I¹³³ e II¹³⁴. (MAGELA NETO, 2002, p. 71)

A política do Governo Federal de expansão do ensino técnico, por meio da interiorização das escolas técnicas, agrotécnicas e CEFET's, por intermédio da criação de Unidades de Ensino Descentralizadas, preconizada em 1985, quando da criação do Comitê para coordenação das diretrizes referentes ao aprimoramento da educação técnica¹³⁵, propiciou a instauração, em 1987 da primeira Unidade de Ensino Descentralizada do CEFET-MG, na cidade de Leopoldina, que iniciou suas atividades ofertando cursos técnicos integrados ao 2º grau nas especialidades de mecânica e eletrotécnica, expansão que ocorre, concomitantemente, na sede, em Belo Horizonte.

O período pré-LDBEN/1996 é profícuo para a expansão do ensino do CEFET-MG, tanto em relação ao quantitativo e variedade da oferta do ensino técnico, quanto à verticalização dos níveis de ensino. A pesquisa do Prof. James William Goodwin Junior traz essa evolução da oferta dos níveis de ensino, da qual destacamos:

1987 - Criada a Unidade Descentralizada – UNED em Leopoldina, atual Campus III
1991 - Criação do Mestrado em Educação Tecnológica

¹³³ Designação dada quando o curso se destina aos graduados em licenciatura curta ou bacharelados.

¹³⁴ Designação dada quando o curso se destina aos portadores de diplomas de cursos técnicos.

¹³⁵ Cf. BRASIL, 1985.

1992 - Criada a UNED Araxá, atual Campus IV
 1994 - Criação da UNED Divinópolis, atual Campus V. As primeiras turmas foram iniciadas em 1996.
 1994 - 29 de dezembro - Portaria MEC 1.835 faz o reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena para Formação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino Médio
 1994 - Criação do Mestrado em Tecnologia como alteração do antigo curso de Mestrado, extinto em 2005.
 1995 - Criação do Curso Superior de Tecnologia em Normalização e Qualidade Industrial (GOODWIN JUNIOR, 2007, p. 4-5)

Nota-se, dessa forma, que o CEFET-MG buscou cumprir plenamente os objetivos a partir dos quais fora criado, mantém e expande os cursos técnicos integrados através da unidade sede e nas unidades do interior, bem como a oferta de cursos superiores de engenharia, tecnologia e formação de professores, adentrando, ainda, em cursos em nível de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado.

Administrativamente, a transformação da Escola Técnica Federal de Minas Gerais em Centro Federal de Educação Tecnológica promove uma completa reorganização administrativa dessa escola por meio da Lei nº 6.545/1978 regulamentada pelo Decreto nº 87.310/82. A materialização dessa reorganização se estabelece a partir da edição do Decreto nº 87.411, de 19 de julho de 1982, que “Aprova o Estatuto do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais”.

Esses documentos legais concedem ao “novo” Centro, autonomia administrativa¹³⁶, patrimonial, financeira, didática¹³⁷ e disciplinar, possibilitando, dentre outros, organizar a instituição de acordo com suas necessidades e atender, com maior agilidade às demandas educacionais locais e regionais. A administração superior passa a contar com um órgão colegiado, o Conselho Diretor, de caráter consultivo e deliberativo, presidido pelo Diretor Geral, com a seguinte composição:

Art. 7º - O Conselho Diretor é integrado por sete membros e seus respectivos suplentes, todos nomeados pelo Ministro da Educação e Cultura, sendo dois representantes do Ministério da Educação e Cultura, um representante da Federação das Indústrias do Estado e quatro representantes do Centro.

¹³⁶ A autonomia administrativa é a capacidade que tem o Centro para:

- I - propor a reforma de seu Estatuto e Regimento Geral;
- II - aprovar os regulamentos dos órgãos, e demais componentes que o integram;
- III - estabelecer princípios, direitos e deveres bem como normas para seleção, admissão, avaliação, promoção, licenciamento, substituição, dispensa e exoneração de seu pessoal;
- IV - organizar o quadro de pessoal segundo as peculiaridades do Centro. (CEFET-MG, 1982a, art. 1º §1º)

¹³⁷ A autonomia didática é a capacidade que tem o Centro para:

- I - estabelecer sua política de ensino e pesquisa;
- II - criar, organizar, modificar e extinguir cursos;
- III - estabelecer seu regime escolar;
- IV - fixar critérios para recrutamento, seleção, ambientação e avaliação dos alunos;
- V - conferir graus, diplomas, títulos e outras dignidades. (Ibid., §3º)

§ 1º Os representantes do Ministério da Educação e Cultura e respectivos suplentes serão indicados, um e seu suplente pela Secretaria de Educação Superior e outro e seu suplente pela Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus.

§ 2º O representante da Federação das Indústrias do Estado e seu suplente serão indicados por sua Diretoria.

§ 3º Os representantes do Centro e seus respectivos suplentes serão eleitos pelos professores de ensino do 2º Grau e superior e pelos técnicos de nível superior, todos portadores de diploma de nível superior, assim representados:

1º - o professor mais votado;

2º - um professor de Ensino do 2º Grau;

3º - um professor de Ensino Superior; e

4º - um técnico de nível superior. (CEFET-MG, 1982a)

A criação do Conselho Diretor pode ser entendida como a reedição do Conselho de Representantes existente na ET-BH até dezembro de 1974. O retorno de um órgão colegiado deliberativo, por si só, guarda a importância da desconcentração de poder no executivo do Centro. No entanto, sua composição parece ser minimalista e muito fechada, coibindo a entrada de novos, e necessários, segmentos em função da visão da comunidade escolar e da expansão verticalizada prevista nos objetivos da instituição. Outra característica da composição, a qual difere do Conselho de Representantes, é a predominância da comunidade interna – 4 (quatro) membros mais o presidente, enquanto a comunidade externa participa com apenas 1 (um) membro e o Governo Federal com 2 (dois) membros.

A administração do Centro cabe ao Diretor Geral que, por sua vez, é escolhido pelo Ministro da Educação e Cultura, a partir de uma lista sêxtupla elaborada pelo Conselho Diretor, para o exercício do mandato de quatro anos, vedada a recondução consecutiva¹³⁸.

O quadro a seguir apresenta os ocupantes do cargo de diretor geral do CEFET-MG, durante esse período.

Diretor	Mandato	Forma de provimento
Hélio José Muzzi de Queiróz	07/11/1977 a 01/10/1983 (*)	Mandato <i>pro tempore</i> em função da transformação e regulamentação do CEFET-MG
	02/10/1983 a 01/10/1987	Nomeação pelo Ministro da Educação e Cultura após elaboração da lista sêxtupla pelo Conselho Diretor
Wilton da Silva Mattos	02/10/1987 a 02/10/1991	Nomeação pelo Ministro da Educação e Cultura após elaboração da lista sêxtupla pelo Conselho Diretor, a partir de consulta à comunidade acadêmica.
Gilberto Sotto Mayor	03/10/1991 a 15/10/1991	Na condição de Vice-Diretor, assume o cargo de Diretor na transitoriedade dos mandatos.

¹³⁸ Cf. BRASIL, 1982a, art. 4º, § 1º-4º.

Diretor	Mandato	Forma de provimento
Luiz Fernando Gomes Guimarães	16/10/1991 a 11/10/1995	Nomeação pelo Ministro da Educação e Cultura após elaboração da lista sêxtupla pelo Conselho Diretor, a partir de consulta à comunidade acadêmica. Porém, é o segundo colocado na consulta.
Carlos Alexandrino dos Santos	12/10/1995 a 12/10/1999	Nomeação pelo Ministro da Educação e Cultura após elaboração da lista sêxtupla pelo Conselho Diretor, a partir de consulta à comunidade acadêmica.

Quadro 4 - Diretores da Instituição – Período 1978 a 1996 de acordo com a forma de provimento.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador

Nota: (*) A repetição da informação ocorre em função daquele mandato perpassar por dois períodos definidos pelo pesquisador. Não obstante, essa consideração se faz importante para identificação do período completo de gestão.

O quadro 4 mostra que o Prof. Hélio Muzzi permanece no cargo de Diretor Geral durante 10 (dez) anos, isso, em decorrência do longo período, 4 (quatro) anos, perpassado entre a Lei que transforma a ETF-MG em CEFET-MG¹³⁹ e sua regulamentação, bem como do prazo de constituição do Conselho Diretor, responsável pela elaboração da lista sêxtupla dos indicados ao cargo de Diretor Geral, para escolha do Ministro da Educação. A alternativa foi a designação *pro tempore*, um arranjo para a manutenção daquele diretor no cargo, uma vez que estava previsto, no artigo 16 da Lei nº 6.420, de 03 de junho de 1977, que “Altera a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que ‘fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola médica, e dá outras providências’”, que “[...] será de 4 (quatro) anos o mandato dos dirigentes [...], vedada a recondução ao mesmo cargo” (BRASIL, 1977, art. 16). O entendimento adotado foi que, em se tratando de uma nova instituição, um novo mandato não se constituía em recondução.

Após a regulamentação, constantes reorganizações ocorreram no CEFET-MG com o intuito de assemelhar-se administrativa e organizacionalmente às Universidades Federais. A primeira ocorre em 1984, a partir do Regimento Geral do CEFET-MG, conforme demonstra a figura 1.

¹³⁹ Estava previsto no texto da lei que “cabera aos atuais ordenadores de despesas, até a implantação dos Centros, a movimentação dos recursos” (BRASIL, 1978, art. 9º)

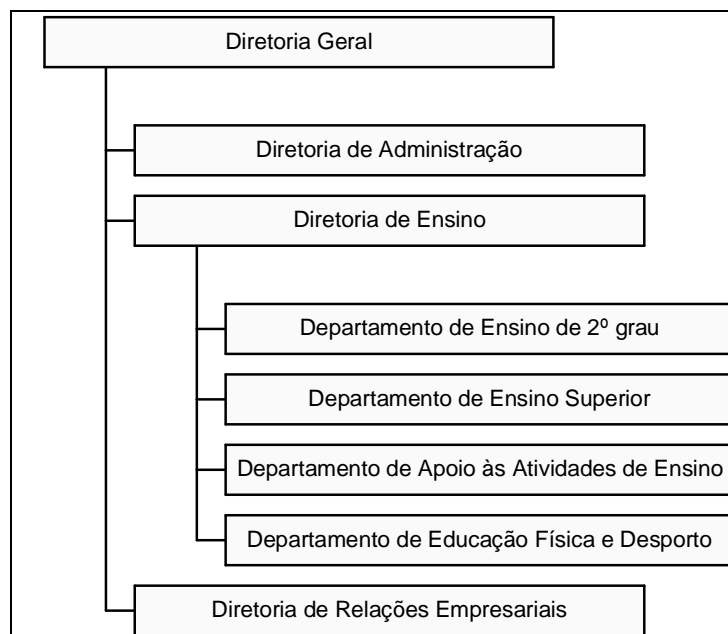


Figura 1 - Estrutura Administrativa do CEFET-MG - 1984

Fonte: Organograma, com detalhamento da Diretoria de Ensino, elaborado pelo pesquisador a partir do Regimento Geral do CEFET-MG, aprovado pela Portaria MEC nº 03, de 09/01/1984

O ensino de 2º grau técnico continua organizado em coordenadorias de cursos e áreas e seus assuntos são deliberados, em primeira instância colegiada, pelo Conselho de Professores. O ensino superior é departamentalizado, sendo criado o Conselho Departamental para deliberação acerca das questões dos cursos superiores de engenharia e formação de professores.

Utilizando o princípio da autonomia administrativa e objetivando congregar em um único órgão colegiado os diversos níveis de ensino de forma a se obter unicidade de princípios e procedimentos educacionais, bem como aproximar-se da organização existente nas universidades federais, o CEFET-MG prevê, em seu Regimento Geral a seguinte estrutura colegiada:

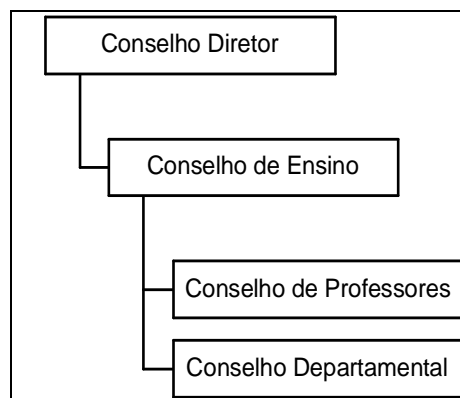


Figura 2 - Estrutura Colegiada do CEFET-MG - 1984

Fonte: Organograma, com detalhamento dos órgãos colegiados do CEFET-MG, elaborado pelo pesquisador a partir do Regimento Geral do CEFET-MG, aprovado pela Portaria MEC nº 03, de 09/01/1984

Importante observar que todos os documentos legais relativos à transformação da ETF-MG em Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais definem como *único* órgão de deliberação colegiada, o Conselho Diretor. Dessa forma, o organograma acima parece demonstrar, a partir de seu Regimento, uma tendência do CEFET-MG à descentralização das decisões por meio da expansão da colegialidade e da valorização da participação da comunidade escolar, para melhor atendimento às demandas e às políticas da instituição.

Essas ações parecem comungar com a concepção de Weber de que “a colegialidade garante maior ‘profundidade’ nas considerações da administração, [uma vez que] ela *divide* a responsabilidade” (2004, p. 183 grifo do autor).

Esse entendimento segue a mesma linha de pensamento exposta por Hora (2007b, p. 80), para quem “a participação coletiva, como meio fundamental para a concepção e a prática da gestão democrática, é ponto comum para todos os segmentos da escola”.

A consolidação dessa tendência ocorre no CEFET-MG, em 1987, quando se promove uma consulta à comunidade acadêmica (professores, servidores técnico-administrativos e alunos), para subsidiar o Conselho Diretor na elaboração da lista sêxtupla a ser encaminhada ao Ministro da Educação e Cultura, com vistas à escolha do Diretor Geral¹⁴⁰.

Os anos seguintes caracterizam-se pela implementação das mudanças organizacionais paralelas à expansão da oferta nos diversos níveis de ensino, bem como a interiorização da educação técnica profissional, com a criação da primeira Unidade de Ensino Descentralizada do CEFET-MG, em Leopoldina.

O próximo processo sucessório ao cargo de Diretor Geral é traumático para a Instituição, uma vez que a comunidade acadêmica escolhe o Professor Carlos Alexandrino dos Santos. No entanto, a partir da lista encaminhada ao MEC, o Ministro resolve nomear o candidato da situação, Prof. Luiz Fernando Gomes Guimarães¹⁴¹. Esse ato deflagra, na Instituição, de acordo com a opinião de um dos entrevistados,

[...] uma crise de todo tamanho, mas que já mostra um processo interno de mudança da política e a importância que certos grupos vão assumir

¹⁴⁰ Os documentos legais não previam a participação da comunidade escolar nesse processo, cuja centralidade situava-se, legalmente, no Conselho Diretor.

¹⁴¹ O Prof. Luiz Fernando ocupou, durante o mandato do Prof. Wilton da Silva Mattos, a Diretoria de Ensino e a Presidência do Conselho de Ensino. Seu mandato de Diretor Geral abrange o período de 16/10/1991 a 11/10/1995.

dentro da Instituição. Além disso, mostra a forte resistência que a Instituição tem a interferências externas aos seus rumos. (E02)

Na tentativa de buscarmos entendimento do ocorrido, estabelecemos um contato com Guimarães (2008), o qual nos relatou que

Na época o ministro tinha por hábito fazer entrevistas com os membros da lista. Pelos critérios expostos, ele achou que eu tinha melhores condições de gerir a escola, principalmente pelo fato de ter tido uma votação maior no segmento dos docentes e dos administrativos. Deixei de ser o primeiro da lista pelo fato de que a vantagem obtida pelo Carlos Alexandrino junto aos alunos foi muito grande e, por isso, na contagem final dos votos, tive uma votação menor do que ele¹⁴².

A adoção do processo de consulta a todos os segmentos da comunidade acadêmica não foi bem aceita pelo Ministro da Educação à época, José Goldemberg. O não atendimento à vontade do conjunto dos segmentos parece demonstrar a não concordância do governo Fernando Afonso Collor de Mello com o processo eleitoral instituído pelo Conselho Diretor do CEFET-MG. Por não se tratar de um instrumento previsto pelo sistema federal de ensino, o Governo Federal, de forma heterocefálica, nomeia o dirigente demonstrando que a autonomia institucional é restrita. Nesse sentido, percebemos que elaborar uma lista plurinominal para escolha definitiva do poder executivo não significa, definitivamente, um mecanismo de democracia absoluta, podendo por vezes, ser “utilizada como instrumento de defesa de posição conservadora” (MENDONÇA, 2000, p. 204).

Apesar da turbulência inicial, internamente a instituição continua seu processo de diversificação e verticalização dos níveis de ensino, bem como de interiorização do Centro e reorganização administrativa. Nesse sentido são criadas as unidades de Araxá (1992) e Divinópolis (1994) e são reestruturados os regulamentos dos conselhos de ensino¹⁴³ e de professores¹⁴⁴ em função da expansão e verticalização das ofertas de ensino, objetivando dar equidade de participação aos segmentos da instituição.

O novo processo sucessório ocorrido em 1995 reproduz o mesmo resultado do anterior em relação à primeira colocação do Prof. Carlos Alexandrino dos Santos na preferência da comunidade acadêmica. Diferentemente do ocorrido em 1991, o Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, respeita a vontade apontada na

¹⁴² Informação fornecida via e-mail, em 20 de outubro de 2008. A autorização para utilização na dissertação foi concedida na própria mensagem eletrônica.

¹⁴³ Cf. CEFET-MG, 1992; Id., 1994b.

¹⁴⁴ Cf. CEFET-MG, 1994a.

consulta e nomeia o primeiro colocado, em 12 de outubro de 1995, para o mandato de quatro anos.

Ainda em 1995, mas após a posse do Prof. Carlos Alexandrino, o Governo Federal estabelece novos critérios para o processo sucessório das Instituições Federais de Ensino Superior. A duração do mandato do diretor geral permanece em quatro anos, porém, permitida uma recondução¹⁴⁵. A lista a ser encaminhada ao Ministro passa a ser tríplice e para sua elaboração, pelo Conselho Diretor, é admitida a possibilidade de consulta à comunidade acadêmica. No entanto, estabelece o peso de setenta por cento para o segmento docente em relação aos demais segmentos. Essas medidas não interferem imediatamente no CEFET-MG em função do recém encerrado processo sucessório, mas serão determinantes nos anos posteriores.

4 – As reformas da educação profissional pós-LDBEN: Reflexos nas políticas do CEFET-MG (1996 a 2006)

Com a sanção da LDBEN, na qual constava a “carta de intenções” da educação profissional, o ministério da educação promove a reforma dessa modalidade de ensino por meio do Decreto nº 2.208/97 e da Portaria MEC nº 646/97. Essa reforma modifica substancialmente as diretrizes e a tradição educacional das escolas que ministram educação profissional.

No âmbito do CEFET-MG, tanto na sede quanto nas unidades do interior, a maior incidência de oferta da educação profissional se dava por meio da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino de 2º grau. Porém, os documentos constituintes da reforma definem que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio¹⁴⁶, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (BRASIL, 1997a, art. 5º). Seqüencialmente, estabelece a redução de, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas no ensino médio de forma imediata e a criação de um plano de extinção completa, em até cinco anos (BRASIL, 1997b). As publicações desses documentos constituíram-se, então, no rompimento com a tradição do CEFET-MG na oferta do ensino profissional integrado com o ensino médio. O momento foi de resistência da comunidade acadêmica à reforma, que acaba por desencadear uma resistência à própria direção da Instituição, incumbida de promover as mudanças internas para atendimento à nova regulamentação, bem como ter acesso aos

¹⁴⁵ BRASIL, 1995, art. 1º.

¹⁴⁶ Nova nomenclatura do ensino de 2º grau estabelecida pela LDBEN/1996.

recursos do Programa de Reforma e Expansão da Educação Profissional e Tecnológica (PROEP), destinados às Instituições que aderissem à reforma. O reflexo desse movimento para os cursos de nível médio, no CEFET-MG, se traduziu na redução das vagas ofertadas no ensino médio de 1200 para 120 vagas no vestibular de 1998. (GARIGLIO, 2002)

A tentativa de equilibrar o contingente de matrículas e por conseqüência manter no mesmo nível o orçamento da instituição, o CEFET-MG amplia a oferta de cursos técnicos destinados a alunos que cursavam o ensino médio em outras instituições. No entanto, essa estratégia se mostra desastrosa por vários fatores, entre os quais, a dissociação entre os ensinos médio e técnico, fazendo com que os alunos ingressassem na escola sem as bases necessárias às disciplinas profissionalizantes; a pouca disponibilidade de recursos materiais e humanos para suprirem a expansão da oferta; o aumento vertiginoso da evasão escolar, em função do acúmulo de disciplinas cursadas pelos alunos nos dois cursos, pelo aumento dos gastos com transporte e alimentação e, ainda, pela valorização do ensino médio em contraste com o ensino técnico. Essa é a mesma visão de Couto, ao analisar os problemas ocorridos na implementação da reforma, pelo CEFET-MG. Dizia a autora que

Problemas como elevado índice evasão escolar e trancamento de matrícula nos cursos técnicos demonstravam a dificuldade dos alunos em cursar concomitantemente os cursos médio e técnico. A carga horária excessiva, problemas sócio-econômicos e dificuldades de acompanhamento das disciplinas técnicas foram os motivos mais alegados pelos alunos para conseguir o trancamento ou para justificar o abandono da escola. (2002, p. 7)

Toda essa situação provoca reações da comunidade acadêmica do CEFET-MG que se materializam em embates internos entre a direção e os conselhos, principalmente os de Professores e de Ensino, que acabam por criar alternativas para manutenção e expansão, mesmo que em menor escala de atendimento, do ensino médio no CEFET-MG. Um dos conselheiros entrevistados nos revela que

os debates dentro do Conselho de Ensino referentes ao edital do processo seletivo dos novos alunos para o ano de 2.000, ele levou de um lado a um impasse dentro do conselho que não aceitava a continuidade da aplicação da reforma, em especial porque a instituição estava diminuindo vagas. E esse impasse levou a uma interpretação do decreto e da portaria (das duas coisas em conjunto), que deram origem à

figura da concomitância externa¹⁴⁷ e da concomitância interna¹⁴⁸. Que, aí, sim se garantiu que através desse mecanismo se garantiu que a Instituição pudesse continuar a ofertar ensino médio em conjunto com o ensino profissional e de outro lado, de algum modo, ela atendesse ao que estava posto dentro da reforma que era a concomitância externa. (E13)

A partir da criação dessas formas de articulação, o CEFET-MG passou a privilegiar os cursos técnicos ofertados em concomitância interna. Essa forma de organização seria aquela encontrada como garantia de uma transição menos traumática para a Instituição, que possibilitasse aguardar uma nova reforma de um novo governo de plantão.

No entanto, houve uma retração do Ministério da Educação no que se refere à rede federal. A política ministerial se concentra na criação de Centros Comunitários de Educação Tecnológica, com recursos do PROEP para instalação desses centros, mas devendo sua manutenção e contratação de pessoal ser realizada em parceria entre Município e empresários locais, cabendo ao CEFET-MG a administração, organização, acompanhamento e controle das políticas educacionais, bem como a certificação dos alunos concluintes. Nesse sentido, atendendo a algumas demandas apresentadas, o CEFET-MG se convenia com as Prefeituras Municipais de Timóteo e Itabirito, nos anos de 1997 e 2000, respectivamente.

Essa (des)organização educacional do CEFET-MG provocada pela convivência de diversificados níveis e formas de uma mesma modalidade educacional mantêm-se até a reforma da educação profissional de 2004, além de constituir-se em pano de fundo da campanha sucessória para o cargo de diretor geral.

Ambas as situações promovem a reorganização educacional, a retomada da expansão dos níveis médio, superior e de pós-graduação, tanto na sede quanto nas unidades do interior existentes e criadas. Os dados comparativos dos anos de 2004 e 2006, apresentados nos quadros 5 e 6, a seguir, relativos aos cursos ofertados e ao quantitativo de unidades de ensino do CEFET-MG procuram demonstrar essa reorganização.

Níveis/Modalidades de Cursos ofertados pelo CEFET-MG	Número de vagas ofertadas	
	2004	2006
Ensino Médio	70	0
Educação Profissional Técnica de Nível Médio	2.089	1.743

¹⁴⁷ Forma de articulação com o ensino médio. O aluno deve estar matriculado em uma escola que oferta ensino médio e no CEFET-MG se matricula no ensino técnico fazendo apenas as disciplinas profissionalizantes.

¹⁴⁸ Forma de articulação com o ensino médio. O aluno cursa ao mesmo tempo o ensino médio e o técnico no CEFET-MG, porém com matrículas distintas e conteúdos independentes.

Níveis/Modalidades de Cursos ofertados pelo CEFET-MG	Número de vagas ofertadas	
	2004	2006
Concomitância Interna	800	0
Concomitância Externa	949	648
Pós-médio/Subseqüente	340	285
Integrado	0	770
PROEJA	0	40
Ensino Superior	484	522
Engenharias	256	346
Cursos Tecnológicos	140	140
Licenciatura	88	0
Bacharelado	0	36
Pós-Graduação	49	73
Mestrado	49	73

Quadro 5 - Comparativo dos níveis e modalidades de cursos ofertados pelo CEFET-MG, de acordo com o número de vagas ofertadas nos processos seletivos dos anos 2004 e 2006.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir dos editais dos processos seletivos para os cursos técnicos e superiores do CEFET-MG relativos ao 1º e 2º semestres de 2004 e 2006, bem como do edital nº 27, de 20 de abril de 2006.

Esses dados representam o pleno atendimento à reforma da educação profissional vigente a partir de março de 2004, portanto reflexivo apenas a partir do ano de 2005, em função dos processos seletivos. A diversificação das modalidades ofertadas, tanto nos níveis médio quanto superior reduzem, mas não se extinguem. A fala proferida por um dos presentes à 21ª reunião do Conselho de Ensino em 2004 demonstra a citada diversificação, bem como o delineamento da política institucional para o ensino integrado. Assim se pronuncia o conselheiro “[...] até para que o Conselho de Ensino pudesse trabalhar afinado com o pensamento médio que saía das coordenações era importante saber qual seria a forma que se teria para caminhar em 2005, ofertando o ensino médio integrado ao ensino técnico” (ATA DA 21ª REUNIÃO DE 2004, 2004b, linhas 99-103).

Unidades de Ensino do CEFET-MG	Unidades em Funcionamento	
	2004	2006
Campus I – Belo Horizonte	x	x
Campus II – Belo Horizonte	x	x
Campus III – Leopoldina	x	x
Campus IV – Araxá	x	x
Campus V – Divinópolis	x	x
Campus VI – Belo Horizonte	x	x
Campus VII – Timóteo		x
Campus VIII – Varginha		x
Campus IX – Nepomuceno		x
Total	06	09

Quadro 6 - Demonstrativo do quantitativo de Unidades de Ensino do CEFET-MG-2004 e 2006

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir de dados da instituição disponíveis em: <<http://www.cefetmg.br/index.php?codigo=39>>. Acesso em: 19 out. 2008.

A partir do ano de 2004 houve uma retomada da expansão das unidades do CEFET-MG em direção ao interior do estado de Minas Gerais, com a criação de mais três campi, promovendo a interiorização do ensino público, gratuito e de qualidade, de acordo com a vocação local e regional.

No decorrer da pesquisa, percebemos um movimento direcionado à manutenção desse processo de interiorização, materializado pelos Planos de Expansão da Rede Federal da Secretaria de Educação Tecnológica, do Ministério da Educação. Um dos entrevistados informa que estão presentes no Plano do Governo Federal, para o CEFET-MG, “a criação das Unidades de Governador Valadares, Montes Claros, Curvelo e Contagem. Portanto, serão treze unidades ao final do processo de implementação do Plano de expansão, além das entidades conveniadas”. (E15)

No que tange à administração do Centro, o intervalo temporal desse período de análise é caracterizado por ações administrativas internas e externas que influenciaram sobremaneira nos destinos do CEFET-MG. Por se tratar de uma Instituição vinculada ao sistema federal de educação, ela vai sentir os efeitos das políticas e das intencionalidades do governo central que terá, à sua frente, os presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006).

