



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

BRUNO FERNANDES ALMEIDA

**EXPANSÃO DA REDE FEDERAL E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: UMA
ANÁLISE CRÍTICA DA IDENTIDADE INSTITUCIONAL E DOCENTE DO IFCE
CAMPUS FORTALEZA**

FORTALEZA-CEARÁ

2018

BRUNO FERNANDES ALMEIDA

EXPANSÃO DA REDE FEDERAL E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: UMA
ANÁLISE CRÍTICA DA IDENTIDADE INSTITUCIONAL E DOCENTE DO IFCE
CAMPUS FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho.

FORTALEZA-CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Almeida, Bruno Fernandes .

Expansão da rede federal e reestruturação produtiva: uma análise crítica da identidade institucional e docente do ifce campus fortaleza [recurso eletrônico] / Bruno Fernandes Almeida. - 2018 .

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 104 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018 .

Área de concentração: Formação de Professores..

Orientação: Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho..

1. Reestruturação Produtiva. 2. Expansão da Rede Federal. 3. Identidade Docente. 4. IFCE. I. Título.

BRUNO FERNANDES ALMEIDA

EXPANSÃO DA REDE FEDERAL E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: UMA
ANÁLISE CRÍTICA DA IDENTIDADE INSTITUCIONAL E DOCENTE DO IFCE
CAMPUS FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 30 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Osemar Norberto Maia Filho (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Samuel Brasileiro Filho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE



Prof. Dr. José Geraldo Gomes dos Santos
Universidade Estadual do Ceará – UECE

RESUMO

Esta é uma pesquisa exploratória que se propôs a analisar criticamente as relações existentes entre a reestruturação produtiva e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como a influência dessa relação na identidade institucional e docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), *campus* Fortaleza. Com tal finalidade, foram eleitos como objetivos específicos: compreender os impactos da reestruturação produtiva no setor público educacional brasileiro e suas implicações nas reformas educacionais; analisar os impactos das reformas educativas da década de 1990 na expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); compreender os impactos da expansão na identidade institucional e dos docentes do IFCE, *campus* Fortaleza. Adotou-se como referencial teórico-metodológico base o materialismo histórico dialético proposto por Marx e Engels, que possibilitou perceber e compreender que a evolução das forças produtivas implica em mudanças nas relações de produção e todos os complexos sociais a ela inerentes, inclusive a educação. Partindo dessa premissa, analisou-se o fenômeno da reestruturação produtiva e suas implicações nas reformas do estado brasileiro, dialogando com as análises de Antunes (1995), Borges (2004), Silva (2005) e Teixeira (1996). Discutiu-se as reformas educacionais da década de 1990 e a expansão da Rede Federal, apoiando-se nas análises em Almeida (2012), Colombo (2008), Frigotto (2005), Libâneo (2005), Jimenez e Maia Filho (2013), Manfredi (2002), Pacheco (2010), Ritti (2011). Recorreu-se à Antropologia Cultural, à Sociologia e à Psicologia Social com Dubar (1997 e 2005), Hall (2000) e Ciampa (1987 e 1994) para o desenvolvimento da categoria identidade. Dialogou-se com Iza (2014) sobre identidade docente. E consultamos Manfredi (2002), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFCE (2014-2018) e Santos (2017), sobre o histórico institucional do IFCE *campus* Fortaleza. A primeira parte da pesquisa foi de natureza bibliográfica e documental, explorando fontes direta e indireta, em especial os documentos e publicações oficiais disponíveis no site da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). Em um segundo momento, realizamos uma pesquisa de campo utilizando como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Foram entrevistados professores do IFCE *campus* Fortaleza e os dados foram interpretados utilizando a técnica de análise de discurso. A análise dos discursos dos docentes flagrou a crise do processo

identitário por que passa a instituição. Em meio à fragmentação de finalidades e objetivos, resguarda-se o orgulho do histórico institucional, que é reposto no discurso docente. Porém, percebe-se, também, que a retomada do investimento público no IFCE, a manutenção do caráter da oferta pública de cursos e a ampliação da atuação no ensino superior, favoreceram a adesão docente às pressuposições das políticas identitárias implementadas pela expansão da Rede Federal, mesmo essa conservando boa parte das recomendações educacionais dos organismos multilaterais de desenvolvimento que foram rechaçadas pela própria comunidade acadêmica nos movimentos de resistência frente às reformas da década de 1990. A crítica atual se centra na ineficiência gerencial da implementação das novas políticas, não mais nas suas implicações mais amplas ao projeto emancipatório da humanidade.

Palavras-chave: Reestruturação Produtiva. Expansão da Rede Federal. Identidade Docente. IFCE.

ABSTRACT

This is an exploratory research that is aimed at critically analyzing the existing relations between the productive restructuring and the expansion of the Professional, Scientific and Technological Education of the Federal Network, as well as the influence of this relationship over the institutional and faculty's identity of the Federal Institute of Education, Science and Technology (IFCE), Fortaleza *campus*. Having this objective in mind the following specific objectives were elected: comprehending the impacts of productive restructuring on the Brazilian educational public sector and its implications on educational reforms; analyze the impacts of educational reforms during the 1990's on the expansion of the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs); comprehend the impacts of the expansion over IFCE's institutional and faculty identity, Fortaleza *campus*. It has been adopted as a fundamental theoretical framework of reference the historic dialectic materialism proposed by Marx e Engels, which enabled to perceive and comprehend that the evolution of the productive forces implicate in changes in the relations of production and all the social complexes inherited to it, including education. Taking this premise in account it has been analyzed the phenomenon of productive restructuring and its implications on the reforms of the Brazilian State, interacting with the analysis of Antunes(1995), Borges (2004), Silva (2005) e Teixeira (1996). Educational reforms have been discussed during the 1990's and the expansion of the Federal Network supported by the analysis in Almeida (2012), Colômbom (2008), Frigotto (2005), Libâneo (2005), Jimenez e Maia Filho (2013), Manfredi (2002), Pacheco (2010), Ritti (2011). It has relied upon cultural anthropology, sociology and social psychology with Dubar (1997 e 2005), Hall (2000) e Ciampa (1987 e 1994) for the development of the identity concept. It has interactions Iza (2014) concerning faculty identity. And we have consulted Manfredi (2002), the Institutional Plan for Development (PDI) of IFCE (2014-2018) and Santos (2017) over the institutional history of IFCE *campus* Fortaleza. The first part of this research was the bibliographical and documental nature, exploring direct and indirect fonts, in particular the official documents and publications available on the website of the Secretariat of Professional and Technological Education (SETEC) from the Ministry of Education (MEC). In a second stage we have performed a field research using a data collection technique the semi-structured interview. IFCE *campus* Fortaleza professors were interviewed and the data was interpreted using discourse analysis. The analysis of the

faculty members discourses uncovered a crisis of the identity processes which the institution is enduring. Amidst the fragmentation of finality and objectives, the historic and institutional pride is shielded, which is replaced in the faculty discourse. Nonetheless, it is noticeable as well the renewal of the public investment on IFCE, the conservation of the nature of the public offering of courses and the amplification of higher learning services offering, favoring the adhesion of the assumptions of the identity policies implemented by the Federal Network, even the same is conserving a considerable share of the educational recommendations from multilateral development organisms which were rejected by the very academic community within the resistance movements while facing the 1990's reforms. The present criticism is centered on the managerial inefficiency concerning the implementation of new policies, no longer over its broader implications to the humanity emancipation project.

Keywords: Productive Restructuring. Expansion of Federal Network. Faculty Identity. IFCE.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.....	14
2.1	DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990 À EXPANSÃO DA REDE FEDERAL.....	23
3	SOBRE O DEBATE DE IDENTIDADE: AS PERSPECTIVAS DA ANTROPOLOGIA CULTURAL, SOCIOLOGIA E PSICOLOGIA SOCIAL.....	36
3.1	BREVE HISTÓRICO DA IDENTIDADE DO IFCE <i>CAMPUS</i> FORTALEZA: DOS DESFAVORECIDOS DA FORTUNA À PRODUÇÃO E DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO.....	46
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO: REAFIRMANDO A NOSSA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	51
4.1	AS TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	59
4.2	OS SUJEITOS ENTREVISTADOS.....	65
5	DESENHANDO UM QUADRO DE APRESENTAÇÃO A PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....	67
5.1	REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: AS DETERMINAÇÕES NEM SEMPRE PERCEBIDAS.....	69
5.2	EXPANSÃO DA REDE: AVANÇOS E(OU) MUDANÇAS.....	75
5.3	A IDENTIDADE DOCENTE NO IFCE.....	84
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS.....	99
	APÊNDICE.....	103
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES.....	104

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem sua motivação original no ano de 2010, quando iniciou a minha experiência profissional como Técnico Administrativo de Nível Superior em Pedagogia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Fui empossado no Campus de Iguatu – CE, unidade em que possuía, na época, 56 anos de história e antes da promulgação da Lei 11892 de dezembro de 2008, era denominada Escola Agrotécnica Federal de Iguatu. Esse *locus* de trabalho favoreceu um fascinante ponto de observação e interação com o tempestuoso momento histórico de expansão por que passava a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país, especialmente na esfera federal. Em julho de 2014, fui transferido para a Coordenadoria Técnico Pedagógica do Campus de Fortaleza, maior e mais antigo campus do IFCE, onde continuo a acompanhar os rebatimentos da expansão até os dias atuais.