O quadro 7 apresenta a relação de diretores gerais do CEFET-MG no período, de acordo com a forma de provimento ao cargo.

Diretor	Mandato	Forma de provimento
Carlos Alexandrino dos Santos	12/10/1995 a 12/10/1999 ^(*)	Nomeação pelo Ministro da Educação e Cultura após elaboração da lista tríplice pelo Conselho Diretor, a partir de consulta à comunidade acadêmica.
Carlos Alexandrino dos Santos	13/10/1999 a 12/10/2003	Nomeação pelo Ministro da Educação e Cultura após elaboração da lista sêxtupla pelo Conselho Diretor, a partir de consulta à comunidade acadêmica. Porém, é o terceiro colocado na consulta, com 14,4% dos votos.
Flávio Antônio dos Santos	13/10/2003 a 09/10/2007	Nomeação pelo Ministro da Educação e Cultura após elaboração da lista tríplice pelo Conselho Diretor, a partir de consulta à comunidade acadêmica.

Quadro 7 - Diretores da Instituição – Período 1997 a 2006 de acordo com a forma de provimento.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador

Nota: ^(*) A repetição da informação ocorre em função daquele mandato perpassar por dois períodos definidos pelo pesquisador. Não obstante, essa consideração se faz importante para identificação do período completo de gestão.

O quadro 7 apresenta que o período inicia-se, no CEFET-MG, sob a gestão do Prof. Carlos Alexandrino dos Santos, no entanto, as turbulências causadas pela reforma,

aliadas à reestruturação completa do quadro de gestores do CEFET-MG, em função do novo grupo na direção podem ter sido as causas da quase estagnação da Instituição nos primeiros anos da reforma. Todo esse processo interno e externo se constitui no pano de fundo do processo sucessório para diretor geral em 1999, que consagra o primeiro lugar do Prof. Renato Lúcio Ferreira Pimenta. No entanto, repetindo o processo heterocéfalo ocorrido em 1991, o ministério da educação, sob a responsabilidade do Ministro Paulo Renato Souza, durante o segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, resolve desconsiderar o resultado da consulta à comunidade acadêmica – diferentemente de outrora, a consulta é prevista na legislação, porém, não obrigatória – e (re)nomear o Prof. Carlos Alexandrino dos Santos, diretor à época.

Instaura-se, assim, um processo de resistência que transcende os “muros” da instituição, como pode ser observado pela notícia veiculada pela Agência Senado de Notícias, em 01 de outubro de 1999:

A revogação de portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que nomeia o professor Carlos Alexandrino dos Santos para diretor-geral do Centro Federal de Estudos Tecnológicos (Cefet) foi defendida pelo senador Geraldo Cândido (PT-RJ). O senador falou em nome da Frente Parlamentar Suprapartidária em Defesa do Cefet. Cândido argumentou que a portaria é contrária ao resultado da consulta feita à comunidade em junho, segundo a qual o professor Renato Lúcio Pimenta obteve a primeira a colocação com 28,7% dos votos. Conforme o senador, o professor Carlos Alexandrino dos Santos, atual diretor do Cefet e último da lista tríplice enviada ao MEC, com 14,4% dos votos, teve uma gestão com muitas falhas. (SENADO FEDERAL, 1999.)

Toda essa movimentação vai desencadear um processo de resistência que segundo um dos entrevistados

Inicia nas eleições para o Conselho de Ensino de 1999 no qual a articulação da resistência à reforma se dá fundamentalmente na resistência ao próprio desmantelamento que a escola sofreu fruto desse processo todo. Ela se dá, também, fruto dos desgastes que a direção daquele momento, do Prof. Carlos Alexandrino, sofreu por não ter sido a mais votada e dentro desse processo todo ela acaba por contribuir para gerar uma bancada do Conselho de Ensino que não seja somente contrária à reforma em si, mas também contrária às posições que a direção da escola defende. Momento no qual o Conselho de Ensino passa a ser protagonista dentro da Instituição e com uma posição majoritária contrária a que a direção da escola apresentava. (E13)

Outro entrevistado relata a ação do Conselho de Ensino daquela época da seguinte forma: “Nós soubemos usar dos prazos regimentais para impedir que ações de

cunho autoritário fossem tomadas. Então, nesse período, nós lutamos pela democracia utilizando da rigidez regulamentar do Conselho”. (E05)

Sendo assim, o Conselho de Ensino assume a característica weberiana de uma “colegialidade de direção”, no sentido de que se fundamenta na “ausência de um líder, conseqüência da [...] pretensão dos dominados de minimizar o poder de um só indivíduo” (WEBER, 2004, p. 184). Essa caracterização encontra respaldo nos depoimentos em função do grau de turbulência institucional que parece persistir durante todo o segundo mandato do Prof. Carlos Alexandrino dos Santos, içando o Conselho de Ensino àquela função de limitador do poder de mando do dirigente.

Apesar de toda agitação do período, os atos parecem nos indicar que o CEFET-MG mantém sua tradição de organização administrativa colegiada, como forma de valorizar a participação da comunidade em seus procedimentos. Nesse período, há a reformulação do Regulamento do Conselho Diretor¹⁴⁹, a criação do Regulamento Geral dos Órgãos Colegiados do CEFET-MG¹⁵⁰ e a criação do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação¹⁵¹.

O processo sucessório de 2003 caracteriza-se pela perspectiva de uma nova reforma da educação profissional intencionada durante a campanha à Presidência da República do presidente, Luiz Inácio Lula da Silva. Esse foi o pano de fundo dos debates entre os candidatos. O resultado do processo de consulta à comunidade acadêmica foi a primeira colocação do Prof. Flávio Antônio dos Santos e sua nomeação, pelo Ministro da Educação, Cristovam Buarque, em 13 de outubro de 2003. Nota-se, assim, o restabelecimento do respeito à vontade da comunidade acadêmica expressa na consulta.

Administrativamente, esse mandato iniciado em 2003 se caracterizou por uma

estruturação administrativa com o objetivo de tornar a instituição mais em consonância com o que é feito nas grandes instituições, sejam elas públicas ou privadas e que refletisse também o crescimento que o CEFET-MG teve ao longo das últimas décadas (E15).

Para o direcionamento de suas ações, a direção geral do CEFET-MG propõe aos órgãos colegiados da instituição um conjunto de propostas sistematizadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - 2005-2010¹⁵², documento construído, segundo o mesmo entrevistado, “a partir do próprio processo sucessório, nas intensas discussões durante o período de campanha, resultado de uma série de discussões e contribuições

¹⁴⁹ Cf. CEFET-MG, 2003a.

¹⁵⁰ Cf. Id., 2003b.

¹⁵¹ Cf. Id., 2003c.

¹⁵² Esse plano foi aprovado pelo Conselho Diretor. Cf. CEFET-MG, 2005b.

amplas de todos os setores e que balizou e vem balizando todas as ações da direção”. A partir da aprovação do PDI ocorreu a reorganização dos órgãos colegiados do CEFET-MG. O mesmo entrevistado, sobre essa nova organização colegiada, diz que

nós [o CEFET-MG] temos vários conselhos, sejam especializados – de Educação Profissional e Tecnológica; de Graduação; de Pesquisa e Pós-Graduação e de Extensão. Depois, tem um outro conselho, só que superior, que articula ensino, pesquisa e extensão, o CEPE, além disso nós temos o Conselho Diretor, que tem cuidado mais das questões estratégicas da instituição. Além desses conselhos, cada campus tem um órgão colegiado; - os que não têm, estão num processo de implantação ou em processo de renominação e redefinição de suas atribuições; cada departamento acadêmico tem a sua assembléia departamental; cada curso tem o seu colegiado de curso. Então você tem uma gestão colegiada, extremamente similar às das universidades federais. (E15)

Percebemos que, repetindo o ocorrido nos anos iniciais da transformação da Escola Técnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, a direção promove uma reformulação em seus órgãos de gestão, tendo como referência as Universidades, buscando, dessa forma, se constituir organizacionalmente no mesmo padrão de referência das demais Instituições de Ensino Superior, principalmente as públicas.

A transformação do Conselho de Ensino em Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão¹⁵³, em nada muda nossa pesquisa, pois, em 2006, ano do seu recorte temporal, a mudança se dá somente na denominação. Não representando, dessa forma, alteração imediata na sua composição, tampouco nas suas atribuições, como podemos observar por meio da Resolução CD-012/07, de 05 de fevereiro de 2007, que acrescenta ao Regulamento do CEPE a seguinte redação: “Enquanto o Regulamento não entrar em vigor, [...], o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão funcionará com os Membros do Conselho de Ensino, em processo de extinção” (CEFET-MG, 2007a, art. 1º).

O conjunto de órgãos colegiados descritos representa o retrato organizacional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, extraído dos dados coletados nas entrevistas e nos documentos oficiais da Instituição recolhidos no período compreendido entre os meses finais de 2006 e iniciais de 2007. Tendo em vista o recorte temporal dessa pesquisa (2003 a 2006), a base organizacional sobre a qual analisaremos os dados empíricos será aquela que vigorou anteriormente a essa reestruturação.

¹⁵³ Cf. CEFET-MG, 2006d.

5 – O Conselho de Ensino do CEFET-MG: organização, composição e relacionamento entre representantes e representados.

O presente tópico objetiva mais do que simplesmente apresentar o Conselho de Ensino do CEFET-MG, instado por nós como órgão que congrega os sujeitos dessa pesquisa, mas analisar sua composição, identificar as relações existentes entre conselheiros e representados em uma instância de deliberação colegiada, cujos membros são representantes de determinados segmentos da instituição, e sobre eles refletir da perspectiva weberiana, isto é, da perspectiva das relações de poder.

Para Weber (2004), dominação é a probabilidade de encontrar obediência dentro de determinado grupo de pessoas. Nesse sentido, o autor baseia-se em três tipos de dominação: a *dominação legal*, na qual a ordem é estabelecida pela associação, de forma impessoal, destinada à obediência de todos os seus membros; a *dominação tradicional*, legitimada pela tradição e pelo livre arbítrio do ordenador, na qual inexistem estatutos formais, mas sobrepõem-se regras tradicionais, e a *dominação carismática*, cuja orientação das ações configura-se pelo carisma pessoal do líder e pela confiança dos dominados.

5.1 - Organização dos Conselhos do CEFET-MG

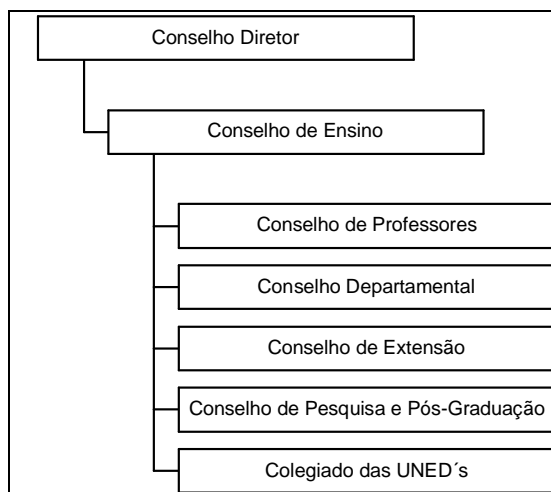


Figura 3 - Estrutura Colegiada do CEFET-MG - 2006

Fonte: Organograma, com detalhamento dos órgãos colegiados do CEFET-MG, elaborado pelo pesquisador.

A expansão dos órgãos colegiados do CEFET-MG materializa o pensamento institucional de aproximação da estrutura gestora das universidades, ao mesmo tempo em que parece indicar que uma das características históricas da Instituição consiste na

criação de espaços decisórios específicos das suas atividades fins, valorizando a participação dos segmentos nas deliberações das políticas da instituição.

5.2 – Composição do Conselho de Ensino

Weber (2004) considera que dentro das dominações associativas, a representação assume quatro formas típicas, quais sejam: “representação apropriada, [na qual] o dirigente (ou membro do quadro administrativo) tem por apropriação o direito de representação” (p. 193); “representação estamental (por direito próprio). Não se trata de ‘representação’ propriamente dita, porque, sob certo ponto de vista, se limita primariamente a representar e fazer valer direitos (apropriados) *próprios* (privilégios)” (p. 193 grifo do autor); “*representação vinculada* [caracterizada pelos] representantes eleitos (ou determinados por rodízio, sorteio ou outros meios semelhantes), cujo poder representativo é limitado interna ou externamente por *mandato imperativo* e direito de revocação, e vinculado ao consentimento dos representados” (p. 194 grifo do autor); “*representação livre* [na qual] o representante, em regra eleito (eventualmente designado, formalmente ou de fato, por rodízio), não está ligado à instrução alguma, mas é senhor de suas ações” (p. 194 grifo do autor).

Ao pesquisar os documentos do CEFET-MG, identificamos que, após as alterações constantes das resoluções CD-024/92 e CD-034/94, a composição, bem como a forma de representação da comunidade acadêmica, no Conselho de Ensino do CEFET-MG, são as que se seguem:

- Diretor de Ensino, que o preside, sendo membro nato.
- 2 (dois) representantes do Conselho Departamental, eleitos por seus pares.
- 2 (dois) representantes do Conselho de Professores, eleitos por seus pares.
- 2 (dois) representantes dos professores em efetiva atividade de magistério no 3º grau, eleitos por seus pares.
- 2 (dois) representantes dos professores em efetiva atividade de magistério de 2º grau, eleitos por seus pares.
- 1 (um) representante do Colegiado de Pós-Graduação, eleito por seus pares.
- 1 (um) representante de cada Colegiado das Unidades de Ensino Descentralizadas¹⁵⁴, eleito por seus pares.

¹⁵⁴ As Unidades que possuem colegiados, até o final do recorte temporal dessa pesquisa, são as de Leopoldina, Araxá e Divinópolis.

- 1 (um) representante dos Pedagogos ou Técnico em Assuntos Educacionais – TAE, portador de diploma do Curso de Pedagogia, eleitos por seus pares.
- 1 (um) representante do Departamento de Educação Física e Desportos, eleitos por seus pares.
- Representação Estudantil na proporção de 1/5 deste Conselho.

Esses conselheiros são eleitos para um mandato de 2 (dois) anos, permitida a recondução, à exceção dos representantes estudantis, cujo mandato é de 1 (um) ano, permitida uma recondução.

Uma expressão da importância do Conselho de Ensino do CEFET-MG ocorre durante o processo eleitoral, onde grupos internos se mobilizam na busca de ocupação dos espaços decisórios. O CEFET-MG, ao conjugar criação de espaços próprios de participação colegiada com acesso dos segmentos, através de processo eleitoral, inova em termos de democracia, expandindo o exercício de aprendizagens colegiadas. Esta vivência em que os segmentos exercem seu direito de participação coaduna com o pensamento de Bobbio (2002, p. 40) sobre o desenvolvimento de processos democráticos nas instituições educacionais.

A composição do Conselho de Ensino apresenta, por segmento representado, 1 (um) dirigente; 13 (treze) professores, 1 (um) técnico-administrativo restrito à área pedagógica e 3 (três) alunos. Se os números chamam a atenção, os percentuais são ainda mais significativos na análise.

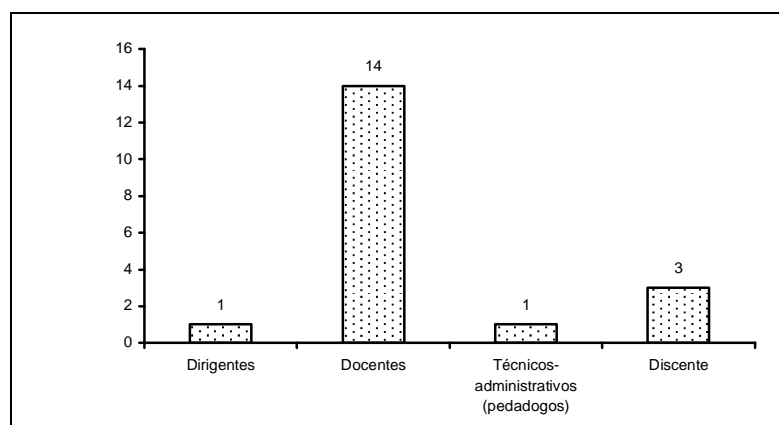


Gráfico 1 - Segmentos representados no Conselho de Ensino

Dessa forma, analisando a composição do Conselho de Ensino do CEFET-MG com foco nas formas de representação expostas por Weber (2004, p. 193-194), evidenciamos a existência de correlação entre elas, à exceção da representação

estamental. Sendo assim, opinamos no sentido de que o Diretor de Ensino assume a forma de representação apropriada, enquanto os representantes dos conselhos, colegiados, departamentos e pedagogos, assemelham-se à representação vinculada e os representantes dos segmentos docentes e discentes, ambos em efetivo exercício, adquirem o conceito de representação livre. Outra expressão dessa relação veremos mais adiante na relação entre representantes e representados.

A identificação dos segmentos representados instou-nos a analisar-lhes a participação na condição de representantes do conjunto societário ligado direta ou indiretamente com as políticas de ensino deliberadas pelo Conselho de Ensino.

Os dados do Gráfico 1 interligam-se com as categorias que Mendonça (2000) estabelece, e analisa, em relação à participação dos segmentos da comunidade escolar nos conselhos escolares das escolas públicas municipais e estaduais, quais sejam: “a primazia docente”, “a exclusão consentida” dos pais e da comunidade externa e a “participação refreada” dos discentes.

Os dados analisados demonstram que a maioria dos conselheiros entrevistados considera que a composição do Conselho de Ensino está adequada aos fins propostos ao Conselho. Alguns dos entrevistados opinam no sentido de que os conselheiros representam tanto a comunidade escolar, quanto a comunidade externa.

Assim expõe um dos entrevistados a esse respeito:

A instituição tem autonomia legalmente para fazer isso. Nós fazemos parte dos grupos sociais externos à escola. Docentes, alunos e técnicos-administrativos representamos, também, diferentes grupos da sociedade que estão postos aqui dentro. (E13)

Na mesma linha de pensamento, outro entrevistado entende que as demandas externas são interiorizadas no Conselho de Ensino por meio de seus próprios membros que, sendo parte da comunidade externa, captam suas necessidades e culturas e as interligam com a cultura dos demais servidores, formando um novo modo de pensar, uma nova cultura.

Na minha opinião todos os conselheiros do Conselho de Ensino representavam a comunidade externa pois faziam parte dela. Eles estavam trazendo a sua contribuição de fora para dentro da instituição e aqui dentro, construindo uma cultura e um modo de pensar que, reunidos os dos demais conselheiros e daqueles outros membros da comunidade cefetiana, acabavam constituindo uma cultura única que é diferente daquela que é somente externa. (E10)

Esse pensamento de sobreposição ou pretensão ambivalente de representatividade de mais de um segmento por parte de um mesmo conselheiro representa o entendimento de apenas uma parcela dos membros do Conselho de Ensino. Há, também, aqueles conselheiros que justificam a composição e a não expansão de segmentos representativos em razão de que os assuntos tratados nas reuniões são de caráter técnico-pedagógico e operacional e há necessidade de experiência e vivência nos processos educacionais para participar de conselhos cujas discussões tratam das questões relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Destacamos o pensamento de um dos conselheiros que assim exprime sua visão:

Em relação à inclusão de novos segmentos, acho que não deveria ocorrer. Acho que não deveriam participar, nem o segmento de pedagogia, pois não é a área de trabalho deles. Na prática, eles funcionavam dentro do conselho mais como consultores pedagógicos, mas não tinham experiência em sala de aula para discutir políticas de ensino. Minha posição é no sentido de que os técnicos-administrativos têm que dar apoio às atividades do CEFET-MG. Então, ele não vai interferir. Ele vai somente apoiar, mesmo. É o mesmo caso da comunidade externa. Acho que não deveriam participar do Conselho de Ensino. Eles não têm experiência, vivência em sala de aula, de formação acadêmica para discutir esses assuntos no Conselho de Ensino. (E02)

Da mesma forma, outro entrevistado aponta o distanciamento do segmento externo para com o cotidiano da escola como justificativa da sua não inserção, no entanto, procura demonstrar os efeitos práticos de uma possível inclusão.

Vejo que o Conselho de Ensino é um conselho técnico e tem um grau de política, mas é um conselho técnico. Então, a partir do momento que você coloca agentes externos para gerir o dia-a-dia da instituição, essa discussão começa a ficar difícil, porque você vai trazer pessoas que não convivem com esse dia-a-dia que vão, de repente, ter peso importante nessas decisões e aí, como todos os assuntos são votados, eles podem ter um papel decisivo e não estarem embasados para as discussões, tornando-as mais políticas. Poderia ter um incremento, mas do ponto de vista técnico a escola perderia. (E04)

Apesar de todas estas justificativas, os dados empíricos parecem apontar para duas características que exprimem a resistência à inclusão de novos segmentos e expansão da representatividade dos minoritários. Uma característica é a resistência ideológica da influência externa nos desígnios da instituição, que pode ter relação com as ingerências exercidas pelo Ministério da Educação, apresentadas anteriormente. Nessa concepção, um dos entrevistados chega a admitir a possibilidade de inserção de novos

segmentos, porém, assinala para a dificuldade dessa ocorrência, devido ao trauma ideológico, ainda, presente no CEFET-MG.

Eu acho que a participação seria muito rica, pois presenciei à época do decreto 2.208 e da greve de 1997, uma atuação muito grande da Associação de pais. [...]. No entanto, há a dificuldade de quem escolher. Se você escolhe os movimentos sociais organizados, vai escolher quem? As Associações de bairro, a Associação de pais, Associação de técnicos... Aí bate no mercado de trabalho e vem a questão ideológica. O pessoal fala: nós não queremos botar o mercado de trabalho dentro da escola. Então isso vira um ponto de tensão também, pois à medida que os educadores não querem se dobrar às regras do capitalismo, também não conseguem estabelecer um diálogo com os representantes das empresas nesse tipo de conselho. [...] o CEFET-MG não tem uma tradição, ainda, para lidar com movimentos sociais da comunidade. Não faz parte da história das escolas técnicas. Isso é uma conquista. Os diálogos com os movimentos sociais ou até com as empresas com um olhar diferente. Como a gente não tem essa prática, esse costume em fazer isso, então, a gente não faz. Isso é motivo de discussão. Já houve momento de se conversar sobre isso mas não se conseguiu avançar. Resumindo, acho que seria importante a ampliação da participação dos segmentos da comunidade, mas tudo tem um como. O que define a luta é a forma. É importante, mas não é de qualquer jeito. (E05)

Outra característica que se revelou imbricada na questão da composição do Conselho de Ensino foi a disputa pela hegemonia dos espaços decisórios. Apesar de não explicitada por nenhum dos entrevistados, essa característica nos pareceu plainando sobre todas as justificativas apresentadas pela manutenção da estrutura interna do conselho.

Dessa forma, a inclusão de novos segmentos só se concretizaria a partir de demandas apresentadas por aqueles que, ao sentirem-se excluídos, mobilizassem no sentido de reverterem esta situação. Um dos entrevistados opina nesse sentido, revelando que

Os segmentos representados no Conselho de Ensino foram aqueles que tinham interesse nos assuntos debatidos no Conselho de Ensino. Aqueles segmentos que não se faziam representar eram porque não apresentaram demanda. Se tivessem apresentado demanda, teriam conseguido ocupar o espaço representativo daquele segmento. Foi assim com as UNED's. Não tinham representatividade, mas apresentaram a demanda e conseguiram. Sinceramente eu nunca senti falta de nenhum outro segmento no Conselho de Ensino. Talvez até por não ter aqui um Associação de pais e mestres forte, aí, acho que nunca demandou. Acho, sinceramente, que nunca senti essa necessidade não. Mais uma vez a questão da demanda que nunca foi apresentada. (E09)

As estruturas organizacionais, geralmente, se caracterizam por espaços hegemônicos dos segmentos mais interessados no resultado das deliberações daquele órgão colegiado. Mendonça (2000), ao lembrar que a participação dos profissionais da educação na gestão dos sistemas de ensino foi fruto de lutas históricas pela democratização das relações de poder, indica a necessidade da mobilização da população para conquistar e qualificar seus espaços nos órgãos gestores educacionais.

Talvez isso reforce que os segmentos, hoje, excluídos, ou cuja representatividade esteja restrita, necessitem demonstrar sua utilidade, disposição e mobilização para a conquista de espaços na formulação e discussão das políticas da instituição.

Nesse sentido, os dados empíricos parecem destacar a importância do Conselho de Ensino na estrutura gestora do CEFET-MG, na condição de formulador, proponente e controlador das políticas de ensino, pesquisa e extensão. Políticas essas que acabam por interferirem diretamente nas demais políticas da instituição. Essa nossa análise encontra referência em um dos entrevistados, cujo entendimento é de que

as políticas da instituição eram definidas no Conselho de Ensino sim. Pois se uma coisa fosse aprovada no Conselho de Professores tinha jeito de você recorrer no Conselho de Ensino. Então, acho que a gente tem esse poder de definidores das políticas de ensino. Pelo que eu saiba, não sei se é verdade, mas as decisões do Conselho de Ensino eram, em sua maioria, acatadas pelo Conselho Diretor. Então, em relação ao ensino, acho que o Conselho de Ensino definia sim. Além disso, entendo que as políticas de ensino e administrativas numa escola, estão ligadas diretamente uma à outra e, portanto, inter-relacionadas. Assim, a definição das políticas de ensino acaba por definir as políticas da instituição como um todo. Acho que, como o ensino é e sempre foi o carro chefe da instituição, embora hoje esteja muito voltado para a pesquisa também, então acho que o Conselho de Ensino tinha uma importância muito grande na definição das políticas da instituição. (E09)

Ainda que o Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, prescreva que “a administração superior de cada CEFET terá como [...] órgão deliberativo e consultivo o Conselho Diretor (BRASIL, 2004c, art. 6º), no CEFET-MG essas atribuições vem sendo assumidas pelo Conselho de Ensino para as questões relacionadas ao Ensino, Pesquisa e Extensão. Estes Conselhos representam no interior da instituição, seja em função da forma de provimento, da composição e do funcionamento, o locus da colegialidade, onde permeiam conflitos, embates e jogos de forças decorrentes de uma cultura centenária imbricada em mediações e interesses.

Nesse sentido, tanto o Conselho Diretor quanto o Conselho de Ensino, são órgãos decisórios dentro da instituição, que captam as pressões externas, absorvem as internas,

transformando-as em uma política própria da instituição, distinguindo o CEFET-MG no cenário nacional.

5.3 - Relação entre representados e representantes

A partir da composição do Conselho de Ensino, separamos, para fins de análise, os representantes em duas classes de acordo com os segmentos representados: aqueles que advinham de outros conselhos e aqueles representantes de todos os profissionais de determinados segmentos da comunidade escolar.

De acordo com os dados empíricos, os primeiros se caracterizavam pela obediência às deliberações e indicações do órgão o qual representavam, independentemente de suas convicções pessoais, assim “aqueles que representam algum conselho tinham que votar de acordo com as decisões desse conselho e não por vontade própria”. (E02)

A interlocução com os pares parece facilitada em função das reuniões dos órgãos representativos obtendo fluidez na comunicação entre representantes e representados, tanto na apresentação da demanda, quanto na divulgação das deliberações do Conselho de Ensino. No entanto, a periodicidade do quantitativo de reuniões dos conselhos não era a mesma, conforme relata um dos entrevistados:

O [departamento x]¹⁵⁵ mantém há muitos anos duas reuniões mensais e sempre no cronograma destas reuniões, na parte dos Informes de Conselhos - Conselho de Ensino e Conselho de Professores - os representantes traziam os assuntos que tinham sido discutidos e pontos que precisavam ser discutidos entre os seus pares. Entretanto, o número de reuniões do Conselho de Ensino eram maiores que do [departamento x]. E em razão da urgência de uma determinada pauta não era possível consultar a Assembléia. (E06)

Sendo assim, aquela vantagem aparente não se consolidava, à exceção das demandas oriundas dos próprios órgãos representados.

A outra classe analítica, a dos representantes do conjunto de determinados segmentos, parece adotar, nas relações com seus representados, o princípio da democracia representativa exposta por Bobbio, para quem ela “significa genericamente que as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade”. (2002, p. 56)

¹⁵⁵ As supressões desse relato se fizeram necessária para garantir o anonimato do entrevistado.