Na época que ingressei no IFCE, o Plano de Expansão da Rede Federal já se encontrava em sua segunda fase. O número de unidades implantadas por todo o território nacional saltará de 140 escolas técnicas federais existentes até o ano de 2002, para 356 *campis*.

Nesse contexto, estar em uma unidade federal de EPT do interior, já consolidada, referendada na região e no estado, e posteriormente no maior e mais antigo *campus* do estado, lotado em suas coordenadorias pedagógicas, setor estratégico na mediação de todas as transformações inerentes àquele momento, possibilitou-me testemunhar o conflito entre a velha e a nova institucionalidade da EPT do país, conflitos geracionais entre servidores, o acolhimento de novos perfis de alunos e os desafios à atuação docente diante do imponderado horizonte que se apresentava.

Era um cenário de incertezas diante das possibilidades e das perdas impulsionadas pelas transformações inerentes à expansão. Dúvidas que provocavam angústias e se intensificavam pela parca formação em EPT vivenciada na graduação. Então, se de uma forma geral eu dominava os fundamentos da pedagogia, não tardou à EPT expô-las suas singularidades e tensões que se aguçavam no complexo cenário da expansão da rede federal.

No entanto, percebi que esse sentimento era compartilhado pelos veteranos. A experiência não os deixou imunes ao novo cenário. O fenômeno da

expansão se apresentava como algo bem mais complexo do que a mera ampliação da oferta de vagas pelas instituições federais de educação profissional e tecnológica, o que já seria um grande desafio.

A nova institucionalidade formalizada pela Lei 11892/2008 amplia as finalidades e objetivos dessas instituições. Dentre outras prerrogativas, passam a ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades para a formação e qualificação dos cidadãos com vistas a sua atuação profissional. Mas, sobretudo, o dispositivo legal inova ao criar as bases para que os Institutos Federais (IFs) se convertam em instrumentos vinculados a uma política pública de desenvolvimento socioeconômico.

As transformações institucionais são defendidas com entusiasmo por autores como Colombo (2008) e Pacheco (2010), dentre outros, com estreita ligação com o Ministério da Educação (MEC), na época do governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Apontam que a expansão da Rede Federal e a criação dos Institutos Federais representaram ações progressistas no campo da educação completamente opostas às implementações neoliberais do ciclo político anterior, em especial as do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Uma de suas principais argumentações em defesa foi a revogação da Lei 8.948/1994, que, na prática, impediu o investimento para o crescimento da rede federal por uma década. Em seu lugar foi editada a Lei 11.195/2005 que retoma a possibilidade da ampliação da oferta educacional pública, gratuita e de qualidade.

Outro forte argumento em defesa das ações do governo petista se refere à revogação do Decreto 2.208/1997, que dentre outros malefícios desarticulava a oferta de educação profissional ao ensino regular. Em sua substituição, o Decreto 5.154/2004 restitui essa articulação e mantém as outras formas de ensino do decreto anterior. Com a publicação da Lei 11.892/2008, ratifica-se a possibilidade de ampliar a oferta de EPT em todos os níveis, devendo ser realizada por um modelo de rede descentralizada que se expandiu pelo interior de todas as regiões do país. Essa capilaridade também favoreceria o caráter de desenvolvimento, visto que os institutos levariam não só educação, mas também investimento e tecnologia aos interiores.

Por outro lado, autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), apontam que, embora seja necessário reconhecer alguns ganhos dos governos petistas, era necessário denunciar que esses passaram a se distanciar das pautas firmadas com setores progressistas da sociedade, cuja a essência era reverter toda a política

educacional neoliberal do governo anterior e, para tanto, a revogação do decreto não era suficiente. Era necessário reverter toda a sua lógica fragmentada de educação implementada desde a promulgação da Lei 9.394/ 1996 que estabelece a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Tinha-se que ter como norte a implantação de uma perspectiva de educação unitária e politécnica.

Acreditamos que essas mudanças não são frutos apenas do debate teórico. Aprendemos com Marx (2013) que o desenvolvimento das forças produtivas está intimamente ligado às relações sociais. Já Gramsci (*apud* NOSELLA, 2016) aponta que a dimensão da dominação ideológica na sociedade capitalista se dá em um primeiro momento no plano econômico. Porém, essa dominação também precisa se expressar de forma ideológica na disputa política por hegemonia.

Partindo de tais premissas, compreender o atual desenvolvimento das forças produtivas e os seus mecanismos de condicionamento das relações sociais, torna-se essencial para compreender essas transformações da institucionalidade da EPT. Com esse intuito, encontramos em Antunes (1995) e Teixeira (1996) o suporte para compreender esse contexto político e econômico mais amplo no qual a educação está inserida.

Para os autores, em meados da década de 1970, o sistema capitalista se deparou com o esgotamento do modelo de produção Taylor-fordista, passando a ter uma queda acentuada no crescimento de sua taxa de lucro. Na tentativa de recompor essa taxa, o sistema realizou uma série de ajustes no seu modelo de produção e na sua forma de acumulação. O referido processo ficou conhecido com reestruturação produtiva.

As mudanças no modelo de produção implicaram consequentemente na alteração das relações políticas e sociais. É nesse contexto que a doutrina neoliberal conquista hegemonia. Seu preceito de livre mercado, baseado na crença que o mercado se autorregula, alinha-se perfeitamente às demandas da também emergente fase de financeirização do capital internacional. Sob o discurso da existência da crise econômica, da necessidade da implementação da reestruturação produtiva e da inexorável globalização, o neoliberalismo submete governos aos seus ditames.

Jimenez (2013) e Libâneo (2005) discorrem acerca de como organizações multilaterais de desenvolvimento, como o Banco Mundial, articulam a implementação da agenda neoliberal no campo educacional com os governos de forma global, mas com especial atenção aos países subdesenvolvidos. Vende-se a ideia de uma nova

pedagogia que se processa em um ininterrupto movimento de formação por competências, adequando os indivíduos conforme a demanda do mercado.

Assim, é nesse contexto, e sobre esses pressupostos, que tentaremos identificar as correlações de poder que possibilitaram a emergência da expansão da Rede Federal e quais os seus reais pressupostos teóricos e políticos. Mais especificamente, tentaremos compreender melhor a influência deste processo nessa nova identidade institucional da EPT, especialmente do IFCE Campus de Fortaleza, bem como suas implicações na formação de seus professores.

A hipótese que aventamos é que essas transformações na Rede Federal são reflexos da influência da reestruturação produtiva no setor educacional público brasileiro, transplantando para este a lógica de mercado subjacente às recomendações de organismos internacionais, liderados principalmente pelo Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas (ONU). Tais órgãos realizaram intensa divulgação das recomendações na década de 1990, as quais são embasadas nas teorias do Capital Humano, da Educação por Competência e da Qualidade Total, passando a ser referência às reformas do ensino, principalmente nos países periféricos.

Fundamentado no materialismo histórico dialético e com o intuito de verificar a pertinência dessa hipótese, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo. Utilizou-se, em um primeiro momento, técnicas de documentação direta e indireta de caráter documental e bibliográfico. Em um segundo momento, foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada

Definimos como objetivo geral desta pesquisa: analisar os rebatimentos da reestruturação produtiva no processo de expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e seus impactos na identidade institucional e docente do IFCE Campus de Fortaleza.

E como objetivos específicos: compreender os impactos da reestruturação produtiva no setor público educacional brasileiro e suas implicações nas reformas educacionais; analisar os impactos das reformas na expansão dos IFs; compreender impactos da expansão dos IFs na identidade institucional e dos docentes do IFCE.

Esta pesquisa credita que uma maior compreensão sobre os impactos da reestruturação produtiva na Rede Federal, elucidando o “por que?”, o “para que?” e o “para quem?” de sua emergência possa contribuir como elemento que facilite a

compreensão do que significa e qual é a lógica da política de expansão da rede federal desenvolvida no país.

Para atingir esses objetivos, desenvolvemos este trabalho em sete momentos. O primeiro discorre sobre a reestruturação produtiva e sua implementação no estado brasileiro. O segundo aborda as reformas educacionais da década de 1990 até a expansão da Rede Federal. No terceiro momento, apoiados na antropologia cultural, na sociologia e na psicologia social, promovemos uma discussão sobre identidade. No quarto, traçamos um breve histórico da identidade do IFCE Campus de Fortaleza, retomando o seu início com a Escola de Aprendiz e Artífices até os dias atuais. No quinto momento, delineamos com maior detalhamento o materialismo histórico dialético, nossa perspectiva teórico-metodológica. No sexto, detalhamos as técnicas e procedimentos de coleta e análise de dados utilizados ao longo do trabalho. E, por fim, apresentamos os dados e apresentamos nossas considerações finais.

2 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Ao optar pelo materialismo histórico dialético como referencial teórico, entendemos que seja necessário desenvolver as categorias de forças produtivas de nossa sociedade, bem como as de relações de produção que dela derivam. Sem esse cuidado, incorre-se no risco de se perder a perspectiva de totalidade proposta pelo referencial.

Então, ao analisarmos os fenômenos inerentes ao complexo campo da educação, é necessário, inicialmente, situar quais as atuais configurações das forças produtivas no sistema capitalista, pois estas condicionam toda a organização dos demais complexos sociais.