A indicação dessa análise para o segundo grupo foi abstraída a partir das entrevistas que revelaram, unanimemente, a inexistência, por parte dos conselheiros entrevistados de uma relação formal de consulta e de prestação de contas a seus representados. Parecem assumir, assim, aquela concepção weberiana da “representação livre” na qual a representatividade delegada pelo voto dos representados concede autonomia e independência para opinar em nome daquele determinado segmento.

Destacamos a fala de um dos entrevistados, que faz a relação entre a representatividade no Conselho de Ensino e a democracia representativa, cuja visão é a mesma da dos demais desse segundo grupo, no entanto, o destaque se dá pela relação que estabelece. O entrevistado nos revela que, em relação à interligação com seus representados para discutir os assuntos em pauta,

não discutia oficialmente. Isso nunca foi feito, pra dizer a verdade. É uma representação. Você é votado como representante e é mais ou menos como vereador e deputado. Você vai como representante e ali você tem autonomia do seu voto. [...] Porém, eu, pessoalmente, e alguns colegas meus, muitas vezes consultávamos. Então você começa a conversar, informalmente, mas você conversa com aqueles que você tem mais intimidade. No entanto, a opinião de quem você conversa pode não representar a vontade da maioria. É o mesmo que ocorre na democracia representativa. Um deputado não vai às bases discutir. No máximo pergunta a algumas pessoas com que ele tenha mais proximidade. (E08)

Identificamos, assim, com base nos dados empíricos, que os instrumentos de comunicação entre representantes e representados se resumiam às reuniões das coordenações, departamentos e conselhos hierarquicamente inferiores representados no Conselho de Ensino, quando possível em função da periodicidade e das conversas informais com os pares mais próximos dos representantes.

Observamos, ainda, nas palavras de um dos entrevistados, como seria importante essa relação mais próxima no sentido de as demandas apresentadas no Conselho de Ensino representarem os pleitos dos segmentos constitutivos do conselho.

O que eu acho é que, aí, eu não posso precisar muito, esses conselheiros deveriam ou devem fazer a interlocução entre suas bases e trazer as suas demandas para o Conselho. Então, quando as decisões são tomadas, subtende-se que os conselheiros estão trazendo propostas de suas bases e aí as coisas caminham dessa forma. Eu acho que muitos fazem, mas não sei se todos fazem, mas a maioria faz isso. (E01)

Esses dados demonstram que a luta dos segmentos pela ocupação dos espaços decisórios não deve se restringir à conquista, mas permanecer nos diálogos com os

representantes, na expectativa da ocupação qualitativa que transforme demandas em ações.

Conclusão do Capítulo II

Apesar dos poucos dados disponíveis, procuramos demonstrar a trajetória de lutas e conquistas que alçou a Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais, criada em 1910, para atender aos desprovidos de fortuna por meio do ensino de ofícios manuais, a uma Instituição Pública de Ensino Superior, o CEFET-MG. Atualmente, oferece educação profissional e tecnológica, desde o nível técnico até a pós-graduação, passando pelas engenharias e bacharelados, a instituição avança pelo interior do estado de Minas Gerais ofertando oportunidades, às mais diversas comunidades e classes sociais, de uma educação pública, gratuita e de qualidade, que privilegia a formação integral do cidadão.

Identificar essa evolução constituiu mais do que uma investigação acadêmica, mas uma imensa satisfação ao perceber a importância de cada gestor nesse desenvolvimento secular. Turbulências aconteceram e constituíram parte dessa evolução, como molas propulsoras e tomadas de consciência dos sujeitos que fizeram, e fazem, de suas contribuições, para com o processo educacional, um evoluir constante do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

A verticalização dos níveis de ensino paralela à expansão dos campi pelo interior de Minas Gerais propiciaram matrícula recorde, em 2006, de 15.434 alunos, distribuídos em 59 cursos e atendidos por 723 professores ativos e 436 técnicos-administrativos ativos¹⁵⁶.

As análises dos dados empíricos demonstram que, administrativamente, o CEFET-MG sempre tentou resistir às influências de grupos externos, constituindo, sua autonomia, no centro de todo o processo de conquistas e resistências.

A conquista do direito da comunidade escolar, do direito à escolha de seu gestor, não foi outorgada por lei ou concedida pelo Governo Federal, foi uma conquista da comunidade, mobilizada em torno do que viria a ser um dos pilares do princípio constitucional da gestão democrática da educação pública.

Essas características, imbricadas no eixo das ações de seus servidores e dirigentes-servidores, transformaram o CEFET-MG numa instituição colegiada, cujas ações se traduzem no atendimento às demandas da comunidade escolar, discutidas por seus representantes, democraticamente escolhidos por seus pares. Há, portanto, o

¹⁵⁶ Cf. CEFET-MG, 2006a.

deslocamento do eixo das decisões para os diversos conselhos existentes na sua estrutura organizacional, constituindo-se na forma encontrada pelo CEFET-MG para garantir a participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios da instituição, atrelados à idéia de que “todo tipo de dominação pode estar despojado de seu caráter monocrático, vinculado a *uma* pessoa, pelo princípio de *colegialidade*”. (WEBER, 2004, p. 179 grifo do autor)

Finalizando, apoiaremos-nos, para fins de análise, no conceito de gestão democrática da educação sob as vertentes apontadas por Mendonça (2000), da eleição direta para diretores, da autonomia escolar, dos processos de descentralização, da constituição e funcionamento de colegiados e da participação de diferentes segmentos em processos consultivos e deliberativos.

Os dados empíricos demonstram que o CEFET-MG avança significativamente em direção do atendimento ao conjunto das vertentes constituintes do processo de gestão democrática da educação.

Nesse sentido, o processo de descentralização administrativa caminha juntamente com a criação e funcionamento dos órgãos colegiados. Pois, ao aproximar das bases as discussões e concentrar a apresentação das demandas a partir de órgãos deliberativos, representativos de determinados grupos da instituição, impõe uma reorganização de pensamentos e ações no sentido de atendimento às necessidades dos grupos em contraposição às individuais. Promove-se, desta forma, uma ruptura do individual para o coletivo, na qual as justificativas e as articulações com os pares são as características principais. A expansão dos órgãos colegiados, mesmo que consultivos, mas propositores de políticas e ações educacionais representam, ao mesmo tempo, a descentralização da formulação, a operacionalização e controle dos processos educativos e a valorização do coletivo frente ao individual.

No que tange à participação de diferentes segmentos em processos consultivos e deliberativos, esta se constitui, no caminhar da instituição e na necessidade de mobilização da comunidade interna e externa para a ocupação desse espaço na estrutura organizacional do CEFET-MG. Dessa forma, parece-nos uma questão cultural, cujo tempo para mudança é lento e requer intensa mobilização e entendimento de sua importância no cumprimento dos desígnios de uma instituição educacional, que congrega em seu arcabouço, tanto a comunidade acadêmica, quanto a comunidade externa, usuária de seus serviços educacionais.

A composição e funcionamento do Conselho de Ensino aproximam-se “da formação colegial da vontade [donde a] constituição legítima de um mandato somente

[ocorre] pela cooperação de várias pessoas, segundo o princípio de unanimidade ou segundo o princípio majoritário". (WEBER, 2004, p.184). No conjunto desse processo, insere-se questão da forma de participação dos segmentos. No caso do Conselho de Ensino do CEFET-MG, os dados empíricos demonstraram que se trata de uma participação representativa, na qual a comunicação entre representante e representado não acontecia de maneira formal, à exceção dos representantes vinculados a conselhos, colegiados ou departamentos.

Apresentado nosso campo de investigação e discutidas as relações de gestão colegiada da instituição, cabe-nos, agora, a partir de algumas políticas de educação profissional, entender a analogia entre o proclamado pelo Governo Federal e o adotado pelo CEFET-MG, buscando identificar o papel do Conselho de Ensino nessa relação.

CAPÍTULO III – As Políticas de Educação Profissional e Tecnológica: tensões entre as políticas governamentais e as políticas da instituição.

Introdução

Neste capítulo é que se pretende alcançar o objetivo central de nossa investigação, qual seja, buscar entender a atuação do Conselho de Ensino do CEFET-MG na adoção dos programas e projetos de Educação Profissional e Tecnológica provenientes do MEC/SETEC, nos anos de 2003 a 2006, ponto, a partir do qual, estabeleceremos, através dos dados empíricos, a relação entre as políticas proclamadas pelo Ministério da Educação e a realidade adotada no contexto das políticas do CEFET-MG.

Analisaremos, ao longo deste capítulo, as deliberações do Conselho de Ensino e do Conselho Diretor do CEFET-MG frente às políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica, a partir dos programas e projetos focos de nossa investigação, de forma separada para facilitar o entendimento. Em cada projeto e programa apresentaremos o proclamado, na condição de base legal para implementação e o adotado relativo à implementação ou não como política institucional.

1 – Eleição Direta para Diretores Gerais das Escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

O Proclamado

Por meio do Decreto nº 4.877, de 13 de novembro de 2003 foi disciplinado o processo de escolha de dirigentes no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais.

Estabelece-se, então, a partir desse decreto, que “o nome do candidato escolhido, [...] será encaminhado pelo Presidente do Conselho Diretor ao Ministro de Estado da Educação, no mínimo trinta e no máximo sessenta dias antes do término do mandato em curso” (BRASIL, 2003, art. 6º). Essa determinação rompe com o preceito da organização da lista tríplice, presente até então, na regulamentação do processo de escolha dos dirigentes das instituições federais de educação profissional e tecnológica.

A Implementação dessa política constituiu numa clara demonstração do governo Luiz Inácio Lula da Silva de que os processos democráticos não podem se restringir aos cargos políticos das esferas administrativas do Estado, mas devem estender-se às diversas instituições. Bobbio considera que após a adoção do sufrágio universal, o desenvolvimento dos processos democráticos de um país somente se estabelecerá a partir da resposta à pergunta: “onde se vota?” Assim, segundo o autor,

[...] quando se deseja saber se houve um desenvolvimento da democracia num dado país, o certo é procurar perceber se aumentou não o número dos que têm o direito de participar nas eleições que lhes dizem respeito, mas os espaços nos quais podem exercer esse direito. (2002, p. 40)

A importância de tal política do Governo Federal pode ser analisada a partir da relação entre o princípio constitucional da gestão democrática da educação e o processo de eleição de diretores dos estabelecimentos públicos educacionais, apresentada por Mendonça. O autor aponta para a confusão dessa relação, ao mesmo tempo em que valoriza a implementação dos processos de escolha dos dirigentes educacionais, por meio de eleição direta como forma de legitimar o mandato e aproximar a comunidade escolar dos processos educacionais.

A eleição de diretores [...] adquiriu lugar de destaque no processo de democratização da escola e dos sistemas de ensino, chegando erroneamente a ser considerada sinônimo de gestão democrática, é uma das maneiras, sem ser a única, de materializar esse importante princípio constitucional no ensino público. A sua realização cria vínculos entre a comunidade, alunos, trabalhadores em educação e direção eleita em torno de um projeto de trabalho coletivo. (MENDONÇA, 2000, p. 258)

Essa política rompe com a heterocefalia adotada pelos governantes do Estado brasileiro desde a criação das primeiras escolas da rede federal de educação tecnológica, em 1909. Independentemente da forma, a característica principal era o fomento da dominação pela dependência dos diretores à vontade daqueles que os nomeavam. Estes, com exceção do período entre 1959 e 1967, eram sempre o Governo Federal. Portanto, o respeito ao preceito constitucional e à vontade da comunidade escolar materializa-se, para as escolas da rede federal, somente a partir da posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e a promulgação do Decreto nº 4.877/2003.

O Adotado

Inicialmente, importa lembrar que desde o processo sucessório de 1987, o cargo de diretor geral do CEFET-MG é ocupado após consulta à comunidade acadêmica (professores, técnicos-administrativos e alunos), mesmo sem qualquer previsão dessa possibilidade nas regulamentações do sistema federal de ensino. O professor e ex-diretor do CEFET-MG nos relatou que “a decisão foi interna e acompanhou uma tendência de democratização da escolha dos dirigentes das IES’s em todo o Brasil” (GUIMARÃES, 2008)¹⁵⁷.

Dessa forma, essa política pública proclamada, com o intuito de dotar as escolas da rede federal de educação profissional e tecnológica de mecanismos que garantam a participação efetiva da comunidade acadêmica no processo de escolha de seus dirigentes, encontrou no CEFET-MG um terreno já preparado e ávido pela extinção das listas plurinominais, em função de algumas interferências do Ministério da Educação na vontade expressa pelos segmentos da instituição.

Um dos entrevistados nos conta que a proclamação dessa política do Governo Federal representou, sobretudo, o fruto de longos debates ideológicos.

A gente lutou muito por isso no passado e aí parece que esse governo, no início do primeiro mandato do presidente Lula, ouviu e aceitou essa proposta. Foi uma conquista. Não foi uma coisa dada. Foi uma conquista das IFES’s em geral. Nós tivemos a recondução do terceiro colocado na lista tríplice e acabou a instituição entrando em crise. Então, essa política vem nesse sentido, para acabar com essa confusão. (E02)

Outro entrevistado expõe seu pensamento no mesmo sentido. No entanto, demonstra que não houve inovação na realidade do CEFET-MG.

De algum modo, [a eleição direta para diretores] foi demandado pela comunidade que participava das Instituições Públicas Federais. Acho que isso [o decreto], já é uma resposta a essa luta, que é antiga, que já vem de muitos anos. Também, essa política pode representar o fim de um processo de desgaste do governo. Toda vez que ele indicava havia manifestação da comunidade contrária a isso. Pode ter sido uma coisa que inovou, mas que inovou para aqueles que não tinham nem mesmo o processo de consulta. Aqui já fazemos isso há muito tempo. (E09)

Concordamos com a análise que Mendonça (2000) realiza sobre os processos de condução ao cargo de diretores gerais de instituições públicas educacionais, a qual

¹⁵⁷ Informação fornecida via e-mail, em 20 de outubro de 2008, com autorização para utilização dessa informação na dissertação.

admite que a confecção de lista tríplice para escolha do executivo é uma prática melhor do que a indicação direta sem a participação. No entanto, o mesmo autor entende que

a eleição direta para nomeação do mais votado pode ser [...] considerada a forma mais democrática pelo fato de garantir que a vontade da maioria prevaleceu na escolha, sendo a lista plurinomial, por consequência, menos democrática. (MENDONÇA, 2000, p. 203)

No sentido exposto pelo autor de que as listas plurinominais reduzem a democracia, os dados empíricos demonstram que, no caso específico do CEFET-MG, elas representaram, de fato, um conservadorismo, uma vez que essa submissão transformou-se em crise da comunidade escolar, justificada pelas ingerências do Ministério da Educação, no CEFET-MG, em duas ocasiões (1991/92 e 1999/2000). Em ambas as situações, os diretores nomeados pelos ministros foram diversos daqueles escolhidos pela comunidade.

Essas interferências são ulteriores tanto à redemocratização do Estado brasileiro, materializada pelo sufrágio universal das eleições presidenciais, quanto da institucionalização do princípio constitucional da gestão democrática da educação. Os governos Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, apesar de eleitos pelo voto popular não estenderam ao sistema federal de ensino essa democratização, além de desrespeitarem a própria vontade da comunidade acadêmica, quando essa adotara políticas de consulta aos segmentos da instituição para a escolha do diretor geral. A adoção do processo de consulta à comunidade escolar para montagem da lista tríplice, longe de restringir as influências dos responsáveis pelo sistema federal de ensino na administração das instituições, acabou criando uma relação conflitante entre o escolhido e o nomeado.

No CEFET-MG, a implementação da política pública de eleição direta estabelecida pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva eliminou a tensão pré-nomeação do diretor geral a partir da extinção do procedimento de encaminhamento da lista plurinomial ao Ministério da Educação. Essa política se materializou em ações diretas e claras de respeito à vontade dos segmentos da instituição, mesmo antes da edição do decreto, como veremos no decorrer desse capítulo.

Um dos entrevistados comenta a implementação dessa política fazendo uma análise sobre a diferença entre a lista tríplice e a eleição direta, no que se refere ao pensamento do eleitor.

A questão da eleição direta para diretor foi ótima. Porque, como uma pessoa que está lá em Brasília vai escolher o que é melhor para um local, se ela não está presente. Ela vai escolher, na realidade, aquela pessoa que ela acha que vai ser mais fácil dialogar, vai ser mais fácil regular. E a partir da hora que você escolhe a pessoa que vai te representar junto ao MEC, não é isso que você está querendo. O que você está querendo mesmo é que represente os interesses da instituição. (E11)

A visão desse entrevistado nos instiga a questionar quem o diretor eleito representa. A comunidade acadêmica que o elegeu, conforme sugere o entrevistado? Ou o Estado no qual “o diretor deve ‘responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações’ dele emanadas” (PARO, 2006, p. 133)? Ou ainda, a sociedade, uma vez que “quando você paga o imposto, o recolhimento deste é convertido em salário e a sociedade agora espera a contra-prestação ensino” (GÓES, 1992, p. 95)?

Os dados empíricos parecem indicar que a visão dos conselheiros quanto à política de implementação da eleição direta restringe-se à satisfação dos compromissos assumidos pelo diretor eleito com a comunidade acadêmica. No sentido contrário a esse, concordamos com Góes (1992) que o compromisso é ampliado, devendo se estabelecer de forma bilateral com cada uma das três fontes de poder.

Assim sendo, a adoção da política de eleição para o cargo de diretor geral constituir-se-ia em apenas um dos mecanismos, talvez o primeiro passo, em direção à gestão democrática da educação. Ao assumirem – diretores, eleitores, sociedade e governo – responsabilidades e co-responsabilidades pelo mandato do administrador educacional, pactos deveriam ser estabelecidos para garantir “a implantação de instâncias participativas de deliberação coletiva, delegação de responsabilidade no campo administrativo e pedagógico, descentralização financeira [...], elaboração de projetos pedagógicos, dentre outros” (MENDONÇA, 2000, p. 420). Dessa forma, democratizam-se os espaços de participação do conjunto dos agentes e implementa-se a verdadeira gestão democrática da educação, na qual o diretor eleito configura-se em representante desse conjunto.

2 – Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio

O Proclamado

A publicação do Decreto nº 5.154, em 23 de julho de 2004 permite a oferta de educação profissional técnica de nível médio sob várias formas, conforme previsão constante do parágrafo 1º do artigo 4º:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004a, art. 4º)

As formas constantes nos incisos II e III já estavam previstas no decreto nº 2.208/97. Porém, a forma integrada descrita no inciso I constitui-se na possibilidade de retorno à tradição da educação profissional brasileira, da oferta de cursos técnicos de nível médio, estruturados, conforme orientações do Parecer CNE/CEB nº 39/2004, em

um único curso, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única e com matrícula única. A duração do curso, obviamente, deverá ter a sua 'carga horária total do curso' ampliada, de forma a assegurar, nos termos do § 2º do Artigo 4º do Decreto 5.154/2004, o cumprimento simultâneo das finalidades estabelecidas, tanto para a Educação Profissional Técnica de nível médio quanto para o Ensino Médio, como etapa de conclusão da Educação Básica. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004c, p. 155)

A convivência do ensino médio e da educação profissional em uma mesma matriz curricular organizada com disciplinas de formação geral e profissional, num mesmo estabelecimento de ensino, consiste na novidade da reforma da educação profissional e tecnológica regulamentada pelo decreto nº 5.154/04. Essa configuração, em conjunto com as demais formas de articulação da educação profissional com o ensino médio, já previstas no decreto anterior, formou um leque de opções para que as instituições,

autonomamente e de acordo com o seu projeto pedagógico, ofertassem cursos técnicos de nível médio.

No plano das intenções, paralelamente às discussões em torno da redação do decreto nº 5.154/2004, o Ministério da Educação edita a Portaria nº 3.621, de 04 de dezembro de 2003, que “Dispõe sobre a criação, atribuições e funcionamento do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica”¹⁵⁸, que coordena três encontros regionais¹⁵⁹, com o objetivo de discutir propostas para essa modalidade educacional, resultando no documento intitulado “Subsídios para o Processo de Discussão da Proposta de Anteprojeto de Lei da Educação Profissional e Tecnológica”.

Conforme consta do documento, a finalidade seria a elaboração de um Projeto de Lei que viesse a

corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004b, p. 2)

No entanto, essas medidas não rompem a barreira do discurso e da intencionalidade. A convivência de diversas formas de articulação extrapola a política de governo, estabelecendo-se como política de Estado com a promulgação da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008,¹⁶⁰ que “Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008a).

A diversidade de formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio se constituiu como uma mediação entre os interesses contraditórios de conservadores e progressistas. No entanto, essa política de mediação não se configurou em aprisionamento das escolas a uma forma unificada na oferta de

¹⁵⁸ Esse Fórum foi criado com o objetivo de “contribuir na formulação das políticas e dos instrumentos normativos relativos à expansão e ao desenvolvimento da educação profissional e tecnológica” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003, art. 2º, inc. III).

¹⁵⁹ Esses encontros regionais estavam previstos para as cidades de Curitiba/PR (Região Sul), São Paulo/SP (Região Sudeste) e Natal/RN (Regiões Norte/Nordeste e Centro-Oeste) no período de 03 a 26 de novembro de 2004. Informação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=632&Itemid=778>>. Acesso em: 03 nov. 2008.

¹⁶⁰ Apesar de posterior ao recorte temporal da pesquisa, consideramos necessária e relevante a inclusão dessa informação em nosso trabalho.

cursos técnicos, mas sim na possibilidade de as instituições exercitarem a sua autonomia e, de forma diversa, construírem seu próprio, e exclusivo, itinerário. Assim sendo, “a ordem da associação não é estatuída por estranhos, mas pelos próprios membros enquanto tais (não importando a forma em que isso se realize)” (WEBER, 2004, p. 31)¹⁶¹

No mesmo sentido, Mendonça, ao analisar a idéia de autonomia aplicada à escola, alerta para o fato da existência de limites na sua aplicação, em função das políticas dos sistemas de ensino.

A idéia de autonomia, entendida como faculdade de governar-se por si mesmo, de autodeterminar-se, quando aplicada à escola, guarda os condicionantes que circunscrevem o seu uso aos limites impostos pela organização dos sistemas de ensino nos quais ela está incluída [...] que lhe determina finalidades e objetivos a serem alcançados. (2000, p. 362)

De fato, a autonomia da escola é restritiva e dependente do sistema de ensino ao qual ela se vincula. Uma das formas de se atenuar tal limitação poderia ser a criação e a garantia de espaços democráticos, para participação e deliberação coletiva dos executores e dos usuários do processo de ensino-aprendizagem, nas instâncias responsáveis pela formulação das políticas educacionais dos sistemas de ensino, independentemente das instâncias. De outra forma, a autonomia prescrita às escolas poderia sucumbir por determinações autoritárias e intervenções dos sistemas de ensino sem que opções e condições sejam oferecidas às administrações escolares. A gestão democrática da educação não pode ser uma via de mão única, mas um compromisso bidirecional com cada um dos usuários da educação pública: a sociedade, a comunidade acadêmica, os pais, os administradores escolares, entre outros.

O Adotado

A possibilidade de retorno a essa forma de articulação da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio era aguardada pelo CEFET-MG antes mesmo da edição do decreto nº 5.154/04. Identificamos essa ocorrência ao analisar a Ata da 5ª Reunião do Conselho de Ensino em 2004, realizada em 11 de março daquele ano. Ao discutirem o quadro de vagas para ingresso de novos alunos para o 2º semestre, um dos conselheiros questionou: “A proposta de redução de vagas para a concomitância externa se justifica pela volta do integrado? O decreto nº 2.208 já foi revogado?” (ATA DA 5ª REUNIÃO DE 2004, 2004a, linhas 65-67).

¹⁶¹ Retornamos com o conceito Weberiano de autonomia, citado no capítulo II, em função de sua importância para compreensão do movimento autônomo propiciado por meio do decreto nº 5.154/04.

A antecipação das discussões e adequações das ofertas de vagas para o 2º semestre letivo de 2004 demonstra que a referida integração era aspirada pela comunidade acadêmica do CEFET-MG cuja efetivação dependia, apenas, do aval do Governo Federal.

Identificamos pelo Edital do CEFET-MG referente ao processo seletivo para o 1º semestre de 2005, que a antecipação das discussões e ações internas permite, imediatamente após o retorno da possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional, a oferta de vagas para treze cursos na forma integrada, dos dezoito cursos de educação profissional técnica de nível médio articulados internamente com o ensino médio (CEFET-MG, 2004, p. 14-15).

Isso posto, ou seja, descortinando que a política de integração da educação profissional técnica de nível médio na forma integrada foi adotada pelo CEFET-MG, interessa-nos analisar através dos dados empíricos as razões pelas quais isso ocorreria. Emerge daí a questão: Quais fatores influenciaram na deliberação dos conselheiros? A resposta para tal pergunta não foi localizada nas atas, recorremos, então, às entrevistas com os conselheiros do Conselho de Ensino do CEFET-MG. Analisando-as, constatamos que as argumentações de todos os conselheiros relativas à integração, possibilitada pelo Decreto nº 5.154/04, se referenciava ao seu contraditório, ou seja, às concomitâncias interna e externa, provenientes da política de educação profissional implementadas pelo Decreto 2.208/97.

Nesse sentido, observamos que a principal razão da “corrida” pela integração se apresentou pelo entendimento da administração, dos conselheiros do Conselho de Ensino e de uma parte considerável da comunidade acadêmica do CEFET-MG, de que o modelo de educação profissional implementado a partir do final dos anos 90 gerou, através da desintegração da formação científica e tecnológica, a fragmentação dos ensinos médio e técnico e a (re)oficialização da dualidade estrutural da educação de nível médio por meio da precarização do ensino técnico. Um dos entrevistados justifica a adoção da integração dos currículos como forma de articulação entre o ensino médio e o técnico argumentando que

a gente acreditava que o currículo integrado, com formação científica e formação tecnológica daria a esse aluno uma formação mais integral, mais completa, mais cidadã, que permitiria à parte científica um melhor entendimento, dentro de uma matrícula única, do processo tecnológico seja qual curso que ele fosse cursar. Então foi uma questão de concepção em relação à fragmentação que existia entre o ensino médio e o ensino técnico. (E01)

A fragmentação e a independência dos ensinos médio e técnico, vez que este último não representa possibilidade de elevação do nível de escolaridade dos egressos, acabou por elevar, significadamente, o índice de evasão no ensino técnico. Um dos entrevistados sinaliza, a partir da análise das ações implementadas pelo Ministério da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, para a evasão como sendo um dos fatores motivacionais dos conselheiros do Conselho de Ensino do CEFET-MG para o retorno do integrado.

A idéia original é aquela do Paulo Renato¹⁶², que a instituição está desperdiçando dinheiro, porque os CEFET's estavam formando técnicos que eram tão bem formados que iam para a Universidade e não tinha técnico no Brasil, desperdiçava-se dinheiro no técnico para ele virar engenheiro. E aqui a gente não concorda de jeito nenhum com essa afirmação. E aí o governo vai fazer isso: criar, na visão deles, técnicos de verdade com o ensino técnico puro. O que acabou se mostrando um desastre por que não vai ter como um estudante permanecer em duas instituições separadas. Problemas com semana de provas etc e acaba acontecendo que como o ensino médio é no mesmo nível do ensino técnico, as pessoas acabavam abandonando aqui e houve uma evasão muito grande, se mostrando ineficaz e ineficiente. (E02)

A integração acabaria com o fluxo de evasão, pois em se tratando de um único curso, com diplomação única não haveria como o aluno abandonar as disciplinas técnicas com vistas a priorizar as disciplinas de formação geral, considerando-se que o ensino dessas disciplinas não ocorria em paralelo, mas integradamente umas às outras por meio de uma matriz curricular única, privilegiando-se a contextualização da formação geral de acordo com a especificidade de cada curso técnico. Desenvolvendo, assim, simultaneamente, as duas formações, sem prejuízo ou subserviência de uma à outra.

Ao analisar o decreto 2.208/97, da perspectiva da tendência de se desarticularem as duas formações, Carvalho observa que

esta se apresenta como uma limitação ao processo de formação global do aluno. Embora ele seja preparado com os requisitos da modernidade tecnológica, para satisfazer às exigências do mercado, ele não será preparado para alcançar a plenitude do cidadão – crítico, competente, inserido no mundo do trabalho em condições de conhecê-lo e transformá-lo socialmente. (CARVALHO, 2003, p. 83)

Essas análises tendem a evidenciar que a integração possibilita, também, por um lado, o rompimento da concepção de uma educação profissional que se desenvolve sob o princípio do treinamento para ocupação de determinadas funções no mercado de

trabalho e, por outro, a retomada da condição formadora da educação profissional para o mundo, no qual o trabalho é tomado como princípio educativo, ou seja, é capaz de possibilitar a produção da condição humana para que esta torne homens e mulheres cidadãos transformadores da sua realidade e da de outrem.