Como ponto de partida, apoiamo-nos, inicialmente, em autores do campo crítico, tais como Ciavatta e Ramos (2012), Frigotto (2001), Jimenez e Maia (2013), Libâneo (2003), Tonet (2003), que embora tenham olhares diferentes sobre o complexo educação, indicam que as transformações educacionais das últimas décadas são fortemente influenciadas pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, sob a égide da reestruturação produtiva do sistema capitalista e da doutrina do neoliberalismo que encontrou caminho fértil nesse contexto de mudanças. Ao reorganizar o seu padrão de acumulação, e com isso sua lógica de produção de riqueza, o sistema demandou e impôs, naturalmente, profundas mudanças nos demais complexos sociais, inclusive a educação. Esta última, concebida como elemento estratégico nesse processo de mudanças.

Mas o que de fato é a reestruturação produtiva do sistema capitalista e quais as suas determinações históricas?

Iniciemos a construção dessa resposta discorrendo sobre como se dão as crises no modo de produção capitalista. Marx (2017) já anunciara, ainda no século XIX, que o sistema capitalista é produtor de inúmeras contradições, dentre elas a crise de superprodução. Esta é consequência de sua necessidade essencial de obter lucro em escala cada vez maior, o que culmina por atingir, em períodos de expansão, um patamar de produção superior à capacidade de solvência de mercadorias, resultando na queda brusca de preços, na perda de liquidez para realização de pagamentos, o que provoca falências em massa, diminuição da produção, aumento o desemprego e diminuição dos salários.

Essas severas consequências atingem não só aos capitalistas, mas, sobretudo, à classe trabalhadora que se vê acuada a retroagir os seus já precários meios de vida em consequência das medidas de reorganização do equilíbrio econômico necessário à recomposição da taxa de lucro, como destacado por Marx: “As crises sempre representam apenas a solução violenta e temporária das contradições existentes, são explosões violentas que restabelecem num instante o equilíbrio violado” (MARX, *apud* ACADEMIA DE CIÊNCIAS DA URSS, 1961, p. 259).

Como bem aponta o autor, as crises são inerentes à reprodução capitalista e tem um caráter cíclico. De tempos em tempos elas retornam mais agudas, exigindo novos e severos esforços para recompor o equilíbrio econômico. Gorender, ao traduzir o Manual de Ciências Econômicas da Academia de Ciência da URSS (1961), aponta que o ciclo entre uma crise e outra é composto de quatro fases: crise, depressão, reanimação e ascenso.

A fase de crise é o momento em que ocorre a contradição entre o crescimento das possibilidades produtivas e a relativa diminuição da procura, gerando os já mencionados efeitos da superprodução. A fase de depressão é caracterizada pela estagnação da produção industrial e do comércio, pelos preços baixos e a abundância de capital monetário livre. É nessa fase que se formulam as premissas da reanimação e do ascenso.

No esforço para superar a estagnação, os estoques de mercadoria são liquidados a baixo preço, ou mesmo destruídos. Vislumbra-se a redução do custo de produção atingido principalmente pelo aumento de exploração operária, via intensificação do trabalho e redução salarial e a renovação do capital fixo, com o emprego de novas tecnologias que permitam à produção recuperar a lucratividade frente aos preços impostos pelo mercado.

Cabe ressaltar ainda que a renovação do capital fixo impulsiona o crescimento de vários ramos da produção. Na fase de reanimação, retoma-se a ampliação da produção. A produção gradativamente recompõe os índices anteriores, possibilitando a elevação dos preços, principalmente da lucratividade. A fase de ascenso é o momento em que a produção ultrapassa o ponto mais alto atingido no ciclo anterior.

Compreendendo essa dinâmica, vejamos como se desenvolveu os principais modelos e concepções de organização da produção do sistema capitalista

e alguns elementos dos seus desdobramentos nas relações de produção que permeia todo o complexo social.

A partir do Manifesto do Partido Comunista Marx (2003) é possível afirmar que a classe burguesa necessita, constantemente, revolucionar os seus “instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais” (p. 48). A afirmação feita em 1848 nos parece bastante persuasiva quando analisamos o desenvolvimento das relações de trabalho até os dias atuais. Percebe-se, no mundo do trabalho, principalmente no interior das fábricas, as constantes inovações nos instrumentos e organização da produção com vistas não são a atender as demandas dos mercados, mas, sobretudo, manter a estrutura de acumulação de capital.

Um dos modelos que mais revolucionou e logrou êxito no modo de produção capitalista e que influencia até hoje as configurações da organização do trabalho foi o Taylorismo. Idealizado pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856 – 1915), em meados início do Século XX, o Taylorismo propõe a implementação de um sistema científico de organização do trabalho. Partindo da observação dos tempos e movimentos dos trabalhadores nos interiores das fábricas, Taylor sugere que o melhor ajustamento dessas duas variáveis, bem como a intensificação da divisão do trabalho, aumentaria consideravelmente a produtividade. Silva (2005) indica algumas características básicas do taylorismo no fragmento abaixo:

A divisão do trabalho, segundo Taylor, deveria ser intensificada, e o trabalho, fracionado em etapas do processo produtivo de forma que o trabalhador desenvolvesse tarefas especializadas e repetitivas. Tal medida marcou o aprofundamento da divisão entre o trabalho intelectual (concepção), reservado aos dirigentes e funcionários com alto nível de especialização, e o trabalho manual (execução), reservado aos operários das linhas de montagem. Portanto, uma maior contradição entre o capital e o trabalho nesses novos procedimentos organizacionais aplicados à indústria que ficaram conhecidos como taylorismo (SILVA, 2005, p. 30).

As teorias de Taylor foram incorporadas na fábrica de automóveis do empresário, também norte-americano, Henry Ford (1863 – 1947), iniciando nos Estados Unidos uma inovação nos métodos de produção que revolucionaria não só a indústria americana, mas todo o exército industrial do globo. Em 1913, a Ford Motor Company introduz esteiras rolantes nas linhas de montagem, reduzindo, com isso, o

tempo de produção, garantindo não somente a elevação da produtividade, mas, principalmente, o aumento da lucratividade da empresa impulsionada pela expansão da produção em larga escala e a preços competitivos possibilitados pela eficiência da nova metodologia de produção.

Ford percebeu que era necessário ir além das teorias tayloristas e passa a adotar um conjunto de medidas na linha de produção, tais como a fabricação em grande escala de um único modelo, a padronização das peças e a especialização do trabalhador, configurando um novo modelo que vai ser conhecido como fordismo.

Diferentemente de Taylor, Ford amplia a visão de produção para além da organização do interior das fábricas, enfocando a necessidade de empreender ações na esfera social e econômica, garantindo maior escoamento das mercadorias. Era necessário incentivar a sociedade de consumo, pois “[...] considerava que a produção em massa exigia consumo de massa, que, por sua vez, pressupunha produtos mais baratos e salários mais elevados” (AMEIDA, 2005, pg.30).

Com o espantoso aumento da produtividade devido à intensificação da divisão do trabalho e da maior especialização do trabalhador, sucedeu-se, também, como consequência da influência do fordismo, uma tendência à redução da carga horária de trabalho e a elevação salarial como necessidade de alimentar a sociedade de consumo. Entretanto, as melhorias salariais e a redução da jornada de trabalho não implicaram numa alteração, tampouco numa redução da lógica de exploração do trabalhador. Pelo contrário, com a redução do tempo de trabalho socialmente necessário à produção, a extração da mais-valia foi intensificada gerando maior lucratividade aos grandes proprietários dos meios de produção.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, o modelo de produção fordista adotado pela indústria norte-americana se espalhou pelo mundo, causando um aumento desproporcional da produção industrial em relação ao tamanho do consumo do mercado que crescia a passos lentos. As teorias liberais, que preconizavam a autorregulação do mercado diante das adversidades, mostraram-se ineficientes perante a crise de superprodução, causando um colapso no sistema financeiro mundial que, embalado pela euforia do crescimento econômico americano do pós-guerra, supervalorizou as ações negociadas na Bolsa de Nova York, provocando sua quebra em 29 de outubro de 1929, mostrando que a primeira metade do século XX não serviu de palco apenas para a ascensão da sociedade de consumo, assistindo,

também, e com bastante audiência nos noticiários e jornais de todo o mundo, a sua primeira grande crise.

É no cenário da recuperação da crise de 1929 que surge o Keynesianismo como doutrina econômica adequada à recuperação do equilíbrio econômico. Em um primeiro momento, embora tenha ampliado a intervenção do Estado, o financiamento público em vários setores da economia e recuperado alguns postos de trabalhos perdidos na *depressão*, o keynesianismo não conseguiu muito mais do que garantir as condições adequadas para a permanência da lógica do modelo fordista. Foi com o fim da Segunda Guerra Mundial, e a consequente polarização do mundo em dois blocos econômicos, o capitalista e o “comunista”, que vimos, motivados pela guerra ideológica entre os dois blocos, a aquisição de ganhos para a classe trabalhadora, que surgiu com o estado de bem-estar social, ou *welfare state*.

Acompanhando as políticas de proteção social promovidas pelo estado de bem-estar social, também encontrávamos situações de trabalhos mais estáveis e uma maior liberdade e organização dos sindicatos, porém, ainda em consonância com os moldes de produção taylorista-fordista-keynesiano. Em pouco mais três décadas, os gastos com a proteção social se tornaram onerosos aos *olhos* dos capitalistas e, com a queda do muro de Berlim, foram se tornando gradativamente dispensáveis.