Romper com a concepção de treinamento na educação profissional significa superar a precarização da formação profissional desenvolvida sob os princípios emanados pelo decreto nº 2.208/97 do “adestramento e da adaptação às demandas do mercado e do capital”. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005. p.15)

A superação dessa dissociação e, por conseqüência, a da própria precarização constitui-se, em outra motivação para que os conselheiros do Conselho de Ensino do CEFET-MG deliberassem pela implementação dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada.

No mesmo sentido, fragmentação e precarização agindo conjuntamente nos processos educacionais acabam por reduzir a qualidade da formação técnica, uma vez que a falta de base científica contextualizada e de formação geral que combine ciência, tecnologia e cultura minimiza a possibilidade da oferta de uma educação profissional e tecnológica que atenda

[...] à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007c, p. 25)

Apesar de a política pública de educação profissional e tecnológica de nível médio possibilitar uma diversidade de formas para oferta de cursos técnicos, o CEFET-MG, por meio de seus órgãos de deliberação colegiada, estabeleceu, com base na autonomia institucional, uma política de privilégio à educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada, porém não restritiva às demandas por outras formas de articulação.

Essa definição materializa-se em facilidade de interlocução com o Ministério da Educação. Um dos entrevistados relata que

a discussão do integrado no âmbito do Ministério da Educação coincidiu com a discussão no âmbito institucional. Portanto, essa concordância, esse afinamento de posições entre o MEC e a instituição, obviamente, facilita a implantação dessas políticas. Até porque podemos, nessa situação, contar com o MEC como aliado nesse processo. (E15)

¹⁶² O entrevistado estava se referindo ao Prof.Dr. Paulo Renato Costa Souza, Ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso.

Esse é um dos condicionantes da autonomia aprofundado por Mendonça, que alerta para o contraditório da fala do entrevistado. Segundo o autor,

a autonomia da escola pública não pode estar associada a uma situação de afastamento do Estado de suas obrigações como provedor das necessárias condições infra-estruturais. Não existe, portanto, autonomia da escola pública sem o indispensável custeio do Estado (2000, p. 367).

A adoção da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na condição de política institucional prioritária do CEFET-MG foi facilitada, de um lado por atender às demandas, tanto da comunidade acadêmica, quanto da sociedade e, por outro lado, por ser a novidade real da reforma da educação profissional e tecnológica, implementada pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva.

O entrevistado (E13) entende que esse processo se constituiu,

por um lado, em uma vitória interna. Uma vitória daqueles que defendem uma educação de qualidade e por outro lado, uma demonstração de vigor institucional. É uma retomada da trajetória histórica que a escola possui e acho que a escola conseguiu construir, aqui, um processo interno de consenso frente a isso, constituindo uma política institucional independente da política de governo.

A fala do conselheiro abre espaço para um debate: pode uma política de instituição pública ser independente da política do governo? Marés indica que não. Segundo o autor, “a diretriz política, sempre é bom reafirmar, tem que ser dada pelo Governo que foi eleito para pô-la em prática” (1983, p. 49 apud MENDONÇA, 2000, p. 385). Tal ponto de vista é corroborado pela própria política de integração que necessitou ser retomada, na condição de política pública, para sua implementação. Ação prevista, inclusive, na proposta do candidato à presidência Luiz Inácio Lula da Silva, cujo programa fora referendado pela população nas urnas eleitorais de 2002.

Levando-se em consideração que a forma integrada de articulação da educação profissional com o ensino médio constitui-se em uma das opções do conjunto dos programas e projetos do Governo Federal para essa modalidade de ensino, identificamos que o termo “independente” citado pelo conselheiro não traduz a realidade da ação do CEFET-MG. O que a autonomia institucional propiciou foi a prioridade daquela forma de articulação em face das demais previstas, como forma de promover, dentro da própria instituição, não um paralelismo ou uma simultaneidade das culturas, mas uma integração real e ampla, capaz de possibilitar concretamente a formação de cidadãos conscientes,

críticos e responsáveis que, além dessa formação, teriam a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

3 - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA

O Proclamado

Constituído inicialmente sob a denominação de Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na Modalidade de Jovens e Adultos, a partir da vigência da Portaria MEC nº 2.080, de 13 de junho de 2005¹⁶³ e, em seguida, do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, o PROEJA é “instituído, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais” (BRASIL, 2005, art. 1º).

Essa vinculação justifica-se, na visão do Governo Federal, pelo fato de que

Denotada na Rede Federal a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, cabe – mesmo que tardiamente –, repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo de apartações educacionais na educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, *convida* a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007b, p. 34 grifo nosso)

Analisando o documento legal da gênese desse Programa, identificamos que o referido convite, na realidade, fundou-se em chamamento compulsório do Governo às escolas da rede federal, materializado pela imposição do número de vagas a serem ofertadas pelas instituições para atendimento ao Programa¹⁶⁴.

Na gênese do PROEJA, o Ministério da Educação, na condição de autoridade do sistema federal de ensino, posicionou-se soberanamente frente à rede federal de educação profissional e tecnológica, promovendo uma “intervenção obstrutiva da autonomia escolar” (MENDONÇA, 2000, p. 369). Nesse sentido, rompe, tanto com a

¹⁶³ Cf. BRASIL, 2005a.

¹⁶⁴ “Os cursos de educação profissional integrada ao ensino médio, no âmbito do PROEJA, serão ofertados obedecendo ao mínimo inicial de dez por cento do total de vagas de ingresso, tendo como referência o quantitativo de vagas do ano anterior. Parágrafo único. Ato do Ministério da Educação estabelecerá o percentual de vagas a ser aplicado anualmente” (BRASIL, 2005b, art. 2º)

autonomia administrativa, pela ingerência governamental na definição das vagas nos processos seletivos, quanto com a autonomia financeira, pela necessidade do emprego de verbas para atendimento a um quantitativo de alunos do Programa, autoritariamente estabelecido. Além de restringir a autonomia pedagógica das instituições para a estruturação dos cursos ofertados¹⁶⁵, na mesma lógica intervencionista, estabelece, para os cursos, uma carga horária máxima¹⁶⁶.

Um dos entrevistados, ao comentar sobre o PROEJA na condição de política governamental, aponta para os problemas decorrentes da forma como ele foi imposto às instituições da rede federal de educação tecnológica.

A forma como o governo fez a criação desses cursos, sem preparo para os profissionais que lidariam com esse novo público, sem diretrizes prévias e específicas, dando a esses alunos uma educação com poucas horas, não levaria a nenhuma democratização de acesso ao conhecimento, mas sim de desigualdade entre aqueles que têm atualmente e aqueles que não tiveram a chance dessa formação. No mercado de trabalho e na sociedade de maneira geral, esses profissionais continuarão sendo diferentes. (E12)

A partir da observação do conselheiro, destacamos que ocorrera com o PROEJA a mesma discussão sobre autonomia, mesmo que restritiva e desacompanhada de medidas de apoio dos sistemas de ensino, que Mendonça (2000) ilustra a partir da observação de Perez sobre determinado processo ocorrido no sistema de ensino público de São Paulo, relativo à necessidade de um compromisso mútuo entre sistema de ensino e escola, com vistas a que os objetivos proclamados passassem a ser adotados.

‘Embora não haja uma avaliação do processo, sabe-se que ao se dar essa autonomia às escolas, a mesma não veio acompanhada da criação de condições estruturais e da existência de recursos humanos e físicos para a realização de tal tarefa’ (1994, p. 82 apud MENDONÇA, 2000, p. 268).

Diferentemente do processo de autonomia adotado pelo Governo Federal na implementação da política de educação profissional e tecnológica em 2004, com o PROEJA, a centralização, a ingerência, a intervenção e o distanciamento na relação com as escolas caracterizaram as ações do Ministério da Educação.

Assim, essa postura do Governo Federal frente às escolas da rede federal de educação profissional e tecnológica, na gênese do PROEJA, parece situar-se bem

¹⁶⁵ “As instituições [...] serão responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos” (BRASIL, 2005b, art. 5º)

¹⁶⁶ “Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, deverão contar com carga horária máxima de duas mil e quatrocentas horas”. (Ibid., art. 4º)

próxima da análise realizada por Mendonça sobre o relacionamento das escolas com sistemas de ensino centralizados. Segundo o autor,

Os sistemas centralizados, organizados em estruturas burocráticas mastodônticas, mantêm com suas unidades de ponta, as escolas, um relacionamento vertical, geralmente autoritário. A escola pública brasileira, nesse contexto, tem desempenhado um papel periférico e paradoxalmente desimportante como integrante do sistema de ensino (2000, p. 364).

Moura, referindo-se ao atropelamento das ações do Ministério da Educação na gênese do PROEJA opina no sentido de que

não é preciso grande esforço de análise dos fatos para constatar que essa matéria deveria ter sido estudada, aprofundada, discutida e avaliada em espaços mais amplos antes de vir à tona, sob pena de má utilização de recursos públicos e da não consecução dos objetivos explicitados (2006, p. 65)

Esse sentido de desimportância e a sensação de perda de autonomia provocaram, nos administradores escolares, descontentamentos revelados quando da realização das Oficinas Pedagógicas de Capacitação para Gestores Acadêmicos promovidas pelo MEC/SETEC, no período de 29 de setembro a 29 de novembro de 2005¹⁶⁷.

Imediatamente após o encerramento desse ciclo de oficinas, e como resultado dessas, o MEC/SETEC criou um Grupo de Trabalho, por meio da Portaria SETEC nº 208, de 01 de dezembro de 2005, “com o objetivo de elaborar o documento básico para o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA” (SETEC, 2005, art. 1º). Esse é o marco do (re)começo do processo de formulação do Programa. É o reconhecimento, pelo MEC/SETEC de que

O exercício da administração participativa, aberta ao diálogo, apresenta vantagens em termos de processos e resultados, pois as pessoas são valorizadas e percebidas como agentes. É a partir delas que as coisas acontecem na escola e políticas são implementadas ou guardadas em gavetas e arquivos. (FREITAS, 2000, p. 50)

Nesse sentido, o GT formado por representantes da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica (RFEPT), do Fórum Nacional de EJA e de pesquisadores de

¹⁶⁷ Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005a.

universidades brasileiras, elabora o documento base que discute, entre outros aspectos, princípios e concepções que fundamentam o Programa e elenca formas de organização para um currículo integrado em harmonia com os pressupostos da EJA. Da mesma forma que possibilita a criação de meios de participação, o Governo Federal convenia-se com os CEFET's e Universidades, a partir de chamadas públicas, para a oferta de cursos de especialização para formação de professores dos sistemas federal, estaduais e municipais, especificamente voltados para atuação no PROEJA, do mesmo modo institui meios de financiamento para a execução do Programa.

O conjunto dessas ações – participação, recursos financeiros, capacitação de pessoal, diálogo e estabelecimento de compromissos recíprocos – repõe às instituições da rede federal de educação tecnológica os princípios da autonomia, usurpados na gênese do PROEJA. O efeito legislativo foi a revogação do decreto de 2005 e a promulgação de um novo decreto sob o nº 5.840, de 13 de julho de 2006, o que, além de incorporar as contribuições dos diversos setores educacionais e do próprio governo, ampliou a abrangência do PROEJA que passou a denominar-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Apesar dessa tentativa de reorganização do PROEJA, os documentos legais que o regem, no sentido de materializadores das intenções e na condição de marcos referenciais da política governamental, acabaram gerando incoerências e contradições capazes de provocar resistências e dificuldades operacionais que podem representar a dissonância entre o proclamado pela política governamental e o adotado pelas instituições.

O Adotado

Em atendimento ao Decreto nº 5.478/05, o CEFET-MG promove a implementação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, no 1º semestre letivo de 2006¹⁶⁸, ofertando quarenta vagas para o curso técnico de edificações, no Campus de Belo Horizonte, no período noturno.

No entanto, a partir da análise documental do Conselho de Ensino, relativo ao PROEJA, observamos na redação da ata da décima segunda reunião, realizada em 11

¹⁶⁸ Em função da paralisação do Calendário Escolar da Unidade de Belo Horizonte devido à greve de 2005/2006, o início do 1º semestre letivo de 2006 para o PROEJA ocorre somente em 03 de julho.

de agosto de 2005, que a implementação deste programa não ocorre, no CEFET-MG, em consonância com o previsto no decreto de 2005 que o instituiu.

O Presidente, [Professor x], relatou o que preconiza o Decreto 5478/05 e que há uma proposta da Diretoria de Ensino. De acordo com o Decreto, o CEFET-MG terá de oferecer no próximo ano 10% das vagas do ensino técnico para a inclusão da educação profissional de jovens e adultos, ou seja, alunos acima de 17 anos. O decreto apresenta duas possibilidades de se oferecer o curso: 1) 2.400h., no máximo, para o ensino integrado, sendo 1.200h. de ensino médio e 1.200 h. de formação técnica; 2) 1.600h. de ensino médio e 200h., no mínimo, de auxiliar técnico. Por não concordar com essa carga horária, a Diretoria de Ensino vem apresentar uma proposta, elaborada pela Profa. [y], de o CEFET-MG oferecer um curso integrado destinado a jovens e adultos no noturno, inicialmente de Edificações, em quatro anos, com 40 vagas, nos moldes que o CEFET-MG oferecia antes do Decreto 2208 (ATA DA 12ª REUNIÃO DE 2005, 2005c, linhas 40-51).

Identificamos, ainda, que em ato contínuo à deliberação dos conselheiros, é exarada a Resolução CE-058/2005, de 11 de agosto de 2005 que assim preconiza:

Art. 1º - Aprovar a implantação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – em 2006, com fundamento no Decreto Nº 5478/05, com adaptações baseadas na *Autonomia Pedagógica do CEFET-MG, segundo a Lei Nº 6545/78*.

Art. 2º - Estabelecer a oferta de 40 (quarenta) vagas de PROEJA para o Curso de Edificações – Noturno, do Campus I, para alunos com idade acima de 17 anos, em processo seletivo específico.

Art. 3º - Formatar o curso supra em 4 (quatro) anos, seguindo as “Orientações para Elaboração dos Projetos de Curso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Integrada”, conforme Resolução CE-31/04.

[...]

Art. 7º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. (CEFET-MG, 2005a grifo nosso)

A atitude do Conselho de Ensino do CEFET-MG se deu no sentido do resgate da autonomia pedagógica institucional, usurpada pelo Governo Federal na gênese do PROEJA, conforme já discutimos anteriormente na proclamação do Programa.

Mendonça, ao estabelecer a discussão entre autonomia e soberania, se expressa no sentido de que “a autonomia e a independência que se esperam de uma unidade escolar são aquelas que estão referenciadas às políticas gerais do sistema de ensino” (2000, p. 384). Nesse sentido, relativizamos em nossa análise a questão da carga horária por essa não ter influenciado na adoção da política de implementação do então Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. A decisão institucional pela expansão da carga horária dos

cursos do PROEJA acaba sendo respaldada pela edição de um novo decreto em 13 de julho de 2006. A posterioridade deste em relação à deliberação do Conselho de Ensino é analisada por um dos entrevistados que, reverenciando a atuação dos conselheiros e a tentativa de esgotamento das discussões antes de os projetos serem colocados em votação, argumenta “o fato de muita coisa que a gente foi contrária e acabou sendo revogado mais tarde mostra que de fato nós tínhamos razão”. (E02)

Objetivando identificar tanto o impacto da implementação do PROEJA quanto o atendimento ao quantitativo de vagas estabelecido pelo decreto que institui este programa, elaboramos o quadro comparativo a seguir a partir dos editais para ingresso de novos alunos nas Unidades do CEFET-MG.

Formas de oferta da educação profissional técnica de nível médio.	Ano letivo de ingresso dos novos alunos		
	2005	2006	2007
Integrado	569	770	816
PROEJA	0	40	190
Concomitância Interna	182	0	0
<i>Total I – Cursos técnicos, com formação geral e profissional, ministrados na própria instituição.</i>	711	810	1006
Concomitância Externa	652	648	625
Subseqüente	269	285	105
<i>Total II – Cursos técnicos, com formação exclusivamente profissional na própria instituição.</i>	921	933	730
TOTAL GERAL	1672	1743	1736

Quadro 8 - Comparativo das vagas ofertadas para a educação profissional técnica de nível médio, nas Unidades do CEFET-MG¹⁶⁹, de acordo com as formas de oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para os anos letivos de 2005, 2006 e 2007¹⁷⁰.

Fonte: Dados extraídos dos manuais dos processos seletivos para o ensino técnico do CEFET-MG

Analisando os dados do quadro 8, percebemos que, longe de o MEC/SETEC promover a expansão da oferta do número de vagas, o PROEJA passa a representar, somente, mais uma forma de acesso à educação profissional, cujas ofertas se pulverizam por quatro possibilidades de articulação com o ensino médio, entre aquelas definidas pelo Governo Federal, em documentos legais. O quadro demonstra, ainda, a priorização dada pelo CEFET-MG à simultaneidade das formações geral e profissional dentro da instituição, pois o aumento das vagas para os cursos integrados, tanto regulares quanto do PROEJA, ocorrem a partir da redução da oferta dos cursos de concomitância externa e subseqüentes.

¹⁶⁹ Devido à expansão do número de Unidades do CEFET-MG, em 2007, extraímos dos editais dos processos seletivos apenas os dados relativos às Unidades de Belo Horizonte, Leopoldina, Araxá e Divinópolis, em função de que somente estas mantiveram seu funcionamento durante o período comparativo.

¹⁷⁰ Apesar de posterior ao recorte temporal da pesquisa, consideramos necessária e relevante a inclusão dessa informação em nosso trabalho, tendo em vista que o PROEJA se efetiva no CEFET-MG a partir do

Ao referir-se ao PROEJA e à forma como o programa está sendo desenvolvido no CEFET-MG, um dos entrevistados apresenta as dificuldades da implementação de um novo programa.

O CEFET-MG está fazendo essa política por entender que é uma política importante, necessária e adequada, mas não está fazendo na velocidade com que determina o decreto. Nós temos dificuldades. Nós precisamos da aprovação dos órgãos colegiados nesse processo de reestruturação e há limitações objetivas também, com relação a professores e a espaço físico. (E15)

Essas dificuldades acabam por transformar a adoção do PROEJA em um fator estratégico para a instituição no sentido de priorizar a forma integrada de articulação da educação profissional com o ensino médio e de retomar seu processo histórico de oferta de cursos técnicos integrados nos períodos diurno e noturno. Os conselheiros do Conselho de Ensino percebem essa possibilidade e aproveitam as discussões relativas ao baixo número de inscritos para o PROEJA, trazidas ao conselho na sua 31ª Reunião de 2006, realizada no dia quatorze de dezembro, para proporem a mudança de nomenclatura do PROEJA para Ensino Técnico Noturno. A aprovação se dá por unanimidade e entra em vigor com a publicação da Resolução CE-152/06, de 14 de dezembro de 2006.

Ao comentarem sobre essa decisão do Conselho de Ensino, um dos entrevistados justifica-a no sentido de aproveitar a oportunidade do PROEJA para promoverem o resgate do curso integrado noturno, pois na sua concepção, a sigla PROEJA seria um nome fantasia para uma política de governo.

A oportunidade aberta pelo PROEJA é a possibilidade do retorno ao curso integrado à noite, na medida em que você tinha uma experiência de ensino nova e que poderia ser em quatro anos. Foi isso que a gente propôs e na prática foi isso que se viabilizou. A estrutura PROEJA aqui, o nome foi deixado de lado porque acaba sendo um nome fantasia de propaganda do Governo Federal, foi o retorno integrado noturno na forma de um curso de quatro anos. (E13)

Outro entrevistado expõe seu ponto de vista, justificando que a expressão EJA em Minas Gerais possui uma conotação negativa, em função de um programa já adotado no estado e que o integrado noturno cumpre o objetivo do programa, pois abrangeria alunos numa faixa etária diferenciada daqueles que freqüentam os cursos diurnos.

O que estamos fazendo aqui na região metropolitana e mesmo no interior se justifica porque a demanda pela EJA [Educação de Jovens e Adultos] ela é uma demanda que tem algumas peculiaridades, até porque o estado de Minas Gerais já teve um programa de EJA que ao que parece não funcionou de maneira adequada e hoje, aqui em Minas, a EJA é vista com uma conotação negativa. Então, nós tivemos que repensar essa denominação e ao repensá-la resolvemos ampliar a carga horária e ofertar para aqueles que não tinham concluído o ensino médio. Portanto, daí a denominação de integrado noturno, mas que abrange um perfil de faixa etária um pouco diferenciada dos cursos integrados diurnos. (E15)

Noutra linha de pensamento, alguns dos entrevistados atribuem à falta de preparação docente para atendimento ao programa PROEJA como sendo a razão pela qual se optou pelo integrado noturno. Um deles se pronuncia, apresentando que

foi uma decisão do Conselho de Ensino, primeiro por não ter experiência da metodologia didática da questão de jovens e adultos. Então o que nós fizemos foi reestruturar o currículo de três anos do integrado para quatro anos e colocar no patamar do integrado de quatro anos noturno e dessa forma ele não só atende aos jovens e adultos, mas passa a atender também aquele aluno que vem da oitava série do curso regular. Então por isso foi colocado dessa forma para permitir essas duas entradas e num segundo momento nós já reestruturamos a matriz curricular do ensino de quatro anos para ver se a gente consegue ter uma qualidade melhor do que tem hoje. (E01)

Na mesma linha de justificativa, porém, de forma mais específica quanto à necessidade de uma mudança cultural e do papel do professor nessa mudança, um entrevistado atribui o insucesso do PROEJA, por ser no seu entendimento

um programa totalmente autoritário, que chegou às escolas sem dar preparação a elas. Ele impõe número de vagas e não dá tempo às escolas de se prepararem. O CEFET-MG é uma escola que não foi preparada. Você tem que formar professores para trabalharem uma mudança cultural como a do PROEJA. Esse é o desafio. Então, diante da falta de condições concretas é que foi deliberado pela sua substituição pelo integrado noturno. Inclusive há educadores que sustentam como Miguel Arroyo falou pessoalmente a mim: “está fazendo mau, fecha. Ou faz bem ou não faz”. (E05)

Identificamos, a partir da análise dos dados empíricos, tanto nas deliberações, quanto nas justificativas dos entrevistados, a extinção do PROEJA no CEFET-MG, na condição de programa com metodologia específica cujos destinatários exclusivos se constituiriam em egressos do ensino fundamental que não tiveram a oportunidade de continuarem seus estudos em idade própria e regular. Essa percepção se solidifica ao

verificarmos pelo edital do processo seletivo para o 1º semestre de 2008, a não destinação de vagas específicas para o PROEJA e sim para a Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio, com duração variável de três anos mais estágio e quatro anos mais estágio, para os turnos diurno e noturno, respectivamente (CEFET-MG, 2007b).

Esta ação do Conselho de Ensino do CEFET-MG, além de descumprir um programa governamental, materializa o alerta que Mendonça fazia ao analisar a relação existente entre a escola e o sistema de ensino. Na percepção do autor “é necessário, [...] que não se confunda autonomia com soberania ou independência absoluta” (2000, p. 384).

No mesmo sentido, porém, contemporizando a questão, Paro se sensibiliza com a posição do diretor, quando este se encontra frente ao conflito entre as justas reivindicações da escola e da comunidade e as determinações do Estado.

[...] como educador que é, e identificado com os objetivos legítimos da instituição que dirige, ele [o diretor] se sente compelido a atender às justas reivindicações da escola e da comunidade ou pelo menos – no caso de ser impotente para atendê-las – engajar-se como uma voz a mais a exigir soluções dos órgãos superiores (2006, p. 133).

A ligação entre o poder delegado à escola de autodeterminar suas políticas, porém, dependente das políticas dos respectivos sistemas de ensino – autonomia – e o poder pretendido pela comunidade acadêmica de estabelecer políticas internas independentes daquelas oriundas dos sistemas de ensino – soberania – insta-nos a considerar que os conselheiros do Conselho de Ensino do CEFET-MG confundiram autonomia com soberania, ao agirem no sentido de desconsiderarem a política pública como limítrofe da autonomia institucional, bem como o direito e dever do Estado de induzir essas políticas de âmbito nacional.

Uma vez demonstrado o processo decorrente da descaracterização do PROEJA no CEFET-MG, a partir do desvirtuamento do conceito de autonomia para o de soberania, um questionamento se apresenta como importante para análise. Quais os fatores influenciaram na deliberação dos conselheiros do Conselho de Ensino na tomada dessa decisão?

As atas analisadas não se constituíram em instrumentos capazes de nos auxiliarem nesse tópico investigativo. As entrevistas, porém, nos possibilitaram traçar uma linha de justificativa entre os conselheiros, no sentido de que a pulverização das formas de oferta da educação profissional técnica de nível médio se apresenta de

maneira perniciosa aos egressos de determinados cursos, devido à rotulação e a sua conseqüente diferenciação no mundo de trabalho. Um dos entrevistados sinaliza isso no sentido de que

as deliberações do Conselho de Ensino carregam em si um grande desafio de demonstrar que não cabe a diferenciação entre uma educação para o filho do trabalhador e outra para o da burguesia de alto nível. O que eles querem é educação de qualidade. Eles buscam isso: mecanismos que garantam na sua vida, meios de ascensão social e meios de permanência no mercado de trabalho. (E13)

Outro entrevistado reforça essa idéia ao se pronunciar no sentido de que

[...] ficam criando categorias de cursos e acabam discriminando em função da rotulação. Acho que ele [o PROEJA] sofreu também essa discriminação. Então, quando se faz essas propostas, no caminho de implantar categorias de cursos diferentes, então eu acho que vai contra uma concepção de educação profissional numa perspectiva crítica, de formação do indivíduo para a cidadania e para o mundo do trabalho e não somente voltado para o mercado de trabalho. A categorização da educação profissional é uma política de exclusão. A intenção é que as pessoas entendam que estão democratizando. O problema é que acabam implantando um sistema dual, voltado para as classes mais pobres da população e o CEFET está se posicionando frente a propostas de uma educação excludente. (E09)

As percepções que apontamos, anteriormente, a partir da análise das atas e resoluções se reforçaram nas falas dos entrevistados. Projetos ou programas que visavam a categorizar a oferta da educação profissional não encontraram respaldo, e base de proliferação, no CEFET-MG.

Sem entrar no mérito do programa, mas atentando para a formulação de políticas, essa ação do CEFET-MG, por meio do Conselho de Ensino, configura-se como sinalização importante para o MEC/SETEC, no sentido da delineação de uma política pública de educação profissional estabelecida de forma única e sem categorizações. Privilegiando-se uma formação integral do educando, esta deve ser ofertada de forma equânime e igualitária a todos os destinatários, independentemente de sua origem social e de sua faixa etária com vistas a uma educação pública de qualidade que favoreça a inserção cidadã dos indivíduos na vida social e no mundo do trabalho. Da mesma forma, as políticas educacionais devem ser precedidas das devidas condições necessárias ao seu desenvolvimento.

A partir do atendimento a certos pressupostos, as discussões no Conselho de Ensino em torno da adoção dos princípios e objetivos do PROEJA serão retomadas por

estarem próximas aos desígnios histórico-sociais do próprio CEFET-MG. No entanto, essa retomada demandará uma mudança cultural da instituição e da própria sociedade, as quais somente serão possíveis, a partir da manutenção e expansão, pelo MEC, do programa de capacitação para o PROEJA iniciado, tardiamente em 2006, e por isso mesmo, ainda, sem surtirem os efeitos desejados.