O mundo do trabalho passaria por uma série de transformações e o modelo de produção fordista já não atendia mais completamente às necessidades do grande capital. A Escola de Regulação francesa foi a primeira a perceber os elementos de saturação do modelo fordista e o desenvolvimento de uma crise de caráter estrutural no seio do sistema Capitalista. Aglietta (1976, *apud* TEIXEIRA, 1996) critica a vertente neoclássica das ciências econômicas, hegemônica até então, por ser insuficiente para analisar a dinâmica temporal dos efeitos econômicos vividos pelos sujeitos e para captar as forças de tensões de que é objeto da economia e estão implícitas em suas relações. Segundo o autor, essas tensões se encontravam numa conjuntura que indicava uma crise estrutural do sistema em que a superação provocaria drásticas mudanças que, inevitavelmente, impactariam nas condições de vida e trabalho da classe trabalhadora.

Em resposta à crise do modelo de acumulação capitalista, Teixeira (1996) aponta que, a partir da década de 1970, para tentar recompor sua taxa de lucro defasadas em meio à crise, o sistema capitalista processa uma profunda

reconfiguração de sua produção e relações de produção, fenômeno que ficou conhecido como reestruturação de produtiva.

Nesse contexto, Frederico, no prefácio de Teixeira (1996), lembra que, com muita habilidade, as forças do libertarianismo, que tão bem conviveu com a escravidão, diagnosticaram a crise nos modelos de estado socialista, desenvolvimentista e de bem-estar social. Dessa forma, encontraram a conjuntura propícia para a ofensiva de velhas ideias sobre a nova nomenclatura de neoliberalismos. E é essa doutrina que conduzirá todo o processo de reestruturação capitalista.

Sob a justificativa da vigência de crises econômicas, em tese provocadas pelo crescimento da interferência do estado em assuntos econômicos, que, dentre outros erros, excede-se com gastos em proteção social, o discurso neoliberal submete governos e a classe trabalhadora aos ditames da reestruturação produtiva como forma de adequá-los à fria lógica do mercado autorregulado.

Essas transformações não atingem somente os países de economia central, muito menos se restringe a trabalhadores de determinado setor da economia, quer privado ou público. Pelo contrário, difunde-se no bojo ideológico da propalada globalização como verdade inexorável dos novos rumos da contemporaneidade.

Desta forma, camufla-se a real origem da crise estrutural, que é a necessidade irracional do sistema capitalista de recompor a sua lógica de crescente aumento das taxas de lucro.

No campo da produção, as implicações da crise estrutural reivindicavam uma nova organização do trabalho e o modelo japonês, o *toyotismo*, ou *ohnismo*, gradativamente foi ganhando notoriedade no cenário internacional com a solução adequada.

Desenvolvido no Japão, em meados dos anos de 1950, pelo engenheiro Taiichi Ohno, na fábrica de automóveis da Toyota, o *toyotismo* se caracterizava, em linhas gerais, por flexibilizar o trabalho e a produção de acordo com a demanda, estruturar a produção em equipes de trabalho ou células de produção, em que cada célula é responsável por todo o processo e o elevado controle de qualidade mediante o emprego do método dos círculos de controle de qualidade (CCQ). O *toyotismo* surge inovando e se contrapondo em alguns pontos ao modelo *fordista*, conforme comenta Antunes (1995):

Seus traços constitutivos básicos podem ser assim resumidos: ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na existência do estoque mínimo. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque), é garantido pelo Just in time. O kanban, placas, que são utilizadas para a reposição das peças é fundamental, à medida que se inverte o processo: é do final, após a venda, que se inicia a reposição de estoque (ANTUNES, 1995, p. 26).

Antunes (1995) também comenta que durante o processo de implantação do sistema *toyotista* foi necessário destruir o sindicato combativo, transformando-o em sindicatos colaborativos, os quais incorporaram os interesses dos empresários, facilitando a promoção de condições de trabalho sempre piores nos interiores das fábricas, características da produção flexível que acarretou na intensificação da exploração do trabalho, transformando os trabalhadores em profissionais “polivalentes”, operando em várias máquinas, exigindo maior capacidade de se adaptar rapidamente ao novo maquinário e instrumentos para a elaboração de novos produtos, ao mesmo tempo em que deveria se tornar responsável pelo controle de qualidade. Seguindo essa linha de análise, Silva (2005) aponta que também:

[...] o desenvolvimento do toyotismo tem gerado novas relações de trabalho. A palavra de ordem passa a ser flexibilidade e para aumentar as taxas de lucros dos capitalistas, a estabilidade passa a ser a palavra mais combatida no momento. As novas relações de trabalho são caracterizadas pelos baixos salários, perda de direitos trabalhistas, superexploração dos trabalhadores em relações precárias de contratação (tempo determinado, banco de horas etc.). Flexibilização da legislação trabalhista, extinção de conquistas legais e salariais do período fordista e uma mudança do modelo de sindicato combativo para o sindicato colaborativo. Os serviços básicos, antes, oferecidos pelas políticas públicas de estado de bem-estar social como: saúde, educação, habitação saneamento básico, agora, deve ser pago pelos próprios trabalhadores (SILVA, 2005, p. 34).