3.4 – Manutenção da oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia - Tecnólogos

O Proclamado

A utilização da terminologia “manutenção” visa a demonstrar que a oferta de cursos superiores de tecnologia reflete, na verdade, em sentido amplo, o prosseguimento da adoção, pelo Governo Federal, de uma política de valorização e expansão de cursos superiores de curta duração iniciados no Brasil na década de 60, “apoiados em necessidades do mercado e respaldados pela Lei 4.024/61 e por legislação subsequente”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 229)

A oferta de cursos experimentais, com organização flexível e individual de acordo com seus objetivos foi possibilitada pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que “fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Assim,

[...] será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Govêno Federal. (BRASIL, 1961b, art. 104)

Objetivava-se, assim, o atendimento às múltiplas realidades por meio de cursos com organização própria de acordo com seu projeto e seu perfil de conclusão. Para Chagas, o atendimento a essa multiplicidade “constitui evidência à própria ênfase atribuída aos cursos de curta duração, encarados não como algo oposto à duração plena, mas como a ‘modalidade’ menor, dentre tantos esquemas de tempo quantos fossem os possíveis ou aconselháveis no planejamento de cada curso” (1984, p. 71).

Inicia-se, então, no Brasil, um processo de criação de cursos superiores de curta duração, designados inicialmente por Engenharia de Operação. No entanto, a combinação entre o encurtamento da duração e a expressão “engenharia” para designar esses cursos foi alvo de críticas pelos engenheiros plenos, por meio do Conselho Federal

de Engenharia e Arquitetura. Talvez essa tenha sido uma das razões pelas quais o CFE, em 1977 revogou o currículo mínimo dos cursos de Engenharia de Operação, estabelecendo sua extinção e permitindo sua conversão em cursos de formação de tecnólogos ou em habilitações do curso de engenharia industrial¹⁷¹. Porém, essa extinção em nada atrapalhou a política de expansão dos cursos superiores de curta duração¹⁷², pois, ainda em 1974, portanto, concomitantemente à existência dos cursos de Engenharia de Operações, apoiados financeira e ideologicamente pelo BID¹⁷³, o Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação¹⁷⁴ apresenta o projeto intitulado “Cursos Superiores de Tecnologia”¹⁷⁵, argumentando

[...] que existe, entre os dois profissionais que vimos referindo [engenheiro operacional e técnico de nível superior], uma distinção decorrente do fato de no currículo mínimo dos cursos de Engenharia de Operações, haverem sido incluídas — talvez em razão do título ‘engenheiro’ — matérias chamadas ‘nobres’ e divorciadas da mediata faixa do ‘fazer’ (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1974, p. 11).

A proposta era estabelecer, para os cursos superiores de curta duração, um ensino distanciado da formação geral, mas predominantemente profissionalizante, a partir do fazer. Reforça-se, dessa forma, o princípio dualista presente na história da educação brasileira, tendo como contradição um ensino superior ministrado nas escolas do saber — as universidades plenas e outro nas escolas do fazer — as instituições que ministram cursos de curta duração. Para Lima Filho

[...] a dualidade se estende ao ensino superior por meio de cursos de tecnologia de curta-duração, destituídos de aprofundamento científico e tecnológico, limitados à atividade de ensino dissociada da extensão e da pesquisa, constituindo um modelo de ensino superior de baixo custo, alternativo ao modelo universitário (2002, p. 280).

O parecer 4.434/76 do CFE reforça essa idéia ao distinguir “com clareza dois perfis profissionais de nível superior: ‘os engenheiros, com funções de concepção [engenheiros plenos] e de ligação [engenheiros industriais]’ e os ‘tecnólogos, com

¹⁷¹ Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002a, p. 257.

¹⁷² A implantação gradativa dos cursos de curta duração constava do Projeto 19 do Plano Setorial de Educação e Cultura – 1972/74 e do Projeto 15 – 1975-79. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1974, p. 5)

¹⁷³ O BID emprestou, em 1973, 16 milhões de dólares ao governo brasileiro para atendimento aos programas de capacitação profissional e técnica, através do contrato BR-0001. (*BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO*, 2001, p. 31)

¹⁷⁴ Ocupavam os cargos de Diretor Geral do DAU e de Ministro da Educação e Cultura, respectivamente, o Dr. Edson Machado de Souza e o Senador Ney Braga.

funções de execução’, assim como de supervisão” (MEC, CFE, 1976, apud MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002a, p. 257)

No mesmo ano, em atendimento ao contrato já firmado com o BID, o Ministério da Educação e Cultura estabelece parceria com o Governo Estadual da Bahia, materializado pela Lei nº 6.344, de 06 de julho de 1976, que “Cria o Centro de Educação Tecnológica da Bahia e dá outras providências”. Esse Centro tem por finalidade “desenvolver, inclusive com a cooperação de universidades e instituições interessadas, curso de formação de tecnólogos, em nível superior, para fazer frente às peculiaridades do mercado de trabalho da região” (BRASIL, 1976, art. 1º). Além desse objetivo, caberá ao Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC-BA), “ministrar cursos em caráter intensivo e terminal conducentes à formação de tecnólogos” (BRASIL, 1976, art. 3º).

Esses objetivos descritos na legislação delineiam as características marcantes dos cursos superiores de tecnologia, quais sejam: a criação de uma nova instituição para seu desenvolvimento; o caráter intensivo da sua formação e a terminalidade como objetivo final, direcionando os estabelecimentos de ensino à criação de um nível intermediário entre o técnico de nível médio e o engenheiro para a prática de atividades de execução e supervisão no mercado de trabalho.

A ênfase na oferta pública dos cursos superiores de curta duração marca a ação do MEC nos finais da década de 90, quando, em função da LDBEN/96 e das regulamentações que a sucederam, os cursos superiores de curta duração passaram a ser ofertados nas escolas da rede federal de educação profissional e tecnológica e “estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo suas especialidades, e conferirão diploma de Tecnólogo” (BRASIL, 1997a, art. 10).

Analisando os momentos temporais em que ocorrem a proposta de adoção dos cursos de formação de tecnólogos (1974) e os tecnólogos (1997), identificamos a ocorrência de empréstimos junto ao BID – Contrato BR-0001/73, no valor de 16 milhões de dólares e contrato BR-0247/97, no valor de 250 milhões de dólares – para financiamento da educação profissional brasileira¹⁷⁵. Nesse sentido, parece ser evidente a interferência do Banco nos desígnios dessa modalidade educacional, como podemos perceber nas suas intencionalidades e estratégias de financiamento.

Em alguns casos, se redefine o significado da educação prática e técnica, oferecendo uma preparação explícita para o emprego e escolhendo por um tipo de instrução acadêmica com determinado grau

¹⁷⁵ Projeto elaborado pelos Professores João Augusto Bastos (DAU), Ivo Matinazzo (DAU) e Octanny Silveira da Mota (ITA)

¹⁷⁶ Cf. *BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO*, 2001. p. 31

de concentração em categorias ocupacionais amplas. Em outros, a qualificação técnica ou profissional é impulsionada ao *nível pós-secundário*. Este critério é ilustrado pelos projetos de Argentina e Brasil aprovados em 1997 que dedicam um esforço considerável para criar um sistema orientado pela demanda. A nova orientação proposta [...] é abandonar a velha linha das escolas técnicas e explorar todas as novas alternativas que extraem a preparação para ocupações específicas da instrução secundária acadêmica. De acordo com este critério, os empréstimos do banco financiam a reforma da qualificação dentro do contexto mais amplo da reforma da instrução secundária. Estes empréstimos diferem, então, dos concedidos conforme o modelo baseado nas principais instituições de qualificação visto que se operam dentro dos parâmetros do sistema escolar formal, freqüentemente sob a supervisão do Ministério da Educação. O critério mais recentemente aplicado na formação vocacional e técnica está orientado estritamente ao mercado. [...] Sobre a base do sucesso do programa Chile Jovem, o BID tem se empenhado na expansão desta linha da qualificação que é orientada aos jovens desempregados e sem formação. Este tipo de financiamento se baseia em dois conceitos fundamentais. O primeiro é a contratação competitiva da capacitação pelos desenvolvedores dos programas (neste caso, os ministérios do trabalho) em vez da operação direta dos programas. O segundo é subscrever unicamente contratos com os operadores que podem garantir que existe um emprego para cada egresso ou que este poderá contar com um estágio que durará o mesmo que o programa de qualificação (*BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO*, 2001, p. 5 tradução e grifo nosso).

Além de delinear a educação profissional exclusivamente ao mercado de trabalho, inclusive no ensino pós-secundário, o BID passa a agir diretamente no ensino regular. Promove, ainda, o transplante para a educação brasileira, de um programa imposto a outros países, conforme consta dos dados analisados, o que ocorreu, sob a conivência do Ministério da Educação do Brasil. Este, por sua vez, aceita a indicação do Banco de que é necessário abandonar a forma com o que as antigas escolas técnicas desenvolviam o ensino profissional.

Para atendimento a esses preceitos, estrategicamente elaborados, o Governo Federal inicia sua política de concessão, que culmina com a transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas em CEFET's, com o objetivo de ministrarem, além da educação profissional de nível básico e técnico, ensino superior para a formação de profissionais e especialistas na área tecnológica, bem como a formação de professores para as disciplinas de formação científica e tecnológica (BRASIL, 1997c).

Dessa forma, concedeu-se um *upgrade* nas escolas técnicas e agrotécnicas transformando-as em instituições de ensino superior (CEFET's), porém com limitação de atuação. Entretanto, para essa "conquista", as escolas pretendentes deveriam cumprir a política do governo de expansão da educação profissional via oferta, entre outras, de cursos de nível superior na área tecnológica.

Esses cursos, comumente chamados de superiores de tecnologia, que conduzem à diplomação de tecnólogos, diferentemente das demais formas de oferta de ensino superior, encontravam-se vinculados à SEMTEC, portanto, na estrutura do Ministério da Educação responsável, à época, pela educação média e tecnológica e não à Secretaria de Ensino Superior (SESU), responsável pela educação superior. Além dessa característica organizacional, as diretrizes do CNE/CES destacam a fixação da carga horária mínima dos cursos de acordo com a área profissional¹⁷⁷ e a possibilidade de serem “organizados por módulos que correspondam a qualificações profissionais identificáveis no mundo do trabalho. [Donde] o concluinte de módulos [...] fará jus ao respectivo Certificado de Qualificação Profissional de Nível Tecnológico” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002b, p. 344).

Esses tratamentos diferenciados dados aos cursos superiores de tecnologia acabam por apontar a sintonia entre seus objetivos e os princípios de vinculação direta a uma formação estritamente ligada a áreas ou postos do mercado de trabalho, bem como à necessidade de dotar, aligeiradamente, os empreendimentos mercantis de mão-de-obra qualificada para funções intermediárias entre o profissional técnico e bacharel ou engenheiro.

A partir do ano de 2004, com a promulgação do Decreto nº 5.154/04, a educação profissional recebe nova organização e os cursos superiores de tecnologia passam a ser considerados Cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação¹⁷⁸. No entanto, a vinculação à SETEC permanece¹⁷⁹, bem como as diretrizes curriculares definidas pelo CNE¹⁸⁰. No entanto, a partir do Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, é estabelecido que “o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia terão por base catálogo de denominações de cursos publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2006a, art. 42).

O mesmo decreto prevê a criação de uma nova organização desses cursos, por meio de um Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia que viria a ser lançado em junho de 2006, objetivando disponibilizar

[...] à sociedade um importante instrumento indutor da qualidade das graduações tecnológicas no Brasil, configurando-se num marco referencial para a oferta destes cursos. O Catálogo apresenta denominações, sumário de perfil do egresso, carga horária mínima e

¹⁷⁷ Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 238

¹⁷⁸ Cf. BRASIL, 2004a, art.1º, inc. III.

¹⁷⁹ A mudança de nomenclatura da Secretaria ocorreu quando da reorganização do Ministério da Educação. Cf. Id., 2004b, art. 2º, inc. II, item b.

¹⁸⁰ Cf. Id., 2004a, art. 5º

infra-estrutura recomendada de 98 graduações tecnológicas organizadas em 10 eixos tecnológicos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006c, p. 13)

Institui-se, assim, uma forma de agrupamento dos cursos de acordo com determinadas áreas profissionais estabelecidas no Catálogo, com o intuito de organizá-los através da redução do quantitativo de denominações criadas, por cada instituição, para cursos semelhantes.

Essa reorganização dos cursos se estabelece a partir da aprovação do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia pelo Ministro da Educação por meio da Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006, que “Aprova em extrato o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006a), e da homologação do Parecer CNE/CES nº 277, de 07 de dezembro de 2006, que dá “Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006b).

O Adotado

A implementação dos Cursos Superiores de Tecnologia, no CEFET-MG, como apresentado anteriormente, ocorre no ano de 1995, por meio do Curso de Normalização e Qualidade Industrial, apoiado, segundo o Prof. André Luiz Gomes¹⁸¹, em pesquisa de demanda realizada junto à Federação das Indústrias de Minas Gerais – FIEMG.

Analisando a política de criação dos cursos superiores de tecnologia no Brasil e no CEFET-MG, especificamente, um dos entrevistados emite opinião no sentido de que esses cursos representam uma tentativa de transposição de um modelo Europeu, mais especificamente Italiano, os quais, em função das características culturais do ensino brasileiro, não se adaptam ao Brasil.

Esse curso de tecnólogo foi tentado, por várias vezes, ser implantado aqui. A idéia inicial foi do Prof. José Joaquim¹⁸² quando, em visita à Itália, ao Instituto Politécnico de Torino em 1974, quando a Fiat Automóveis vinha se instalar aqui e precisava produzir mão-de-obra para atendê-la. Havia na Itália e tem, ainda, um curso chamado de “Laurea Breve”, que equivale, em português ao curso que se denominou aqui, de tecnólogo. Outra tentativa foi com os cursos de engenharia de operação que, também, redundou num grande fracasso, porque não se sustenta em si nos moldes que é o ensino brasileiro. A transposição direta do “Laurea Breve” para o Brasil não cabe, porque o aluno não teve nem formação

¹⁸¹ O Prof. André Luiz Gomes, ocupa o cargo de coordenador do curso de TNQI do CEFET-MG e conversou conosco, informalmente, sobre a criação desse curso.

¹⁸² Como já mencionamos, o Prof. José Joaquim Francisco de Paula ocupou o cargo de Diretor Geral do CEFET-MG no período de 08 de setembro de 1971 a 08 de setembro de 1974.

de quatorze anos¹⁸³ que ele teve na Europa nem maturidade física e psíquica para enfrentar o mercado de trabalho. O que ocorre é que a nossa sociedade é extremamente jovem comparada com a sociedade italiana e européia de maneira geral. Então, isso faz com que a gente tenha que colocar no mercado de trabalho, jovens com dezoito anos de idade. (E10)

Sobre a criação dos Cursos Superiores de Tecnologia, focalizando o caso do CEFET-MG, para um dos entrevistados esses cursos representam tanto o retorno aos cursos de engenharia de operação do fim dos anos 70, quanto o atendimento à demanda de mercado.

Dentro da instituição, retornou aos cursos de engenharia de curta duração que foram transformados em graduação e que ressurgiu quando estava naquele movimento da qualidade total e aí que montaram um curso de tecnólogo de qualidade total e aí que retornou essa possibilidade. Acho que, provavelmente foi o movimento de um grupo de pessoas que atuava na qualidade total que fizeram a proposta do curso ligado à demanda de mercado. (E09)

A expansão da oferta de Cursos Superiores de Tecnologia no CEFET-MG acontece por meio da criação, no ano de 1999, do Curso de Radiologia, o qual, traz consigo, segundo um dos entrevistados, o problema de se estabelecer em uma área distinta da tradição industrial do CEFET-MG e por ter sido criado sem envolvimento da comunidade acadêmica. O resultado foi que

a escola não se envolveu. Quem vai desenvolver aquele curso são as pessoas que estão na base da pirâmide. Se elas não criaram, elas não se sentem co-responsáveis. Além disso, no caso da radiologia era uma área que falavam e pela minha percepção também, não era uma área que estava voltada para o que o CEFET tem de *know-how*. Era uma área mais voltada para a medicina e aqui no CEFET não tem nada próximo disso. O que tem é curso de equipamentos para a área de saúde, que no caso é a eletrônica especializada. O curso é de eletrônica, a saúde lá é apenas um detalhe. (E04)

As dificuldades de desenvolvimento desse curso foram de toda ordem, desde a sua criação deslocada da base de professores, passando pelos problemas de quadro docente específico por ser uma área diferente das em que o CEFET-MG atuava.

Apesar de todas essas considerações dos entrevistados, esses cursos permaneceram ofertando vagas semestrais. O primeiro indício de que mudanças nesse panorama estavam por acontecer ocorreu com a aprovação, na 324ª reunião do

¹⁸³ De acordo com o entrevistado, “o ensino na Itália se dá com oito séries de ensino fundamental, três séries que eles chamam de superiora e depois, três anos que eles chamam de liceu ou período industrial”. (E10)

Conselho Diretor, realizada em 19 de dezembro de 2005, do PDI do CEFET-MG, no qual constava como meta nº 2, para a área da Educação Profissional e Tecnológica, “transformar, progressivamente, os Cursos Superiores de Tecnologia no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica em Cursos Superiores de Graduação no âmbito da Educação Geral” (CEFET-MG, 2006b, p. 52).

Pelas atas do Conselho de Ensino do CEFET-MG, o assunto referente à citada transformação já estava sendo discutido, com as coordenações dos cursos, antes mesmo da aprovação do PDI pelo Conselho Diretor. Consta das atas nº 15 e 19, ambas de 2005, quando da discussão do processo de reestruturação do curso de radiologia, a interpelação dos conselheiros quanto aos procedimentos que estavam sendo adotados pela coordenação do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia para a efetivação da transformação desse curso em Engenharia Clínica. Um dos conselheiros sugeriu “que fosse adicionado ao parecer um questionamento à coordenação do curso sobre como estavam os trâmites do processo com relação à transformação do curso de Tecnologia em Radiologia em Engenharia Clínica” (ATA DA 15ª REUNIÃO DE 2005, 2005d, linhas 129-132). Essa solicitação é reiterada pela Câmara de Ensino de Graduação do Conselho de Ensino, em reunião realizada no dia 29 de setembro. (ATA DA 19ª REUNIÃO DE 2005, 2005e, linhas 68-70)

No entanto, todo esse movimento se materializa de forma abrupta, quando os conselheiros do Conselho de Ensino, analisando o processo de criação de um novo curso superior de tecnologia numa das unidades do CEFET-MG, resolvem deliberar pela não aprovação do curso em questão, bem como de quaisquer outros que porventura sejam propostos para essa modalidade de ensino superior. Estabelecem, ainda, a transformação dos atuais cursos superiores de tecnologia em cursos de bacharelado, baseando suas argumentações na, já citada, meta nº 2 do PDI. (CEFET-MG, 2006c)

Dessa forma, encerra-se o curto ciclo da oferta de cursos superiores de tecnologia no CEFET-MG, que durou apenas onze anos, apesar da política de expansão dos cursos superiores de tecnologia. Pela análise das entrevistas não nos parece ser essa a idéia do CEFET-MG frente às políticas de expansão do ensino superior na área tecnológica. Na opinião de um dos entrevistados, o curso superior de tecnologia se constitui, apenas, numa das possibilidades de oferta de ensino de graduação, portanto, cabe às escolas, a partir de sua autonomia, a escolha do curso de acordo com o projeto institucional.

Outro entrevistado utiliza-se das “opções” presentes nos documentos legais para justificar que o CEFET-MG adota as políticas do Governo Federal, no entanto, escolhe

dentre aquelas que vão ao encontro do projeto institucional, independentemente das prioridades do MEC/SETEC.

Nós [o CEFET-MG] como estratégia de gestão, definimos focar a oferta do ensino, [...] na graduação, em cursos de engenharia. Então, por uma questão de foco e para resolver um problema interno, nós colocamos em extinção os dois cursos superiores de tecnologia. (E15)

Nesse sentido, ressurgem a questão das “opções” como garantia do exercício da autonomia institucional. Bobbio ao inferir condições mínimas para a concepção de democracia apregoa ser “preciso que aqueles que são chamados a decidir [...] sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condições de poder escolher entre uma e outra” (2002, p. 32).

A partir dos dados empíricos pudemos certificar que, internamente, no CEFET-MG, os cursos superiores de tecnologia não encontraram base de sustentação e de ampliação. A opção foi ofertar cursos superiores de bacharelado e engenharia, revelando-nos que os conselheiros do Conselho de Ensino do CEFET-MG deliberaram pela não adoção da política de manutenção e expansão da oferta dos cursos superiores de tecnologia requerida pelo Governo Federal, a partir do decreto nº 5.154/04.

A partir dessa constatação, um novo desafio foi gerado: quais fatores influenciaram a deliberação dos conselheiros? Entendemos que essa pergunta assume um papel importante para tentarmos entender a lógica do pensamento daqueles conselheiros, membros do Conselho de Ensino do CEFET-MG, no período de 2004 a 2006, frente às políticas governamentais para a educação profissional e tecnológica.

Analisando as atas em busca dos fatores ou motivações dos conselheiros em favor da deliberação pela não-implementação da política do Governo Federal, poucas informações foram encontradas. Porém, analisando as entrevistas, percebemos fatores nos parecem dar sustentação à deliberação do Conselho de Ensino do CEFET-MG.

Um dos entrevistados direciona seu foco para a dualidade como fator justificante para a extinção desse tipo de curso. Seu entendimento é de que a diversificação das formas de oferta de ensino superior de graduação vincula-se a partir da divisão social de classes, sendo os de formação plena para aqueles que têm opção e os de formação curta para os sem opção¹⁸⁴.

¹⁸⁴ Resgatamos os termos “opção” e “sem opção”, utilizados por Vieira (2007, p. 72) e já referenciados nesse trabalho, quando a autora distinguiu os tipos de escolas de acordo com os seus destinatários.

O curso de tecnólogo sempre significou a dualidade do ensino superior. Então, um curso de graduação ofertado de um determinado jeito para um tipo de sociedade e os de graduação plena para outro. [...]. Eu acho que a opção das pessoas tem que ser independente da sua origem de classe. Eu acho que essa é a verdadeira democratização. [...]. Acho que se ele tivesse essa sólida formação, essa educação boa desde os primeiros anos, provavelmente na hora que fosse optar, não o faria para o curso de tecnólogo. Então, a condição e a trajetória de vida deles é que fazem determinadas pessoas verem o curso de tecnólogo como uma opção. (E09)

No mesmo sentido, porém com outra conotação de dualidade, agora direcionada à consequência da formação, um dos entrevistados entende que a decisão do Conselho de Ensino foi acertada, pois a formação desse profissional vai ser diferenciada em relação aos demais, que concluíram cursos superiores nas modalidades tradicionais de bacharelado e de engenharia.

Esse tecnólogo, na realidade, é um profissional que fica com uma formação entre o técnico e o curso superior. Então, porque o CEFET vai oferecer uma coisa mais ou menos? Se temos condição de oferecer uma coisa boa, então vamos oferecer essa coisa boa e incentivar o pessoal a fazer um curso bom ao invés de uma coisa mais ou menos. O salário vai ser mais ou menos porque tem que intermediar entre os dois; o reconhecimento é mais ou menos porque vai ficar entre os dois. Então, para que fazer isso? (E11)

Complementarmente ao fator da dualidade, entendemos que o da terminalidade, expresso por dois outros entrevistados, apresentaram-se como fatores determinantes para o processo de extinção e, por consequência, o não atendimento à política do Governo Federal, de manutenção dos cursos de formação de tecnólogos.

A análise das entrevistas possibilitou indicar o fator terminalidade sob diversas formas. Em uma dessas, esse fator é exposto como uma restrição velada, mas não escrita, para o prosseguimento dos estudos em níveis mais avançados de pós-graduação *stricto sensu*, num retorno à política da década de 70 de dissociação dos cursos superiores de curta duração dos ambientes universitários. Esse fator é descrito por um dos entrevistados ao comentar sobre os motivos que, em seu entendimento, levaram o CEFET-MG a tomar a decisão da extinção dos cursos, pois

sempre chegavam para a gente para dizer que o aluno tinha passado para o mestrado tal e como tinha curso de tecnólogo não era aceito. Então aí, talvez o esforço que o CEFET estava tendo de formar um aluno e ele ficar restrito a um campo de trabalho é que gerou esse tipo de decisão. (E04)

Nessa mesma linha de entendimento, outro entrevistado exprime sua opinião no sentido da ilusão que o tecnólogo traz aos alunos por ser considerado como curso superior, porém sem fornecer as condições necessárias ao prosseguimento de estudos em função da falta de base de conhecimentos gerais para lograr este intento.

Acho que dizer às pessoas que o tecnólogo é um curso superior é uma mentira, por que a pessoa que entra num tecnólogo desses, ela acha que vai ter curso superior e vai poder fazer mestrado e doutorado e não vai, porque não vai ter base para um estudo mais avançado. Isso que eu acho errado. (E02)

A partir da análise dos dados outro fator preponderante surgiu para a deliberação pela não continuidade da oferta do tecnólogo no CEFET-MG, a formação rápida ou, em outras palavras, o aligeiramento da formação dos alunos. Este, por sinal, permeou todos os demais fatores já apresentados.

Contribui para a análise a indicação de um dos entrevistados de que

o problema maior que vejo no tecnólogo é essa formação rápida das pessoas só para a parte técnica, de aplicação imediata, sem dar fundamentos para formar um profissional com visão mais ampla, com condições de ter um espaço mais amplo para atuar. Então pensei o seguinte: é mais uma modalidade meio perdida e que achei que era melhor acabar. [...] o tecnólogo não conseguiu se configurar nesse tempo todo. Então é porque não tem espaço para ele aqui dentro. (E03)

Todas essas motivações imbricadas na decisão do Conselho de Ensino do CEFET-MG em extinguir os cursos superiores de tecnologia, e focar a oferta de ensino superior por meio de cursos superiores de bacharelado e de engenharia se traduzem em manifestação de discordância ao objetivo velado daqueles cursos. Frigotto, Ciavatta e Ramos, ao analisarem as características dos cursos superiores de tecnologia e seus vínculos com uma política de países com economia dependente e consumidor de tecnologias importadas, recorrem aos objetivos que Ramos descreve como aqueles decorrentes da política de manutenção dos cursos para formação de tecnólogos.

[...] política de capacitação de massa, barateamento dos cursos profissionalizantes, adequação e atendimento às necessidades do mercado de trabalho, criação de aminhos alternativos às universidades, e, finalmente, o não-aniquilamento da necessária camada de técnicos adequados ao processo de reestruturação produtiva. (1996 apud FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 48)

Percebemos, assim, que o conjunto desses fatores criou um arcabouço propício à deliberação pela extinção desses cursos, materializando um desejo enclausurado dos conselheiros que compunham, naquele período, o Conselho de Ensino.

Conclusão do Capítulo III

Nossa investigação buscou, inicialmente, identificar, através das atas e resoluções do Conselho de Ensino do período de 2004 a 2006, quais os programas e projetos de Educação Profissional e Tecnológica permearam as pautas das reuniões do conselho. Dessa investigação aproximamo-nos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Integrado; do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e da Manutenção da oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia – Tecnólogos. Incorporamos, ainda, à investigação, por indicação da banca de qualificação, o estabelecimento, pelo Governo Federal, em novembro de 2003, do processo de Eleição Direta para Diretores Gerais das Escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Sendo assim, fomos instados a expandir, tanto o recorte temporal, quanto os objetos de pesquisa e, por consequência, o conjunto de documentos analisados, bem como as instâncias de deliberação colegiada do CEFET-MG.

Em seguida apresentamos, quais desses programas tiveram parecer favorável para adoção, pelo Conselho de Ensino do CEFET-MG e, no caso da eleição direta, pelo Conselho Diretor do CEFET-MG, por ser este o órgão institucional responsável por “deflagrar o processo de escolha, pela comunidade escolar, do nome a ser indicado ao Ministro de Estado da Educação para o cargo de Diretor-Geral”. (BRASIL, 2003, art. 2º)

Assim sendo, identificamos que os projetos e programas adotados foram: Eleição Direta para Diretores Gerais das Escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a implementação de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Integrado. No caso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, este foi inicialmente adotado, mas em seguida extinto, pela sua transformação em integrado noturno, disforme da concepção pedagógica e da faixa etária de atendimento ao Programa. Quanto à manutenção da oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia – Tecnólogos, a deliberação do Conselho de Ensino se constituiu em não adoção da política do MEC/SETEC. Ação esta, materializada pela extinção da oferta dos cursos em desenvolvimento, ao mesmo tempo em que se

proibiu a de outros na mesma modalidade. A opção do CEFET-MG para oferta da educação superior direcionou-se, portanto, para os cursos de bacharelado e engenharia.

Após essas identificações, estabelecemos uma comparação entre o que estava previsto nos documentos legais, inseridos como políticas públicas e os fatores que influenciaram os conselheiros do Conselho de Ensino nas deliberações pela adoção ou não dos programas e projetos, constituindo-se em políticas da instituição.

As investigações para atendimento a esse objetivo instaram-nos a pesquisar em duas frentes. Por um lado, as legislações, os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação e os diversos documentos da Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação e por outro, as resoluções e atas dos Conselhos de Ensino e Diretor, bem como as entrevistas com os conselheiros e dirigentes do CEFET-MG. Ao primeiro conjunto de documentos pesquisados, denominamos de Proclamado e ao segundo, de Adotado.

A partir de então, buscamos identificar e analisar em cada programa e projeto, diretrizes, objetivos e ações das políticas governamentais e fatores que influenciaram nas deliberações dos conselheiros para formulação das políticas da instituição. Para tanto, elencamos algumas ações que continuaram durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva:

- a manutenção por 35 (trinta e cinco) meses, desde a sua posse, da vigência da Lei nº 9.649/98 que conteve a expansão da rede federal de educação profissional¹⁸⁵;
- a permanência das diretrizes, objetivos e formas de oferta da educação profissional concebidas a partir do Decreto nº 2.208/97, apesar de sua revogação como documento legal, dando continuidade ao processo de aproximação da educação profissional ao mercado de trabalho;
- o estabelecimento de algumas políticas fragmentadas, pulverizadas e com pouco ou nenhum diálogo precedente;
- a continuidade de políticas que atribuem apenas ao Conselho Diretor, de forma compulsória, o espaço de participação da sociedade, do poder público e da comunidade acadêmica nas deliberações das escolas da rede federal;
- o fomento do processo de escolha dos dirigentes das escolas da rede federal de educação profissional, estabelecendo eleições diretas.

¹⁸⁵ O período de 35 (trinta e cinco) meses situa-se entre a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 01 de janeiro de 2003 e a retomada da possibilidade da expansão da rede federal de educação profissional em 18 de novembro de 2005, em função da sanção da Lei nº 11.195 que “dá nova redação ao

Como parte dessa política, o CEFET-MG deliberava na seguinte direção:

- estabelecimento de parcerias para a expansão da oferta de cursos, principalmente, no interior do estado de Minas Gerais;
- priorização da oferta de cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio, ministrada no interior de um mesmo estabelecimento de ensino e destinada a todos os jovens e adultos aptos aos processos educacionais, combatendo, assim, a estrutura permissionária da dualidade presente na educação brasileira;
- contenção da categorização da educação técnica de nível médio e superior, através de programas e projetos que objetivam o mesmo fim, no entanto, pulverizam recursos humanos, materiais e metodológicos;
- preservação dos processos educacionais contra os condicionantes do mercado de trabalho, quando este visa o aligeiramento e à formação específica, como forma de exploração do cidadão/trabalhador;
- garantia da oferta de ensino público, gratuito e de qualidade, que propicie ao educando, o prosseguimento de estudos em níveis superiores e sua inserção no mundo do trabalho através da formação profissional;
- consolidação da implementação dos princípios de gestão democrática da instituição, através da descentralização administrativa, da expansão dos espaços de participação da comunidade acadêmica na formulação, execução e acompanhamento dos processos, bem como da democratização do acesso dos diversos segmentos a esses órgãos consultivos e deliberativos.

Esses fatores representam as razões das controvérsias entre o proclamado e o adotado pelo CEFET-MG e nos levam a perceber que há uma distância considerável entre os formuladores das políticas públicas e as bases da instituição que promovem sua execução. Assim sendo, as instituições de ensino públicas que se organizam em órgãos colegiados, democraticamente representados, com a devida liberdade de expressão e cujas deliberações são acatadas e executadas pela administração central, acabam por exercer sua autonomia garantida em lei para adequarem os determinismos governamentais em políticas da instituição possíveis de serem executadas.

§ 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994”, inserido pela Lei nº 9.649/98, a qual promovia contenção à expansão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do Conselho de Ensino do CEFET-MG, na adoção dos programas e projetos de Educação Profissional e Tecnológica provenientes do MEC/SETEC, nos anos de 2003 a 2006.

O objetivo central que norteou nossa investigação foi o de compreender a atuação do Conselho de Ensino do CEFET-MG, na adoção dos programas e projetos de Educação Profissional e Tecnológica provenientes do MEC/SETEC, num dado espaço temporal.

Preliminarmente, nossa opção foi por manter rigidez quanto à temporalidade da investigação. No entanto, a identificação, através da contribuição de vários autores, de características marcantes da educação profissional no período, instigou-nos retroagir no tempo, em busca de seus marcos iniciais. Retroagimos ano a ano, reforma a reforma, empreendendo análise criteriosa dos respectivos documentos legais e imprimindo-lhes novas leituras, até chegarmos ao “marco zero” da educação profissional brasileira, o ano de 1549, data da chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil.

Para desenvolvimento do primeiro capítulo, estabelecemos como questões norteadoras: quais as características históricas do ensino profissionalizante e dos processos de gestão predominantes nas políticas de Educação Profissional e Tecnológica? E, de que forma se estabeleceu o jogo de interesses e de forças na formulação das políticas de Educação Profissional e Tecnológica?

A partir daí, procuramos traçar uma periodização dos processos educacionais brasileiros com o foco direcionado ao conjunto de nossa investigação, o qual diz respeito à educação profissional e tecnológica e aos processos democráticos das instituições do sistema federal, que ministram essa modalidade educacional, com ênfase no CEFET-MG, na condição de campo de pesquisa.

O primeiro período (1549 a 1908) caracteriza-se por iniciativas governamentais que agem no sentido da consolidação dos processos educacionais como instrumentos de classificação social, destinando à formação técnica à classe econômica, política e socialmente inferior e à formação geral acadêmica à classe dominante.

O segundo período (1909 a 1936) inicia-se com a determinação da criação das Escolas de Aprendizes Artífices em dezenove capitais brasileiras, sob a responsabilidade do Governo Federal, atreladas à Secretaria de Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, portanto, fora do processo educacional regular. No entanto, tanto a

terminalidade, quanto a dualidade, características dos anos anteriores são mantidas, reforçadas e prescritas por um decreto restritivo ao prosseguimento de estudos para os formandos naqueles estabelecimentos. Nesse período ocorrem seis reformas, mas somente em 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices são incorporadas às políticas educacionais a partir de sua vinculação ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

O terceiro período (1937 a 1977) é caracterizado por várias mudanças na nomenclatura das escolas, que iniciam sob a denominação de Escolas de Aprendizes Artífices, passam a Liceus Industriais e finalizam essa etapa como Escolas Técnicas Federais. Os principais marcos regulatórios são: a lei orgânica do ensino industrial e sua reorganização; a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. O cenário até então retratado, começa a se modificar a partir de 1959, quando da reorganização do ensino industrial. Aos formandos é concedida a possibilidade de prosseguimento dos estudos em graus superiores ao secundário e princípios de colegialidade e de democratização da gestão são implementados nas escolas federais através da criação dos conselhos de representantes e de professores. As mudanças continuam em 1971 com a primeira tentativa de quebra do dualismo acentuado da educação brasileira que vitimava o ensino profissional. Para atendimento a esse objetivo, e ao acordo MEC/USAID, o Governo Federal força a expansão da formação profissional por meio da profissionalização compulsória a todos os alunos que freqüentam os cursos de ensino de 2º grau. No entanto, o CFE frustra essa intenção, em 1982, ao dissociar o ensino de 2º grau da formação profissional. Administrativamente, as escolas da rede federal retrocedem, em função da extinção dos Conselhos de Representante e de Professores e da retomada do poder decisório aos Diretores Gerais, que sua vez volta a ser escolhido e nomeado pelo Ministro da Educação e Cultura.

O quarto período (1978 a 1995) caracteriza-se pela elevação do status de algumas escolas técnicas federais à categoria de Instituições de Ensino Superior, sob a denominação de Centros Federais de Educação Tecnológica, para atendimento ao acordo MEC/BID de implementação de Centros de Educação Tecnológica, por meio da oferta de cursos técnicos e pós-secundários. Aproveitando o acordo, e objetivando satisfazer ao apelo social por cursos superiores, entendidos pela população como propulsores do status social, o governo implanta nesses Centros, recém transformados, e no Centro de Educação Tecnológica da Bahia, cursos superiores de curta duração, primeiramente, o de Engenharia de Operação e, depois, denominados de Tecnólogos. Nesse período, percebemos um movimento de retomada dos processos democráticos

advindos das manifestações populares intitulado “Diretas Já”, bem como da conquista dos educadores publicistas com a inserção do princípio da gestão democrática na educação na Constituição Federal de 1988. Na contramão dessas conquistas, o Governo Federal não reedita a colegialidade prevista em 1959 e determina a criação de apenas um órgão de deliberação coletiva, o Conselho Diretor. E mais, determina a elaboração, num primeiro momento, de uma lista sêxtupla e, em seguida de uma lista tríptica para deliberação final do Ministério da Educação, quanto à participação da comunidade acadêmica na escolha dos diretores, apenas admite-a. Ações que se constituem num claro movimento de autoritarismo e força, com vistas à subordinação dos dirigentes aos programas governamentais. O final desse período é caracterizado pela “cefetização” das escolas técnicas e agrotécnicas, tendo como único requisito a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia – Tecnólogos.

O quinto e último período apresentado (1996 a 2006) inicia-se com a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em relação à gestão democrática da educação, prevista na Constituição, ela se mantém, mas continua exclusiva à educação pública, demonstrando a influência, e o poderio, dos privatistas na formulação das políticas públicas. No tocante à educação profissional, a LDBEN/96 traz um capítulo específico para tratar dessa modalidade, no entanto, generaliza e superficializa seu conteúdo, como forma de garantir uma regulamentação de acordo com os desígnios do Governo Federal. A primeira ação concreta ocorre com a edição do Decreto nº 2.208/97 e da Portaria 646/97 que determinam a separação entre o ensino médio e o profissional e concede recursos, via novo contrato com o BID, por meio do PROEP, com o condicionante de que as escolas promovam as reformas determinadas. O processo de reivindicação pelo retorno da integração entre os ensinos ganha força política e faz parte do programa de governo do então candidato a presidência, Luiz Inácio Lula da Silva. Chegamos, assim, ao nosso período de análise, subsidiado por todo esse processo educacional e de gestão das escolas da rede federal brasileira que ofertam educação profissional e tecnológica. O movimento inicial em direção a essas escolas, no primeiro mandato do governo Lula é a criação de espaços de discussão e de grupos de trabalho para encaminhamento de propostas para reorganização da educação profissional e tecnológica. Decorre desse trabalho a implementação da eleição direta e paritária entre os segmentos da comunidade escolar para a escolha do diretor geral nas escolas da rede. A ação seguinte é a (re)reforma da educação profissional e tecnológica que se materializa pela edição do novo decreto, o 5.154/2004. A novidade ficou por conta do retorno da integração entre a formação geral e profissional em um mesmo e único

curso. Garantida a coexistência de várias formas, cada escola faz autonomamente sua opção de acordo com seus objetivos e interesses.

No período de quatrocentos e cinqüenta e oito anos, indicamos a existência de um eixo estruturante da educação profissional brasileira, a qual conjuga características históricas e jogo de interesses e de forças na formulação das políticas de Educação Profissional e Tecnológica, quais sejam, a) a dualidade que ora se materializa nos estabelecimentos de ensino e ora no próprio ensino profissional, relegando-o a um ensino acessório desconexo do regular no sentido da elevação do nível de escolaridade e a sua destinação; b) o assistencialismo social; c) a mediação das disputas entre publicistas e privatistas pela hegemonia dos desígnios da educação profissional. Aqueles a entendiam como formação de cidadãos e estes como qualificação de mão-de-obra; d) a interferência de organismos internacionais e de financiamento (USAID e BID) nos seus objetivos e concepções; e) centralização das decisões por meio da negação à expansão da colegialidade e à participação da comunidade escolar nas decisões das políticas da instituição; f) adoção da política de concessão, para implementação das políticas de governo e g) vinculação e dependência ao mercado de trabalho.

No capítulo segundo procuramos nortear nossa investigação a partir das seguintes questões: Em que medida a estrutura organizacional do CEFET-MG favorece a adoção de mecanismos de gestão democrática? Quais os segmentos que compõem o Conselho de Ensino e como são estabelecidos os mecanismos de consulta e de comunicação entre os Conselheiros e seus representados?

Para esse fim, apresentamos a trajetória do CEFET-MG, desde o início de suas atividades em 1910, na condição de Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, até o ano de 2006, já consolidada como Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, e objetivando sua transformação em Universidade Tecnológica Federal. Utilizamos da mesma periodização do capítulo anterior em função de as trajetórias do ensino profissional e do CEFET-MG inter-relacionarem-se e, por vezes, confundirem-se, pela vinculação, nessa pesquisa, de ambos, ao mesmo sistema de ensino.

A marca inicial do primeiro período (1909 a 1936) é a criação da EAA-MG para atendimento aos desprovidos de fortuna, por meio da oferta de ensino de ofícios manuais, primário e de desenho. Como se não bastassem essas características historicamente concebidas de um ensino dual, a vinculação da escola ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio oficializa a dualidade do próprio estabelecimento de ensino, ao ser criado fora do sistema formal de educação, sob a responsabilidade do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Situação superada

somente em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, para onde se deslocaram todas as escolas sob a responsabilidade do Governo Federal. Nesses vinte e oito anos, a administração da EAA-MG é exercida por, apenas, três diretores, que ocupam o cargo de diretor geral, por livre escolha do Presidente da República, inexistindo critério específico para seu provimento.

O segundo período (1937 a 1977) constitui-se por (in)ensas transformações no ensino profissional e, por conseqüência, na própria estrutura organizacional das escolas. No contexto dessas mudanças, a EAA-MG é transformada em Liceu Industrial de Minas Gerais, depois em Escola Industrial de Minas Gerais, em seguida Escola Técnica de Belo Horizonte e finda o período como Escola Técnica de Minas Gerais. Esse movimento ocorre em par e passo com a evolução dos níveis de ensino ofertados. Passa-se, assim, da oferta de ensino de ofícios manuais à integração da formação profissional com o ensino primário e em seguida com o ensino secundário, finalizando o período, oferta, concomitantemente a este último, o ensino de nível superior de curta duração, denominado à época de engenharia de operações. Administrativamente, esses quarenta anos reproduziram nas escolas, a própria (des)organização da política brasileira. Inicialmente, o período reflete, no Liceu Industrial de Minas Gerais, mesmo que tardiamente, os suaves contornos de democratização do acesso ao cargo de diretor, previstos em 1918. A criação dos Conselhos de Representantes e de Professores, atribuindo aos primeiros, a administração escolar, inclusive a nomeação do diretor geral¹⁸⁶ e aos segundos, a deliberação das questões didático-pedagógicas, ocorrida em 1959, implementa os primeiros mecanismos de gestão democrática nas escolas da rede. Em razão dessas características, entendemos ser esse o simbolismo da gestão democrática da educação, consagrado como princípio constitucional em 1988. No entanto, em 1974, o Governo Federal revoga essas possibilidades de democratização das escolas, retornando o poder interno absoluto ao diretor geral, extingue os dois conselhos e vincula ao Ministério da Educação e Cultura a escolha e nomeação do dirigente.

O período seguinte (1978 a 1995) é marcado pela transformação da Escola Técnica de Minas Gerais em Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Conquista o *status* de Instituição de Ensino Superior e por conseqüência a possibilidade e a missão de ofertar cursos em nível de ensino de 2º grau técnico, licenciaturas, graduação e pós-graduação. Esse período pré-LDBEN/96 é profícuo para o ensino do

¹⁸⁶ A função do diretor geral se limitava à presidência do Conselho de Professores e à execução das diretrizes estabelecidas pelo Conselho de Representantes.

CEFET-MG em função do exposto e, também, do projeto elaborado pelo Governo Federal que visava à expansão do ensino técnico via implantação de unidades dos CEFET's no interior. Em relação ao ensino, portanto, o período é extremamente vantajoso para o CEFET-MG. Administrativamente, o CEFET-MG, condizente com os movimentos de luta em favor da inserção de mecanismos de gestão democrática, propõe, no regimento interno, a criação de outros três órgãos colegiados para a formulação, acompanhamento e controle das políticas de ensino. Constitui-se, assim, em conjunto com o Conselho Diretor, a estrutura colegiada inicial do CEFET-MG. A participação da comunidade acadêmica nos destinos da escola configura-se como marca institucional do período, que se caracteriza pela decisão do Conselho Diretor, no ano de 1987, por ouvir, por meio do voto, professores, técnicos administrativos e alunos, com o objetivo de subsidiar a elaboração da lista sêxtupla a ser encaminhada ao Ministro da Educação e Cultura, para a escolha do diretor geral. Essa ação institucional, de aparentes conseqüências positivas, revelou-se negativa, graças à interferência do MEC na nomeação do 2º colocado no processo sucessório ocorrido no ano de 1991. A ação do Ministro pode ser interpretada, em função de suas características, por um lado como uma demonstração de força e poder perante a comunidade acadêmica e, por outro, como mostra de submissão somente ao Governo Federal, a quem cabia o poder de decidir sobre o mandato dos diretores indicados, como forma de controle e garantia de atendimento às políticas governamentais.

O período seguinte (1996 a 2006) inicia-se, para a organização do ensino do CEFET-MG, sob o reflexo da expansão verticalizada dos níveis de ensino ofertados pela instituição, bem como do aumento do número de vagas nos processos seletivos em função, principalmente, das unidades do interior. A LDBEN/96 é o marco legal do período, na qual a educação profissional é inserida como capítulo específico, porém, representando somente uma "carta de intenções" no aguardo de sua regulamentação. Os seis anos seguintes são traumáticos para o CEFET-MG devido a sua perda de identidade provocada pela ruptura do processo histórico da escola, com o fim da possibilidade de oferta do ensino integrado, determinada pela regulamentação da educação profissional. Esse sentimento vai mexer com as estruturas organizacionais do CEFET-MG, posicionando-se, de um lado, a comunidade acadêmica e, de outro, o corpo diretivo da instituição, pressionado pelo Estado no sentido de implementação da reforma. O auge de sua implantação (1999) coincide com o processo sucessório para escolha dos conselheiros do Conselho de Ensino e do diretor geral. Novamente o MEC interfere na decisão da comunidade acadêmica e reconduz o diretor geral, apesar de aquele ter

alcançado o terceiro lugar na preferência do conjunto de professores, técnicos-administrativos e alunos. Esse "presente" do Ministro em função do apoio à reforma se complementa com a liberação de recursos para o CEFET-MG por meio do PROEP. A conjugação das turbulências do ensino e administração provoca uma crise institucional sem precedentes. No entanto, é dessa convulsão que o Conselho de Ensino se fortalece e, ao lado do Conselho de Professores, representam o *locus* de participação efetiva da comunidade acadêmica nos destinos da instituição. A ilegitimidade interna da administração central constituiu-se ponto chave para que o Conselho de Ensino se fortalecesse e se estabelecesse, de fato, na condição de formulador das políticas educacionais do CEFET-MG¹⁸⁷. Esse cenário permanece sob os mesmos princípios até o fim no governo Fernando Henrique Cardoso. Nesse contexto é que se inicia nosso período investigativo (2003-2006). Enquanto o MEC/SETEC discute nova proposta de (re)regulamentação da educação profissional, o CEFET-MG se prepara para mais um processo sucessório para o cargo de diretor geral. O respeito do Ministro da Educação, demonstrado pela nomeação do candidato mais votado no processo de consulta à comunidade acadêmica, era o prenúncio de que as turbulências no ensino e na administração poderiam estar chegando ao fim. Administrativamente, o CEFET-MG mantém sua característica histórica na criação de espaços decisórios específicos para suas atividades fins, valorizando a participação dos segmentos da comunidade acadêmica nas deliberações das políticas da instituição. O passo seguinte do Governo Federal é fundamental para a concretização dessa participação e do compromisso de atendimento às decisões da coletividade institucional. Ao estabelecer a eleição direta e a paridade de votos entre os segmentos da comunidade acadêmica, garante a nomeação do diretor escolhido democraticamente, ao mesmo tempo em que reforça a participação equânime de professores, técnicos-administrativos e alunos. A diretoria geral recém-empossada submete aos órgãos colegiados o Plano de Desenvolvimento Institucional - 2005-2010 como balizador das ações da instituição, bem como propõe a reorganização do CEFET-MG, nos moldes da estrutura gestora das universidades, tendo em vista seu objetivo de transformação em Universidade Tecnológica. Nesse mesmo sentido de organização, o Conselho Ensino conquista a partir da delegação do Conselho Diretor, novas atribuições. Consolidando aquele, como órgão formulador das políticas de ensino, pesquisa e extensão.

¹⁸⁷ Pois, de direito é o Conselho Diretor, no entanto, tendo como presidente o próprio diretor geral, sua função foi sendo minimizada.

Diante desse cenário, percebemos que a estrutura organizacional do CEFET-MG, montada diante da perspectiva de privilegiar a participação da comunidade acadêmica nas decisões da instituição, de acordo com cada nível de ensino e de atividade ofertada, favorece plenamente a adoção de mecanismos de gestão democrática, pois busca por meio de debates e embates no interior de seus conselhos, a formulação de políticas da instituição que contribuem para a implementação das políticas do sistema federal de ensino. No exercício de sua autonomia, os órgãos colegiados do CEFET-MG, por vezes, agem, tanto naquele sentido, quanto no da superação de algumas concepções deformadas do pensamento institucional de educação pública, gratuita, de qualidade e permeada por amplos mecanismos de gestão democrática, nos quais as autonomias administrativa, financeira e pedagógica representam o ponto central.

Quanto à composição do Conselho de Ensino, apresentamos que ela se dá, exclusivamente, pela comunidade acadêmica e de forma representativa, porém com primazia à participação do segmento docente comparativamente aos segmentos técnico-administrativos e discentes. Essa representatividade é gestada de três maneiras diferentes: representantes dos segmentos em geral, dos conselhos hierarquicamente inferiores e do segmento docente e discente de acordo com os níveis de ensino ofertados pela instituição. No entanto, independentemente do segmento, a composição se estabelece por meio de eleição direta pelos seus pares. A interlocução com os representados para a tomada de decisões e prestação de contas de sua atuação ocorre assistematicamente e informalmente, exceto para os representantes de conselhos hierarquicamente inferiores, que acompanham as deliberações daqueles conselhos e a estes prestam contas, quando o assunto diz respeito ao segmento representado.

A exclusividade de representação da comunidade acadêmica no Conselho de Ensino foi alvo de nosso questionamento nas entrevistas. Pudemos identificar que a maior parte dos conselheiros entende que, por se tratar de um conselho essencialmente técnico, a representação da comunidade externa não traria ganhos para a instituição, pelo contrário, poderiam representar decisões incertas em função do desconhecimento do processo diário desenvolvido na instituição. Há, aí, uma contradição dessa justificativa em função do papel assumido pelo Conselho de Ensino de formulador das políticas educacionais.

De toda forma, apesar dos problemas descritos, os dados empíricos nos indicam que o CEFET-MG destaca-se pela colegialidade das decisões com participação dos segmentos diretamente envolvidos e que sua administração constitui-se em gestão colegiada representativa. Sendo essa forma de administrar, por consequência, o

diferencial que provê a possibilidade de desenvolvimento de ações devidamente debatidas e essencialmente favoráveis a processos educacionais condizentes com as funções de uma instituição pública e gratuita, que prima pela qualidade de seus egressos.

No terceiro capítulo, procuramos estabelecer a relação entre as políticas governamentais e as da instituição, tomando por base os principais programas e projetos proclamados pelo Governo Federal para as instituições que ministram cursos de educação profissional e tecnológica, com foco específico àquelas que compõem a rede federal.

A primeira questão que envolveu o terceiro capítulo foi a identificação, entre os programas e projetos de Educação Profissional e Tecnológica provenientes do MEC/SETEC nos anos de 2003 a 2006 (Eleição Direta para Diretores Gerais das Escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Integrado; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e Manutenção da oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia – Tecnólogos), quais tiveram parecer favorável para adoção pelo Conselho de Ensino do CEFET-MG.

A partir dos documentos internos (atas, resoluções e editais dos processos seletivos) identificamos que a Eleição Direta para Diretores Gerais das Escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, bem como a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Integrado foram adotados fielmente às determinações do Governo Federal. No entanto, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA foi implementado inicialmente, mas desconfigurado, em seguida, e substituído pelo Integrado noturno, sem guardar qualquer relação com os objetivos proclamados pelo MEC/SETEC. A Manutenção da oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia – Tecnólogos foi descartada pelo Conselho de Ensino, sendo os cursos existentes no CEFET-MG extintos com a recomendação de substituição dos mesmos por cursos de bacharelado.

A partir dessa identificação, outro questionamento se fez necessário: Quais fatores influenciaram a deliberação dos conselheiros?

O primeiro objeto de investigação analisado, respeitando-se a cronologia dos atos do executivo federal, foi a determinação do Governo Federal pela adoção da eleição direta, através do voto da comunidade acadêmica (professores, técnicos-administrativos e alunos) representada paritariamente, como mecanismo de escolha para o cargo de

diretor geral. Essa determinação fora atendida prontamente pelo Conselho Diretor. Aliás, o procedimento interno foi alterado apenas em função da paridade e da composição das comissões eleitorais, pois o mecanismo de consulta à comunidade foi instituído no CEFET-MG desde o ano de 1987. A mudança real ocorre no Ministério da Educação que se afasta do processo de escolha dos dirigentes gerais das escolas da rede federal de educação profissional e tecnológica e passa a nomear esses diretores de acordo com a vontade, democraticamente expressa, pela comunidade acadêmica. A retórica da centralização do poder nas mãos do governo central, por meio do provimento por indicação, cede lugar à valorização da participação da comunidade acadêmica pela adoção de processo eletivo, o qual conjuga compromissos mútuos entre diretores, eleitores, sociedade e governo, que devem ir além do processo eleitoral. Isso para possibilitar a implementação da gestão democrática da educação, na qual o diretor eleito constitui-se em representante desse conjunto.

As demais análises recaem sobre a organização do ensino no CEFET-MG frente aos programas e projetos governamentais, proclamados a partir da reforma da educação profissional e tecnológica advinda do Decreto 5.154/2004 e regulamentações posteriores. Gestado de forma participativa, caracteriza-se pelo retorno da possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional e pela diversidade de outras formas de articulação. Constitui-se, assim, em liberdade de escolha para as administrações escolar, ou em outras palavras, na possibilidade de exercício da autonomia institucional.

Nesse sentido, o Conselho de Ensino do CEFET-MG delibera autonomamente pela extinção dos cursos técnicos articulados na forma de concomitância interna e dos cursos subseqüentes e adota a oferta de cursos técnicos integrados e de concomitância externa, priorizando o primeiro.

O segundo objeto de investigação analisado foi a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Integrado, este último, implementado sob o pacto de compromisso entre a sociedade, o Estado e a escola, constituiu-se em princípios de gestão democrática da educação. O objetivo proclamado desse projeto era a superação da dicotomia entre conhecimentos e sua aplicação, ou seja, entre teoria e prática. Sua adoção pelo Conselho de Ensino do CEFET-MG foi argumentada por se constituir numa perfeita junção das formações geral e técnica com vistas à formação completa do indivíduo.

O terceiro objeto de análise foi o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. O programa origina-se com o propósito de aumentar a escolaridade, com

profissionalização, do segmento da sociedade egresso do ensino fundamental, mas numa faixa etária fora da regular para o ensino médio. No entanto, a intencionalidade de democratização do acesso esbarra, na gênese do Programa, na forma impositiva e intervencionista do Governo Federal frente à autonomia institucional. Nesse sentido, o pacto de compromissos gestado na formulação e implantação da reforma da educação profissional se rompe, corroborada pela falta de condições prévias, tanto materiais, quanto humanas para o desenvolvimento imediato do Programa, conforme determinava o Governo Federal. A ação deliberada pelo Conselho de Ensino do CEFET-MG foi a adoção da soberania sob o codinome de autonomia, enquanto que, pelo MEC/SETEC foi a tentativa de recuperação do terreno perdido, através da criação de espaços participativos de discussão sobre o Programa, bem como da viabilização de recursos financeiros e materiais e da capacitação de recursos humanos para o desenvolvimento da proposta pedagógica do PROEJA. A consequência do distanciamento entre o Estado e a escola se materializa na não adoção do Programa pelo CEFET-MG e na transformação de suas vagas na oferta de cursos técnicos integrados noturnos sem propostas pedagógicas diferenciadas e aberta, democraticamente, a todos os egressos do ensino fundamental.

O desenvolvimento de pesquisas acadêmicas relacionadas ao PROEJA, bem como a finalização dos primeiros, e a continuidade de programas de capacitação docente e técnico-administrativa iniciados em 2006, atrelados à aplicação de recursos para confecção, e aquisição de materiais didáticos apropriados, tendem a propiciar o retorno da oferta do Programa pelo CEFET-MG. Essa constatação advém da correlação entre as crenças da instituição - reveladas pelas entrevistas e pelos documentos internos - e as diretrizes do programa.

O quarto e último objeto analisado foi a manutenção da oferta dos cursos superiores de tecnologia. Essa modalidade de ensino superior, estruturada sob a forma de cursos superiores de curta duração, constitui-se em reedição dos cursos de engenharia de operações implementados em algumas escolas da rede federal de educação profissional e tecnológica, no início da década de 70, bem como em renominação dos cursos de formação de tecnólogos criados no final da mesma década. A oferta pública nas escolas da rede massifica-se a partir dos anos 90, por interferência do BID, ao se tornarem credenciais para a transformação das escolas técnicas e agrotécnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. Mantidos pela reforma da educação profissional de 2004, porém não mais como única modalidade de ensino superior possível de oferta aos chamados “cefetinhos”, os cursos superiores de

tecnologia passam a constituir-se em uma das opções para oferta de ensino superior de graduação de todas as escolas da rede transformadas em CEFET's por serem esses, na proclamação do Decreto nº 5.773/2006, instituições de ensino superior com atuação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, as quais gozam de autonomia nos limites do seu plano de desenvolvimento institucional – PDI. Percebemos, no entanto, um movimento do MEC/SETEC no sentido da valorização, aprimoramento e fortalecimento dos cursos superiores de tecnologia a partir da elaboração do catálogo de denominações de cursos superiores de tecnologia.

Nesse sentido da autonomia concedida pelo sistema de ensino, os conselhos consultivos e deliberativos do CEFET-MG formulam e aprovam no PDI institucional a transformação progressiva dos cursos superiores de tecnologia em cursos de bacharelado e engenharia. Materializando essa meta, o Conselho de Ensino do CEFET-MG delibera pela extinção daqueles cursos e pela proibição da abertura de novos cursos superiores para formação de tecnólogos. Decisões motivadas pela concepção dos conselheiros de que os cursos superiores de tecnologia caracterizam-se tanto pela formação fragmentada e aligeirada dos estudantes, quanto por submeterem os egressos a atividades, remuneração e posições intermediárias no mercado de trabalho, além de dificultar a elevação da escolaridade em função de sua formação geral restrita.

No entanto, essa ação, apesar de balizada pela autonomia para a oferta de cursos, não nos parece ser condizente com a política que o MEC/SETEC vem desenvolvendo no sentido de organizar, e orientar, a oferta de cursos superiores de tecnologia. Sendo assim, inferimos, a partir da deliberação autônoma do Conselho de Ensino, que a ação do CEFET-MG ocorreu em atendimento às concepções da instituição disformes das ações do sistema federal de ensino no tocante à formação de tecnólogos.

Ao longo dessa investigação, identificamos algumas contradições entre as políticas estabelecidas pelo sistema federal de ensino e as crenças e visões da comunidade acadêmica do CEFET-MG, representada pelo Conselho de Ensino. Da mesma forma, o segundo capítulo apontou para a caracterização do CEFET-MG como uma instituição cuja gestão segue o princípio da colegialidade. Nesse contexto, nos foi possível analisar os dados empíricos tendo, também, como foco, a questão: Em que medida a gestão colegiada pode favorecer a superação das possíveis contradições entre as políticas governamentais e da instituição? Durante o processo investigatório, destacamos a importância dos órgãos de consulta e/ou deliberação colegiada, conjugados com a devida autonomia para a formulação das políticas da instituição. O conagraamento dos vários segmentos acadêmicos em torno das discussões de

programas e projetos fortalecem, equilibram e planificam seus objetivos. No entanto, em se tratando de educação, não há como separar autonomia de colegialidade, pois a primeira sem a segunda sugeriria a constituição de um poder monocrático e o inverso, transformaria os órgãos colegiados em espaços de referendo das políticas propostas pelo sistema de ensino. Em ambos os casos não há como conceber a prática da gestão democrática da educação no interior de suas relações.

O conjunto legiferante, existente no período final desta investigação, organizador dos Centros Federais de Educação Tecnológica¹⁸⁸, minimiza, todavia, o princípio da gestão democrática dos CEFET's, ao estabelecer, por um lado a garantia da autonomia, e, por outro, a adoção da obrigatoriedade de apenas um órgão de deliberação colegiada, qual seja, o Conselho Diretor. Dessa forma, mantém a administração escolar sob os mesmos princípios adotados em 1982, quando da transformação das escolas técnicas em CEFET's, reduzindo as conquistas advindas da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996 - marcos legais dos princípios democráticos da educação pública. Contudo, essa atmosfera propícia não foi aproveitada em sua totalidade na formulação e implementação das políticas de educação profissional e tecnológica. Permanecendo, dessa forma, sob os ditames dos gestores, a expansão ou não da colegialidade nas instituições educacionais, particularmente nos CEFET's. Atrelado ao princípio da colegialidade, encontra-se o da participação que permeia e dá sustentação à gestão democrática. A adoção do modelo de gestão democrática e o incentivo à participação parecem ser importantes mecanismos de desenvolvimento, implementação, controle e avaliação das políticas públicas, capazes de romperem com práticas de gestão autoritária, bem como de preservarem os objetivos da instituição e os princípios legais referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade.

Da mesma forma, entendemos que as ações do Conselho de Ensino do CEFET-MG materializam a colegialidade como mecanismo fundamental, e imprescindível, para o desenvolvimento de programas e projetos que possam alcançar os objetivos de consolidação dos princípios da gestão democrática na educação pública, em especial, na educação profissional e tecnológica.

Nestes termos, este estudo apontou que:

- a trajetória da educação profissional e tecnológica acompanha os interesses econômicos nacionais e internacionais;

¹⁸⁸ Cf. BRASIL, 2004c.

- em determinados momentos os dirigentes foram indicados por razões e pressões políticas para manutenção do *status quo* e viabilização da reprodução do capital mediadas pelas políticas do Governo Federal;
- os Conselhos Diretor e de Ensino são colegiados internos que, pelo seu processo de eleição, composição e funcionamento, possuem características que se aproximam da gestão democrática;
- ambos os conselhos, ao absorverem as demandas internas e externas e transformá-las em políticas próprias da instituição, assumem o protagonismo em suas escolhas;
- a composição, articulação e o processo interno de discussão e deliberação democrático do Conselho de Ensino elevou-o à condição de formulador das políticas da instituição;
- o CEFET-MG adota, por princípio, a descentralização administrativa e a expansão da colegialidade como forma de propiciar a participação dos diversos segmentos na formulação, execução e avaliação das políticas da instituição;
- esse conjunto de fatores eleva o CEFET-MG à condição de ícone na rede federal de educação profissional e tecnológica na implementação de políticas internas sob o princípio constitucional da gestão democrática da educação, com foco na garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade equânime a todos os cidadãos.

Algumas proposições

A partir dessa investigação e da compreensão da educação como direito público e subjetivo, de qualidade social, com financiamento público e das contradições entre o proclamado e o adotado, propomos:

- a partir dos princípios da gestão democrática e da compreensão de que a democracia se expande na medida em que se garante espaços públicos plurais e de decisão, recomenda-se que nas instituições da rede federal de educação profissional e tecnológica, sejam assegurados, no mínimo, a organização, composição e funcionamento, dos seguintes conselhos: (i) Conselho Diretor; (ii) Conselho de Ensino e (iii) Conselho de Administração e Planejamento, democraticamente instituídos;

- a priorização e valorização da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, em função de ser a única forma, dentre as ofertadas nessa modalidade de ensino, que concede a seus concluintes a elevação da escolaridade, rompe com a precarização das demais formas e possibilita a constituição integral do educando, pela conjugação entre formação geral e técnica. No mesmo sentido, é capaz de promover o desenvolvimento tecnológico brasileiro e a formação de cidadãos alicerçado em valores éticos e humanos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syrua Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs). *Gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2000. p.17-42.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. Capacitacion profesional y técnica: una estratégia del BID. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo - Unidad de Educación, Publicaciones, marzo 2001, 38 p.

BIAGINI, J. *Reforma do ensino técnico: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a reestruturação curricular do CEFET de Minas Gerais*. São Paulo, 2005. 168 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005. [Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria das Mercês Ferreira Sampaio].

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Decreto de 23 de março de 1809. “Dá providencias a bem do serviço da Casa denominada Collegio das Fabricas estabelecido nesta Cidade”. *Coleção das Leis do Império do Brasil: Cartas de Lei, Alvarás, Decretos e Cartas Régias - 1809*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, p. 35-36, 1891. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/Colecoes/Legislacao/Legimp-A3_11.pdf>. Acesso em: 10 set. 2008.

_____. Decreto de 31 de outubro de 1811. “Commette á Real Junta do Commercio do Estado do Brazil a inspeção do Collegio das fabricas”. *Collecção das Leis do Império do Brazil: Cartas de Lei, Alvarás, Decretos e Cartas Régias - 1811*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, p. 131-132, 1890. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/Colecoes/Legislacao/Legimp-B3_35.pdf>. Acesso em: 10 set. 2008.

_____. Constituição (1824). “Constituição Política do Império do Brazil”. *Collecção das Leis do Império do Brazil de 1824*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, p. 7-38, 1886. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-G.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2007.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. “Manda crear escolas de primeira letra em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império”. *Collecção das Leis do Império do Brazil de 1827 – Atos do Poder Legislativo*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, p. 71-73, 1827. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J_19.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2007.

_____. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. “Approva o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Côrte”. *Collecção das Leis do Império do Brazil de 1854*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, p. 45-68, 1854.

Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1854%20pronto/leis%201854/dec%20n%1325%20à%201331A-pg12-p11.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2007.

_____. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. “Reforma o ensino primário e secundário no Município da Côrte e o superior em todo o Império”. *Collecção das Leis do Império do Brazil de 1879*. Actos do Poder Executivo. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, p. 196-217, 1880. Disponível em:

<[http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpcd-06/leis%201879%20\(969p\)/leis1879_1033.pdf](http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpcd-06/leis%201879%20(969p)/leis1879_1033.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2007.

_____. Decreto nº 510, de 22 de junho de 1890a. “Publica a Constituição dos Estados Unidos do Brazil”. *Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil de junho de 1890*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 6, p. 1.365, 1896.

Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/novoconteudo/legislacao/republica/leis1890_1a30_de_%20junho/pdf16.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2007.

_____. Decreto nº 981, de 08 de novembro 1890b. “Approva o regulamento da Instrução Primaria e Secundária do Districto Federal”. *Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil de novembro de 1890*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 11, p. 3.474-3.513, 1891. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/novoconteudo/legislacao/republica/decretos1890_1a30nov/pdf31.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2007.

_____. Decreto nº 1.073, de 22 de novembro 1890c. “Approva os estatutos da Escola Polytechnica”. *Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil de novembro de 1890*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 11, p. 3.830-3.864, 1891. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/novoconteudo/legislacao/republica/decretos1890_1a30nov/pdf67.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2007.

_____. Decreto nº 1.075, de 22 de novembro 1890d. “Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional”. *Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil de novembro de 1890*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 11, p. 3.865-3.890, 1891. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/novoconteudo/legislacao/republica/decretos1890_1a30nov/pdf70.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2007.

_____. Decreto nº 1.232-G de 02 de janeiro 1891a. “Crêa um Conselho de Instrução Superior na Capital Federal”. *Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil de janeiro de 1891*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 1, p. 1-4,

1891. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/leis1891jan360p/leis1891jan.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2007.

_____. Constituição (1891b). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. *Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil de 1891*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 1, p. 1-28, 1892. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/Leis1891vlp980/parte-indiceb.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2007.

_____. Decreto nº 3.890 de 01 de janeiro 1901a. “Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores”. *Coleção das Leis do Brasil de 31/12/1901*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=60451>>. Acesso em: 30 set. 2007.

_____. Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro 1901b. “Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional”. *Collecção das Leis do Brasil de 31/12/1901*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=60675>>. Acesso em: 30 set. 2007.

_____. Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906. “Crea uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Commércio”. *Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil de 1906 – Atos do Poder Legislativo*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, p. 114-116, 1907. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/Leis1906vlp996p/pdf14.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2007.

_____. Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909. “Crêa nas capitaes dos Estados da República Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito”. *Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil de 1909 – Actos do Poder Executivo*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 2, p. 445-447, 1913. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/leis1909v2exe1361p/pdf48.pdf>>. Acesso em 21 ago. 2007.

_____. Ministério da Agricultura, Industria e Comércio. *Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado da Agricultura, Indústria e Commercio, Rodolpho Nogueira da Rocha Miranda. Anno de 1910*. Rio de Janeiro: Officinas da Directoria Geral de Estatística. v.1. 1910. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2000/000319.html>>. Acesso em: 30 set. 2008.

_____. Decreto nº 8.899, de 11 de agosto de 1911a. “Dá novo regulamento á Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Commércio, annexando-lhe o Serviço de Consultas e a Directoria Geral de Contabilidade, creados pelos decretos ns. 7.839, de 27 de janeiro, e 7.958, de 14 de abril de 1910”. *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil de 1911 – Atos do Poder Executivo*. Rio de Janeiro: Imprensa

Nacional, v. 2, p. 388-420, 1915. Disponível em:
<<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/leis1911v2-805p-/pdf42.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2007.

_____. Decreto nº 9.070, de 25 de outubro 1911b. “Dá novo regulamento ás escolas de aprendizes artífices”. *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1911 – Atos do Poder Executivo*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 3, p. 341-347, 1915. Disponível em:
<<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/leis1911v3-1400p-/pdf38.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2007.

_____. Ministério da Agricultura, Industria e Comércio. *Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado da Agricultura, Indústria e Comercio, Dr. Pedro de Toledo. Anno de 1911c*. Rio de Janeiro: Oficinas da Directoria Geral de Estatística. v.1. 1911. Disponível em:
<<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2001/000310.html>>. Acesso em: 11 nov. 2008.

_____. Ministério da Agricultura, Industria e Comércio. *Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado da Agricultura, Indústria e Comercio, Dr. Pedro de Toledo. Anno de 1912*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. v.1. 1912. Disponível em:
<<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2002/000352.html>>. Acesso em: 11 nov. 2008.

_____. Decreto nº 11.436, de 13 de janeiro 1915. “Dá novo regulamento à Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio”. *Coleção das Leis do Brasil de 31/12/1915*. Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=50965>>. Acesso em: 30 set. 2007.

_____. Decreto nº 13.064 de 12 de junho de 1918a. “Dá novo regulamento ás Escolas de Aprendizes Artífices”. *Coleção das Leis do Brasil de 31/12/1918*. Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=36500>>. Acesso em 30 set. 2007.

_____. Ministério da Agricultura, Industria e Comércio. *Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado da Agricultura, Indústria e Comercio, Dr. João Gonçalves Pereira Lima. Anno de 1918b*. v.1. 1918. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2010/000369.html>>. Acesso em: 11 nov. 2008.

_____. Ministério da Agricultura, Industria e Comércio. *Relatório apresentado ao Presidente da República pelo Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comercio, Idelfonso Simões Lopes. Anno de 1919*. Rio de Janeiro: Papelaria e Typographia Villas-Boas & C., 1920. Disponível em:
<<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2016/000355.html>>. Acesso em 06 out. 2008.

_____. Decreto nº 16.782-A de 13 de janeiro de 1925. “Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências”. *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1925 – Atos do Poder Executivo*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 2, p. 20-94, 1926. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1925v2-772p/L1925-08.pdf>>. Acesso em 30 set. 2007.

_____. Decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930. “Crêa uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública”. *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1930 – Atos da Junta Governativa Provisória e do Governo Provisório*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 2, p. 16-17, 1931. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1930v2-230p/L1930-04.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2007.

_____. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931a. “Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras”. *Coleção das Leis de 1931 – Atos do Governo Provisório – Decretos de janeiro a abril*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 1, p. 325-348, 1942. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1931v1-625p/pdf37.pdf>>. Acesso em 30 set. 2007.

_____. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931b. “Dispõe sobre a organização do ensino secundário”. *Coleção das Leis de 1931 – Atos do Governo Provisório – Decretos de janeiro a abril*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 1, p. 470-482, 1942. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1931v1-625p/pdf51.pdf>>. Acesso em 30 set. 2007.

_____. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931c. “Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão do contador e dá outras providências”. *Coleção das Leis de 1931 – Atos do Governo Provisório – Decretos de maio a agosto*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 2, p. 458-481, 1942. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1931v1-724p/pdf50.pdf>>. Acesso em 30 set. 2007.

_____. Decreto nº 21.241 de 04 de abril de 1932. “Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências”. *Coleção das Leis de 1932 – Atos do Governo Provisório – Decretos de abril a julho*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 2, p. 11-32, 1943. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1932v1-624p/pdf6-a.pdf>>. Acesso em 30 set. 2007.

_____. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, RJ, 16 jul. 1934. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 15 out. 2007.

_____. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937 – Atos do Poder Legislativo*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 3, p. 12-33, 1938. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1937legvIII9587pg/pdf7.pdf>>. Acesso em 30 set. 2007.

_____. Constituição (1937). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, RJ, 10 nov. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 15 out. 2007.

_____. Decreto-Lei n. 4.073 de 30 de janeiro de 1942a. Lei orgânica do ensino industrial. *Coleção das Leis de 1942 – Atos do Poder Executivo – Decretos-Leis de janeiro a março*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 1, p. 100-117, 1942. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1942vI p456/parte-15.pdf>>. Acesso em 30 set. 2007.

_____. Decreto-Lei n. 4.127 de 25 de fevereiro de 1942b. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. *Coleção das Leis de 1942 – Atos do Poder Executivo – Decretos-Leis de janeiro a março*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 1, p. 231-234, 1942. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1942vI p456/parte-32.pdf>>. Acesso em 30 set. 2007.

_____. Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942c. Lei orgânica do ensino secundário. *Coleção das Leis de 1942 – Atos do Poder Executivo – Decretos-Leis de abril a junho*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 2, p. 20-34, 1942. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1942vII p245/pdf4.pdf>>. Acesso em 30 set. 2007.

_____. Decreto-Lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943. Lei orgânica do ensino comercial. *Coleção das Leis de 1943 – Atos do Poder Executivo – Decretos-Leis de outubro a dezembro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 7, p. 313-324, 1944. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/Leis1943v VIIp394/pdf021.pdf>>. Acesso em 30 set. 2007.

_____. Constituição (1946). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, RJ, 19 set. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 15 out. 2007.

_____. Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. “Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores”. *Coleção das Leis de 1953 – Atos do Poder Legislativo – Leis de janeiro a março*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, v. 1, p. 34-35, 1953. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1953v1p144/pdf-05.pdf>>. Acesso em 20 out. 2007.

_____. Lei n. 3.552 de 16 de fevereiro de 1959a. “Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências”. *Coleção das Leis de 1959 – Atos do Poder Legislativo – Leis de janeiro a março*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, v. 1, p. 31-36, 1959. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1959v1p111/parte-4.pdf>>. Acesso em 20 out. 2007.

_____. Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959b. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. *Coleção das Leis de 1959 – Atos do Poder Executivo – Decretos de outubro a dezembro*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, v. 8, p. 80-98, 1960. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1959vIIIp692/parte-16.pdf>>. Acesso em 20 out. 2007.

_____. Decreto nº 50.492 de 25 de abril de 1961a. “Complementa a regulamentação da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, dispondo sobre a organização e funcionamento de ginásio industrial”. *Coleção das Leis de 1961 – Atos do Poder Executivo – Decretos de abril a junho*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, v. 4, p. 110-111, 1961. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1961vIvp614/parte-18.pdf>>. Acesso em 20 out. 2007.

_____. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961b. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 20 out. 2007.

_____. Lei nº 4.759 de 20 de agosto de 1965. “Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais”. *Coleção das Leis de 1965 – Atos do Poder Legislativo – Leis de julho a setembro*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, v. 5, p. 149, 1965. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1965vVp300/parte-20.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2008.

_____. Constituição (1967). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 jan. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 15 out. 2007.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, “Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências”. *Coleção das Leis de 1968 – Atos do Poder Legislativo e Atos Legislativos do Poder Executivo – Leis de outubro a dezembro*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, v. 7, p. 152-158, 1969. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1968vVlp219/parte-20.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2007.

_____. Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969a. “Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração”. *Coleção das Leis de 1969 – Atos do Poder Legislativo e Atos Legislativos do Poder Executivo – Leis de abril a junho*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, v. 3, p. 34, 1969. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1969vIIP139/parte-5.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2008.

_____. Decreto-Lei nº 796, de 27 de agosto de 1969b, “Revoga o art. 17 e altera a redação dos arts. 19 (alínea f) e 30 da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 28 ago. 1969. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0796.htm>. Acesso em: 01 ago. 2007.

_____. Decreto nº 65.070, de 27 de agosto de 1969c, “Dispõe sobre a administração dos estabelecimentos de ensino industrial e a remuneração de seus diretores. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 28 ago. 1969. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=178819>>. Acesso em 01 ago. 2007.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”. *Coleção das Leis de 1971 – Atos do Poder Legislativo e Atos Legislativos do Poder Executivo – Leis de julho a setembro*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, v. 5, p. 59-68, 1971. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1971vVp116/parte_8.pdf>. Acesso em 20 out. 2007.

_____. Decreto nº 70.366, de 04 de abril de 1972, “Autoriza o funcionamento do curso de Engenheiros de Operação da Escola Técnica Federal de Minas Gerais”. *Diário Oficial*

[da] *República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 05 abr. 1972. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=184111>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

_____. Decreto nº 75.079, de 12 de dezembro de 1974. Dispõe sobre a organização das Escolas Técnicas Federais e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 dez. 1974. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=189247>>. Acesso em: 20 out. 2007.

_____. Lei nº 6.344, de 06 de julho de 1976. Cria o Centro de Educação Tecnológica da Bahia e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 07 jul. 1976. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=192378>>. Acesso em: 14 out. 2008.

_____. Lei nº 6.420, de 03 de junho de 1977. Altera a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que 'fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola médica, e dá outras providências'. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 07 jun. 1977. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=194236>>. Acesso em: 14 out. 2008.

_____. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 04 jul. 1978. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=124749>>. Acesso em: 20 out. 2007.

_____. Decreto n. 87.310 de 21 de junho de 1982a. Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 jun. 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D87310.htm>. Acesso de 20 out. 2007

_____. Decreto nº 87.411, de 19 de julho de 1982b. 'Aprova o Estatuto do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais'. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 jul. 1982. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=201626>>. Acesso em: 14 out. 2008.

_____. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982c. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=215688>>. Acesso em 20 out. 2007.

_____. Decreto nº 91.628, de 05 de setembro de 1985. "Institui Comitê para coordenação das diretrizes referentes ao aprimoramento da educação técnica". *Coleção das Leis de 1985 – Atos do Poder Executivo – Decretos de julho a setembro*. Brasília: Departamento de Imprensa Nacional, v. 6, p. 281-282, 1985. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1985Vlp496/parte-39.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2008.

_____. Constituição (1988). *Constituição 1988a: Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 23/99 e Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94*. ed. atual. em 1999. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1999.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 1.258, de 1988b. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário do Congresso Nacional*. Brasília, DF, 29 nov. 1988. Seção 1. p. 4.271. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/dc_20.asp?selCodColecaoCsv=D&DataIn=29/11/1988&txpágina=4267&altura=650&largura=800>. Acesso em: 20 dez. 2008.

_____. Lei nº 7.863, de 31 de outubro de 1989. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação Tecnológica. In: *MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal*. 7.ed. Brasília, DF, p. 27, 2008.

_____. Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. In: *MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Leis Federais*. 6. ed. Brasília, DF, p. 5-6, 2005.

_____. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. In: *MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal*. 7. 1ed. Brasília, DF, p. 46-48, 2008.

_____. Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 22 dez. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9192.htm>. Acesso em: 18 out. 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: *MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal*. 7.ed. Brasília, DF, p. 49-77, 2008.

_____. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997a. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 20 out. 2007.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 646/97, de 14 de maio de 1997b. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). In: MEC/SETEC – Legislação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em 20 out. 2007.

_____. Decreto nº 2.406 de 27 de novembro de 1997c. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, e dá outras providências. In: *MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal*. 7. ed. Brasília, DF, p. 127-128, 2008.

_____. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. In: *MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Leis Federais*. 6. ed. Brasília, DF, p. 37, 2005.

_____. Decreto nº 4.877, de 13 de novembro de 2003. Disciplina o processo de escolha de dirigentes no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais. In: *MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal*. 7. ed. Brasília, DF, p. 152-153, 2008.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004a. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. In: *MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal*. 7. ed. Brasília, DF, p. 167-169, 2008.

_____. Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004b, “Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 29 jul. 2004. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=239000>>. Acesso em: 18 out. 2008.

_____. Decreto nº 5.224 de 1º de outubro de 2004c. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. In: *MEC/SETEC*.

Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal. 7. ed. Brasília, DF, p. 157-166, 2008.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005a. Estabelece, no âmbito dos 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 – EJA. In: *MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Portarias*. 6. ed. Brasília, DF, p. 25-26, 2005.

_____. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005b. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. In: *MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Decretos*. 6. ed. Brasília, DF, p. 25-26, 2005.

_____. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005c. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 nov. 2005 (edição extra). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 01 fev. 2008.

_____. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006a. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. In: *MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – graduação tecnológica*. 7. ed. Brasília, DF, p. 123-147, 2008.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006b. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. In: *MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal*. 7. ed. Brasília, DF, p. 208-210, 2008.

_____. Congresso Nacional. Senado. Projeto de Lei do Senado nº 344/2007, de 14 de junho de 2007. Acrescenta inciso ao art. 14 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de forma a instituir a eleição direta para diretores de escolas públicas. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=81535>. Acesso em: 30 dez. 2008.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008a. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm>. Acesso em: 03 nov. 2008.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008b. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 30 dez. 2008, n. 253, seção 1, p. 1-3. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?data=30/12/2008&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=120>>. Acesso em: 30 dez. 2008.

BRZEZINSKI, Iria. Apresentação: diversos olhares se entrecruzam interpretando a LDB. In: _____ (org). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13-17.

CARNOY, Martin. *Educação, Economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações*. Tradução Dagmar M. L. Zibas. 2. ed. São Paulo: Cortez, São Paulo: Autores Associados, 1986.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. *Educação e Formação Profissional: trabalho e tempo livre*. Brasília: Editora Plano, 2003.

CEFET-MA. *O CEFET-MA: Histórico*. Disponível em: <<http://www.cefet-ma.br/diretorias/diretoria.php>>. Acesso em: 20 set. 2008.

CEFET-MG. Estatuto do CEFET-MG (1982a). In: _____. *Livro dos Estatutos, Regimentos, Regulamentos e Normas do CEFET-MG*. Belo Horizonte: Secretaria do Conselho Diretor, 2005.

_____. Resolução CD-024/82, de 21 de agosto de 1982. *Aprova Nova Regulamentação do Conselho de Ensino do CEFET-MG*. Belo Horizonte: Secretaria do Conselho Diretor, 1982b.

_____. Resolução CD-008/84, de 13 de março de 1984. *Composição do Conselho de Ensino*. Belo Horizonte: Secretaria do Conselho Diretor, 1984.

_____. Resolução CD-028/94, de 21 de outubro de 1994. *Homologa Regulamento do Conselho de Professores do CEFET-MG*. Belo Horizonte: Secretaria do Conselho Diretor, 1994a.

_____. Resolução CD-034/94, de 27 de outubro de 1994. *Altera a Composição do Conselho de Ensino*. Belo Horizonte: Secretaria do Conselho Diretor, 1994b.

_____. Resolução CD-033/03, de 18 de junho de 2003. *Aprova Regulamento do Conselho Diretor do CEFET-MG*. Belo Horizonte: Secretaria do Conselho Diretor, 2003a.

_____. Resolução CD-034/03, de 18 de junho de 2003. *Aprova Regulamento Geral dos Colegiados do CEFET-MG*. Belo Horizonte: Secretaria do Conselho Diretor, 2003b.

_____. Resolução CD-053/03, de 25 de setembro de 2003. *Aprova Regulamento do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação do CEFET-MG*. Belo Horizonte: Secretaria do Conselho Diretor, 2003c.

_____. Edital do processo seletivo. In: _____. *Manual do Candidato 1º semestre – 2005: CEFET-MG – Ensino Técnico*. Belo Horizonte: Gráfica do CEFET-MG, 07 out. 2004.

_____. Resolução CE-058/05, de 11 de agosto de 2005. *Aprova a implantação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA*. Belo Horizonte: Secretaria do Conselho de Ensino, 2005a.

_____. Resolução CD-122/05, de 19 de dezembro de 2005. *Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria do Conselho Diretor, 2005b.

_____. *CEFET-MG EM NÚMEROS – 2006a*. Disponível em: <<http://www.cefetmg.br/info/downloads/CEFET%20EM%20NUMEROS%202006.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2007.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: política institucional – 2005-2010*. Belo Horizonte: Gráfica do CEFET-MG, 2006b. 120 p.

_____. Resolução CE-086/06, de 06 de abril de 2006. *Estabelece a extinção dos Cursos Superiores de Tecnologia e dá outras providências*. Belo Horizonte: Secretaria do Conselho de Ensino, 2006c.

_____. Resolução CD-158/06, de 03 de novembro de 2006. *Altera a denominação do Conselho de Ensino para Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão*. Belo Horizonte: Secretaria do Conselho Diretor, 2006d.

_____. Resolução CE-152/06, de 14 de dezembro de 2006. *Aprova as diretrizes para elaboração do Edital do processo para o ingresso dos alunos dos Cursos Técnicos de Nível Médio na modalidade de Educação para jovens e adultos e dá outras providências*. Belo Horizonte: Secretaria do Conselho de Ensino, 2006e.

_____. Resolução CD-012/07, de 05 de fevereiro de 2007. *Altera, ad-referendum do Conselho Diretor, a Resolução CD-158/06, de 03 de novembro de 2006, que aprova o Regulamento para o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão*. Belo Horizonte: Secretaria do Conselho Diretor, 2007a.

_____. Edital nº 61, de 20 de setembro de 2007b. Processo seletivo – 1º semestre de 2008. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 21 set. 2007. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=27&data=21/09/2007>>. Acesso em: 08 nov. 2008.

CHAGAS, Valnir. *O ensino de 1º. e 2º. graus: antes, agora e depois?* 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1984.

COUTO, Mabel Rocha. *Impactos da organização curricular por competências na Educação Profissional no contexto do ensino profissional de nível técnico dos Centros Federais de Educação Tecnológica: a experiência do CEFET-MG*. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B59EAE54F-0F6E-4B82-A7CD-645EED2BEBCE%7D_Projeto%20de%20Pesquisa%20Mabel%20B%20%20MTP%2005.doc>. Acesso em: 20 set. 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1986.

_____. *O Ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flasco, 2000a.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flasco, 2000b.

_____. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flasco, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987, 134 p.

FONSECA, Celso, Suckow da. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI, v.1. 1986a.

_____. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI, v.2. 1986b.

_____. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI, v.5. 1986c.

FREITAS, Katia Siqueira de. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

_____. (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. 173 p.

_____. *Pedido de informação* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <edsoncefetes@gmail.com> em 21 jul. 2008.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: A gênese da formação profissional no Brasil. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23., 2000, Caxambú. *Anais eletrônicos...* Caxambú: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>>. Acessado em: 10 maio 2007.

GARIGLIO, Baptista. [entrevista informal]. 12 out. 2008. Transcrição de entrevista concedida informalmente por telefone a Edson Maciel Peixoto.

GARÍGLIO, José Angelo. A reforma da educação profissional e seu impacto sobre as lutas concorrenciais por território e poder no currículo do CEFET-MG. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25., 2002, Caxambú. *Anais eletrônicos...* Caxambú: ANPEd, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt9>>. Acesso em: 10 maio 2007.

GÓES, Moacyr de. A Função Social do Diretor de Escola Pública, eleito pelo Voto Direto. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Brasília: ANPAE, v. 8, n. 1, p. 85-100, jan-jul.. 1992.

GOODWIN JUNIOR, James William. *Centenário da Rede Federal de Educação Tecnológica: linha do tempo - CEFET-MG 1910-2008*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008. (mimeo)

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Circulo do Livro, s/d, 220 p.

GUIMARÃES, Luiz Fernando Gomes. *Contato* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <edsoncefetes@gmail.com> em 20 out. 2008.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação Brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2007a.

_____. *Gestão Educacional Democrática*. Campinas: Editora Alínea, 2007b.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6ª reimpressão, 1995. 248 p.

LEHMANN, Oscar Miguel; TREVISOL, Vítório Joviles. As raízes religiosas da escola comunitária no sul do Brasil. In: VI Congresso Internacional de Educação, 2007, Concórdia/SC. *Artigos eletrônicos...* Concórdia: Universidade de Contestado, 2007.

Disponível em:

<http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/educacao/RAIZES_RELIGIOSAS_ESCOLA_COMUNITARIA_BRASIL.pdf>. Acessado em: 01 dez 2007.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 269-301, jul./dez. 2002.

LOBO, Heloísa Helena de Oliveira; DIDONET, Vital. LDB: últimos passos no Congresso Nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 43-56.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99 p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MAGELA NETO, Othílio. *Quinhentos anos de história do ensino técnico no Brasil: de 1500 ao ano 2000*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2002, 256 p.

MARQUES, J. H. M. Especificidades do Ensino Técnico-Industrial no Brasil. In: *A educação física na Escola Técnica Federal de Minas Gerais e a política nacional para a área: diferenças nos discursos?* Belo Horizonte, 1998. Dissertação (Mestrado em

Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. cap. 2, p. 40-75.

MANIFESTO dos Pioneiros da Escola Nova (1932). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial. p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1_22e.pdf>. Acessado em 25 jun. 2007.

MANIFESTO dos educadores: mais uma vez convocados (Janeiro de 1959). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial. p. 205-220, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc2_22e.pdf>. Acessado em 25 jun. 2007.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: FE/UNICAMP, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Departamento de Assuntos Universitários. *Cursos Superiores de Tecnologia*. Belo Horizonte: MAI Editora, 1974, 121 p.

_____. Portaria nº 03, de 09 de janeiro de 1984. Aprova o Regimento Interno do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. In: *CEFET-MG. Livro dos Estatutos, Regimentos, Regulamentos e Normas do CEFET-MG*. Belo Horizonte, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 436/2001, de 02 de abril de 2001. Trata de Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. In: *MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Graduação Tecnológica*. 7. ed. Brasília, DF, p. 222-244, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 29/2002, de 03 de dezembro de 2002a. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo. In: *MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Graduação Tecnológica*. 7. ed. Brasília, DF, p. 245-301, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. In: *MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Graduação Tecnológica*. 7. ed. Brasília, DF, p. 343-346, 2008.

_____. Portaria MEC nº 3.621, de 04 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a criação, atribuições e funcionamento do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 05 dez. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/P3621.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2008.

_____. Secretaria de Educação Tecnológica. *Proposta em discussão – Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC/SETEC, abr. 2004a.

_____. Secretaria de Educação Tecnológica. *Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica*. Brasília, nov. 2004b. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/mambo/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 08 de dezembro de 2004c. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. In: *MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Técnico de Nível Médio*. 7. ed. Brasília, DF, p. 148-161, 2008.

_____. Secretaria de Educação Tecnológica. *Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Síntese dos resultados dos trabalhos realizados nas oficinas pedagógicas de capacitação para gestores acadêmicos promovidos pela SETEC / MEC, no período de 29 de setembro a 29 de novembro de 2005a*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_rel_resultadooficinaspedagogicas2005.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2008.

_____. Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006a. Aprova em extrato o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. In: *MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Graduação Tecnológica*. 7. ed. Brasília, DF, p. 174-179, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Parecer CNE/CEB nº 277, de 07 de dezembro de 2006b. Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. In: *MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Graduação Tecnológica*. 7. ed. Brasília, DF, p. 330-340, 2008.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. Brasília, DF, dez. 2006c. Disponível em: <http://catalogo.mec.gov.br/anexos/catalogo_completo.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Súmula complementar à do Parecer CNE/CEB nº 277 que dá nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação, de 14 de março de 2007a. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 15 mar. 2007a, n. 51, seção 1, p. 8. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=8&data=15/03/2007>>. Acesso em: 03 nov. 2008.

_____. Secretaria de Educação Tecnológica. PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. *Documento base*. Brasília: MEC/SETEC, ago. 2007b. 71 p.

_____. Secretaria de Educação Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. *Documento base*. Brasília, DF, dez. 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2008.

MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. *Salto para o Futuro*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 61-75, set. 2006.

NASCIMENTO, Osvaldo Vieira do. *Cem anos de ensino profissional no Brasil*. Curitiba: IBPEX, 2007, 461 p.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Uma escola do tamanho do Brasil*. São Paulo: GT de Educação, Ciência e Tecnologia do PAG-PT, 2002.

PEREIRA, Eva Wasros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 87-109.

PINO, Ivany. A lei de Diretrizes e Bases da Educação: A ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 19-42.

RAMOS, Marise Nogueira. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: INEP, 2006. p. 283-309.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 31.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

SANDER, Benno. *Políticas públicas e gestão democrática da educação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 2. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit8.htm>>. Acessado em: 10 abr. 2007.

SENADO FEDERAL. Cândido pede revogação de Portaria do MEC que nomeia diretor do CEFET. *Agência Senado*, Brasília, 01 out. 1999. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/agencia/verNoticia.aspx?codNoticia=6978&codAplicativo=2¶metros=cefet>>. Acesso em: 18 out. 2008.

SETEC. Portaria nº 208, de 1º de dezembro de 2005. Compôr Grupo de Trabalho com objetivo de elaborar o documento básico para o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 02 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/oficinas_port208_05.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2008.

VELOSO, Fernando A.; VILLELA, André; GIAMBIAGI, Fábio. Determinantes do “Milagre” Econômico Brasileiro (1968/73): uma análise empírica. *Revista Brasileira de Economia*, v. 62, n. 2. p. 221- 246, abr-jun. 2008.

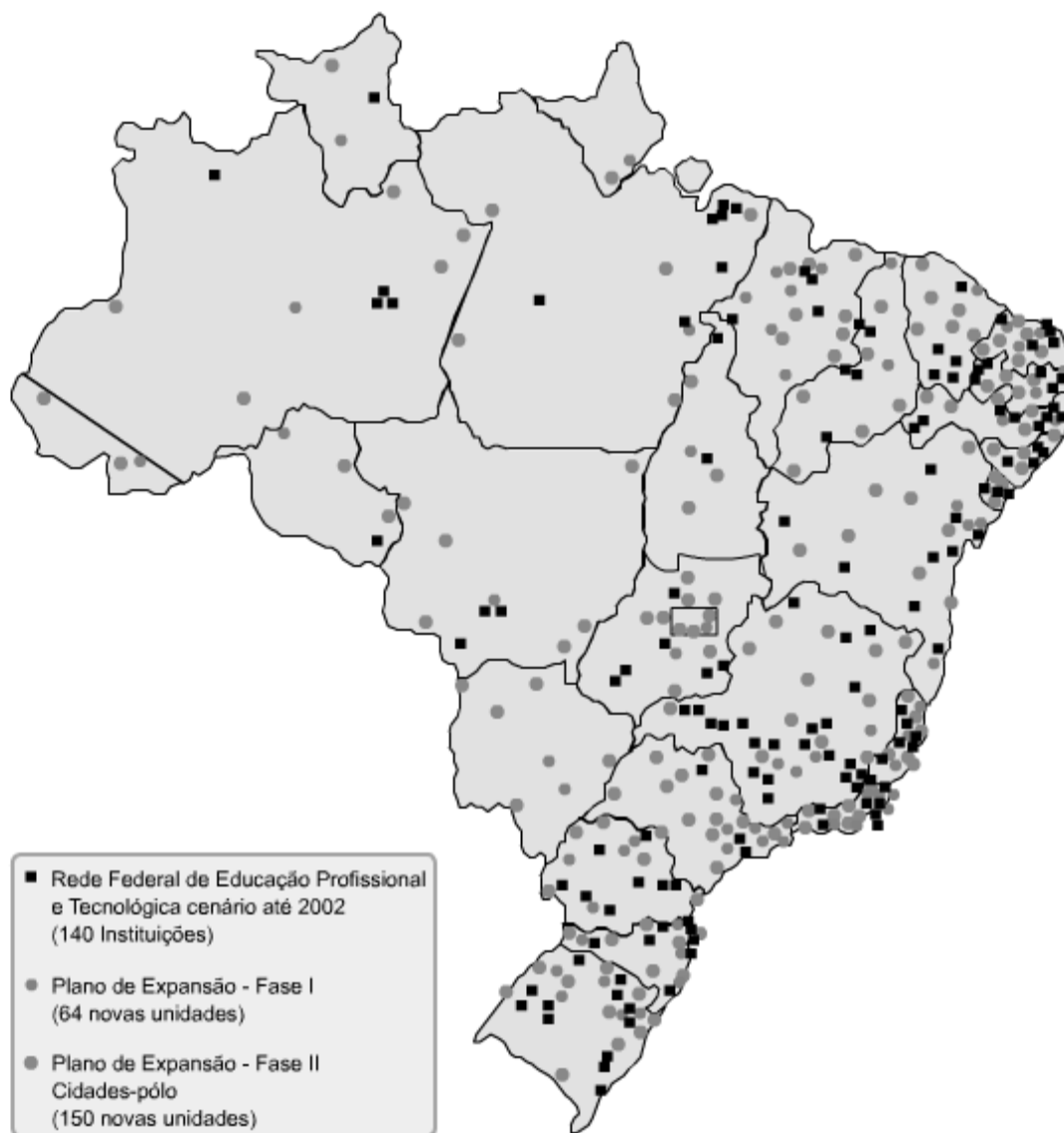
VIEIRA, Sofia Lerche. O público e o privado nas tramas da LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 69-85.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política Educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn. Brasília: Editora UnB, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, v. 1, 2004. 422 p.

ZAMLUTTI, Maria Esmeralda Mineu. *Uma análise do surgimento da educação a distância no contexto sócio-político brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40*. 2006. 245 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000383638>>. Acesso em: 12 abr. 2007.

ANEXO A – Mapa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Tecnológica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=91&Itemid=207>>. Acesso em 14 dez. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro Final de entrevista com o Diretor Geral do CEFET-MG

1 - Identificação da entrevista

Código da Entrevista _____

Nome do entrevistado: _____

Período de ocupação do cargo: _____

Roteiro da Entrevista

2 - Questões

- a) Quantas unidades compõem a rede CEFET-MG?
- b) Quantas escolas de educação profissional estão situadas no estado de Minas Gerais?
- c) Quantas escolas compõem a Rede Federal de Instituições de Educação Tecnológica?
- d) Como você caracterizaria a posição do CEFET-MG dentro dessa rede?
- e) Como o CEFET-MG dialoga com as políticas de governo?
- f) Quais são os princípios educacionais mais importantes para o CEFET-MG?
- g) Sob quais princípios alicerçam sua gestão? Ela pode ser caracterizada como democrática? Por quê?
- h) Como se compõe a estrutura administrativa do CEFET-MG? Ela era diferente no período de 2004-2006? E anteriormente ao seu mandato?
- i) Como se compõe a estrutura de decisões colegiadas? Ela era diferente no período de 2004-2006? E anteriormente ao seu mandato?
- j) Como se dá a relação entre a direção geral e os órgãos colegiados?

APÊNDICE B - Roteiro Final de Entrevista com os Conselheiros do Conselho de Ensino do CEFET-MG – Período 2004 -2006

1. Identificação da entrevista

Código da Entrevista _____

Nome do entrevistado: _____

Segmento que representa no conselho: _____

Período de mandato: _____

Roteiro da Entrevista

2. Questões

- a) O que o levou a disputar a eleição para o conselho?
- b) Como você avalia sua atuação no conselho?
- a) Hierarquicamente, em que posição se encontra o Conselho de Ensino?
- b) Há representatividade da comunidade local no conselho? Como você analisa essa questão?
- c) Como é sua relação com o seguimento que representa?
- d) Como o CEFET-MG dialoga com as políticas de governo?
- e) No período de 2004 a 2006 foram apresentados pelo MEC/SETEC, os programas (Eleição Direta para Diretores Gerais das Escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Integrado; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e Manutenção da oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia – Tecnólogos). Como você compreendeu esses programas e a origem deles?
- f) Você entende que eles se adequavam aos princípios da educação profissional e tecnológica? Por quê?
- g) As decisões do Conselho frente a essas políticas governamentais foram acertadas? Porque?

APÊNDICE C - Relatório de Pesquisa I - Identificação dos temas pesquisados nas atas do Conselho de Ensino do CEFET-MG, por ano e número.

Assunto Pesquisado	Ano	Nº da Ata
- Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio	2004	05
- Plano de Desenvolvimento Institucional		
Reforma da Educação Profissional e Tecnológica		07
Reestruturação do Conselho de Ensino		17
Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio		21
Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio		25
Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio		26
Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio		27
Cursos Superiores de Tecnologia	2005	08
Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio		11
Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA		12
Cursos Superiores de Tecnologia		15
Cursos Superiores de Tecnologia		19
Reestruturação do Conselho de Ensino		25
Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio		26
Cursos Superiores de Tecnologia		
Extinção dos Cursos Superiores de Tecnologia	2006	02
Reestruturação do Conselho de Ensino		04
Reestruturação do Conselho de Ensino		05
Reestruturação do Conselho de Ensino		06
Permuta de vagas entre a Concomitância Externa e o PROEJA Noturno e o Integrado Diurno		09
Pedido de reconsideração da decisão pela Extinção dos Cursos Superiores de Tecnologia		15
- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA		17
- Reestruturação do Conselho de Ensino		
- Extinção dos Cursos Superiores de Tecnologia		18
- Papel e Reestruturação do Conselho de Ensino		
- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA		
Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio		26
Reestruturação do Conselho de Ensino	27	
Extinção da nomenclatura e dos princípios norteadores do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA	31	

APÊNDICE D - Relatório de Pesquisa II - Composição do Conselho de Ensino do CEFET-MG por representação de segmentos.

Segmento representado	Quantidade de conselheiros por segmento
Diretoria de Ensino	01
Conselho Departamental	02
Conselho de Professores	02
Professores de 3º grau	02
Professores de 2º grau	02
Colegiado de Pós-Graduação	01
Colegiado das UnED's (Um representante de cada UnED)	03
Pedagogos ou Técnicos em Assuntos Educacionais	01
Departamento de Educação Física	01
Corpo discente (representatividade de 1/5 do Conselho)	03
TOTAL	18

Fonte: Regulamento do Conselho de Ensino aprovado pela Resolução CD-024/92, de 21 de agosto de 1992 e alterado pelas resoluções CD-034/94, de 27 de outubro de 1994 e CD-015/00, de 14 de agosto de 2000, conforme informações disponíveis em: <<http://www.cefetmg.br/index.php?codigo=21>>. Acesso em: 06 mai. 2008.

APÊNDICE E - Relatório de Pesquisa III - Identificação dos Conselheiros do Conselho de Ensino do CEFET-MG, a serem entrevistados, a partir dos percentuais maiores ou iguais a cinquenta por cento de participação às reuniões que incluíram na pauta os temas pesquisados.

Conselheiros	Participações absolutas	Participações percentuais	Segmento
I	25	100%	Diretoria de Ensino
L	17	68%	Conselho Departamental
M	19	76%	Conselho Departamental
N	18	72%	Professores de 3º grau
P	8	52%	Pedagogia ou Técnicos em assuntos educacionais
Q	17	68%	Departamento de Educação Física
T	12	52%	Colegiado da UnED
Z	14	56%	Discente
AD	11	52%	Professores de 3º grau
AF	8	52%	Pedagogia ou Técnicos em assuntos educacionais
AG	12	56%	Conselho de Professores
AH	24	96%	Professores de 2º grau
AK	14	56%	Professores de 2º grau
AL	15	60%	Colegiado da UnED
AO	24	96%	Colegiado de Pós-Graduação
AR	16	64%	Colegiado da UnED

APÊNDICE F - Relatório de Pesquisa IV - Perfil dos entrevistados

Entrevistado	Carreira	Maior Escolaridade	Posse no CEFET-MG	Segmento representativo no Conselho de Ensino
E01	Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	Especialização	1994	Presidente do Conselho de Ensino
E02	Magistério Superior	Doutorado	1997	Conselho Departamental
E03	Magistério Superior	Mestrado	1983	Professores de 3º grau
E04	Magistério Superior	Doutorado	2002	Professores de 3º grau
E05	Técnico-administrativos em Educação (Pedagogia)	Mestrado	1989	Técnicos em Assuntos Educacionais
E06	Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	Mestrado	1991	Departamento de Educação Física
E07	Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	Especialização	1989	Colegiado da Unidade de Leopoldina
E08	Magistério Superior	Doutorado (PhD)	1997	Professores de 3º grau
E09	Técnico-administrativos em Educação (Pedagogia)	Mestrado	1989	Técnicos em Assuntos Educacionais
E10	Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	Mestrado	1977	Conselho de Professores
E11	Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	Mestrado	1997	Professores de 2º grau
E12	Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	Mestrado	1997	Conselho de Professores
E13	Magistério Superior	Doutorado	1995	Conselho de Pesquisa e Pós-graduação
E14	Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	Especialização	1997	Colegiado da Unidade de Araxá
E15	Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	Doutorado	1992	Sem representação – Diretor Geral

Fonte: Dados da pesquisa retirados das gravações de entrevistas realizadas em 2008

APÊNDICE G - Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por Unidade da Federação – Agosto 2008

Região	Unidade da Federação	Quantitativo de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica
Norte	Acre	00
	Amapá	00
	Amazonas	05
	Pará	08
	Rondônia	01
	Roraima	02
	Tocantins	03
Centro-Oeste	Distrito Federal	00
	Goiás	07
	Mato Grosso	04
	Mato Grosso do Sul	01
Nordeste	Alagoas	04
	Bahia	12
	Ceará	06
	Maranhão	09
	Paraíba	07
	Pernambuco	10
	Piauí	07
	Rio Grande do Norte	08
	Sergipe	03
Sudeste	Espírito Santo	09
	Minas Gerais	26
	Rio de Janeiro	14
	São Paulo	10
Sul	Paraná	12
	Rio Grande do Sul	17
	Santa Catarina	12
TOTAL		197

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir de dados do MEC/SETEC – Agosto 2008.

APÊNDICE H – Políticas públicas em movimento – 2007 a 2008

Na apresentação desta dissertação nos referimos à nossa instigação em romper decrescentemente com o recorte temporal da investigação, objetivando abstrair do processo de construção da política de educação profissional pública brasileira as características que marcaram, e ainda marcam, seu desenvolvimento, tanto no que se refere à oferta de cursos, quanto na organização administrativa dos executores.

Nessas considerações finais, sentimo-nos, da mesma forma, instados a apresentar, sem qualquer pretensão de análise, mas como indicativo de novas pesquisas, a trajetória percorrida pelos objetos de nossa investigação, desde o fenecer do recorte temporal (2006) até o processo de redação final desta dissertação (Janeiro/2009). Sendo assim, destacamos os seguintes movimentos da política de educação profissional e tecnológica:

- Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Integrado

A reforma da educação profissional e tecnológica vigente a partir do Decreto nº 5.154/2004 é incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a partir da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Dessa forma, os artigos 39 a 42 da LDBEN/96 antes denominados “carta de intenções”, passam a constituírem-se em marcos reguladores da educação profissional e tecnológica. Assim sendo, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, articulada com o Ensino Médio, e desenvolvida de forma Integrada, instituída inicialmente como um projeto de governo, passa a compor, juntamente com outras formas de integração, uma política de Estado.

- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA

Este permanece como Programa de governo, no entanto, em agosto de 2007, o MEC/SETEC lança os pressupostos, concepções, princípios e alguns fundamentos para a construção do projeto político-pedagógico do PROEJA, por meio do denominado “Documento Base¹⁸⁹”. Em seguida esse Programa ganha contorno de política de Estado por meio da Lei nº 11.741/2008, na qual consta que “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional” (BRASIL, 2008a, art. 1º, § 3º).

- Cursos Superiores de Tecnologia

A nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação, implementada em dezembro de 2006, a partir da criação do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, é aprovada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação em 14 de março de 2007, que se pronuncia no sentido de que o Catálogo “facilita a reorganização dos Cursos Superiores de Tecnologia numa linha interdisciplinar e permite a implantação de políticas de desenvolvimento da educação profissional e tecnológica” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007a).

- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os Institutos Federais representam a novidade na organização dessa novíssima Rede¹⁹⁰. Gestados de acordo com a autonomia de cada instituição, os Institutos marcam nova etapa no desenvolvimento dos processos educacionais, organizacionais e administrativos da educação profissional, científica e tecnológica brasileira.

- Processos participativos proclamados para os Institutos

Cada Instituto Federal será organizado em estrutura *multicampi* – todas as instituições federais de educação profissional e tecnológica que aderiram à chamada pública do MEC/SETEC para constituição dos Institutos passam a ser consideradas *campus* - a partir da junção de vários *campi* de acordo com a proposta dos signatários. No texto da Lei de criação dos Institutos, estão previstos, como órgãos superiores de administração, o Conselho de Dirigentes e o Conselho Superior, ambos presididos pelo reitor, sendo aquele de caráter consultivo e este consultivo e deliberativo, com previsão de participação da comunidade acadêmica, dos egressos, da sociedade civil, do Estado, através do Ministério da Educação e do Conselho de Dirigentes, ressaltando-se que aos *campi* não há previsão legal, de órgão de deliberação colegiada.

¹⁸⁹ Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007b.

¹⁹⁰ A Rede é constituída pelos Institutos Federais, pela Universidade Federal Tecnológica do Paraná, pelos CEFET's do Rio de Janeiro e de Minas Gerais e pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades (BRASIL, 2008b, art. 1º)

Outra forma de participação percebida recai sobre a escolha do reitor e do diretor geral (aquele responsável pelo Instituto e este pelo campus). O provimento ao cargo de reitor se dará por nomeação do presidente da república após processo de consulta à comunidade acadêmica. Os condicionantes à inscrição de candidatos estão primeiramente, e conjuntamente, vinculados à carreira docente e ao tempo de exercício na rede federal de educação profissional e tecnológica. Além de um segundo requisito atrelado à escolaridade ou o pertencimento a determinado nível da carreira docente.

O provimento ao cargo de diretor geral se dará por nomeação do reitor após processo de consulta à comunidade acadêmica. Os condicionantes à inscrição de candidatos estão primeiramente, e conjuntamente, vinculados tanto à carreira docente ou técnica administrativa de nível superior, quanto ao tempo de exercício na rede federal de educação profissional e tecnológica. Além de um segundo requisito atrelado às opções de escolaridade e pertencimento a determinado nível da carreira docente ou ao tempo de experiência em gestão na instituição ou formação específica em gestão administrativa pública.

No mesmo sentido do provimento ao cargo de dirigente educacional por eleições diretas, encontramos um Projeto de Lei do Senado, de autoria da senadora Ideli Salvatti, sob o nº 344/2007, que prevê o acréscimo do dispositivo da eleição direta para o cargo de diretores das escolas de ensino fundamental, médio e técnico das escolas das redes públicas federal, estaduais e municipais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Esse conjunto de novidades, de temporalidade estreita o suficiente para não permitir análises contemporâneas, constitui-se em campo de oportunidade e necessidade de uma investigação acadêmica, pois o que se pretende com a proclamação dessas políticas é o novo. E o “novo é aquilo que emerge nas relações sociais para superar o arcaico e tem mais peso que aquelas tradições arcaicas que existiam antes. O novo tem para a sociedade uma responsabilidade muito grande que é a de dizer que ele é necessário” (GÓES, 1992, p. 96).

Entendidas assim as novas políticas de Estado para a educação profissional e tecnológica, sejamos vigilantes para que o novo não se torne modismo e sim que se estabeleçam com sólidas bases de gestão democrática da educação nas quais o Estado, a Escola e a Sociedade fixem-se através de raízes de compromissos multilaterais.