Essas transformações no mundo do trabalho que acompanham o *toyotismo* não são resultantes de mera elaboração teórica, mas, antes, uma necessidade do atual estágio capitalista, que, em meio a uma crise estrutural, busca na precarização do trabalho uma forma de redenção do crescimento das taxas de lucros. Como aponta Antunes (*apud* SILVA, 2005):

No atual estágio do capitalismo, da busca de superação da crise estrutural, decorre uma múltipla processualidade, caracterizada pela desproletarianização do trabalho industrial fabril nos países de estágio

capitalista mais avançado, com maior ou menor destaque nas áreas industriais de economia periférica. A classe operária industrial tradicional foi numericamente reduzida e, ao mesmo tempo, verificou-se uma expressiva expansão do trabalho assalariado, a partir do crescimento do assalariamento no setor de serviços; percebeu-se uma heterogeneização do trabalho, deflagrada, inclusive, com o crescimento do contingente feminino no trabalho operário. Nesse contexto, verificou-se também uma subproletarização intensificada, inserida na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado, que marca a sociedade no capitalismo avançado [...]. Por conseguinte, o trabalho efetivo, em tempo parcial, temporário, terceirizado ou subcontratado, não estruturado ou informal expressam a fragmentação e a diversificação do trabalho. (SILVA, 2005, p. 35)

O desemprego estrutural, que aumentou consideravelmente o exército de reserva nas últimas décadas, serve como cenário perfeito para a intensificação da precarização do trabalho, que através da subcontratação, da terceirização, contratação por contrato temporário, parcial, dentre outras modalidades anômalas, vem extinguindo ou flexibilizando direitos trabalhistas conquistados historicamente pela luta dos trabalhadores, principalmente no que diz respeito à contratação sem tempo determinado de serviço, ausência de estabilidade no trabalho, férias e folgas remuneradas, licença saúde, aviso prévio, 13º salário, dentre outros direitos. Essas restrições trabalhistas acentuam a exploração do trabalhador, proporcionando-lhe a remuneração apenas pelo mero tempo de trabalho empreendido na execução da produção de bens.

Com essas transformações ocorridas no mundo do trabalho, percebemos uma processualidade contraditória e multiforme que fragmenta a classe trabalhadora em pelo menos dois grupos: o primeiro grupo, representado pelos proletários, trabalhadores estáveis, em quantidade cada vez menor, que ainda conservam direitos trabalhistas adquiridos historicamente com a luta dos trabalhadores organizados; o segundo grupo, representado pelos subproletários, trabalhadores que se submetem a situações precárias de trabalho com significativa defasagem da remuneração e as condições de trabalho desregulamentadas, apontando para um regresso nos direitos adquiridos pela classe trabalhadora. Contudo, contrariando os teóricos que anunciam o fim do trabalho, não é perceptível, no bojo dessas transformações, nenhum aspecto que sinalize uma possível eliminação do operariado que continua sendo, como em todos os momentos da sociedade capitalista, o elemento fundamental para a produção de riquezas do sistema do capital.

Os efeitos da reestruturação produtiva ecoaram no Brasil mais intensamente na década de 1990, durante os governos dos presidentes Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. Teixeira (1996) lembra que as reformas neoliberais implantadas no estado brasileiro ocorriam em atraso em relação ao seu movimento global. Tal atraso decorre do fato que na década de 1980 os movimentos sociais no Brasil, inclusive o sindical, ao contrário do que ocorria nos países de economia central, estavam em plena ascensão em virtude da luta pela redemocratização do país. Uma demanda de participação popular reprimida por quase três décadas favoreceu uma conjuntura que pautava a ampliação de direitos e os processos democráticos. A tecnocracia neoliberal foi barrada, pelo menos temporariamente.

No Brasil, essas transformações se processaram, abruptamente, na década de 1990, momento em que se observou profundas e estratégicas reformas de cunho neoliberais na organização do estado brasileiro, propiciando, mais do que transformações pontuais, a sedimentação da lógica do neoliberalismo que perdura até hoje (BORGES, 2004).

No setor público, observou-se tanto a precarização das carreiras dos servidores, como as readequações das instituições de acordo com agendas e protocolos internacionais, explicitando a perda de autonomia do estado frente ao mercado. A esse respeito, Borges (2004) descreve precisamente as duas estratégias utilizadas:

Primeiramente, a redução dos custos da “máquina” que se efetivou com o enxugamento do quadro de pessoal - demissões, privatizações, terceirizações-, redução dos salários pagos e corte de benefícios. Foram instrumentos fundamentais para o alcance desses objetivos a extinção do direito constitucional ao reajuste dos salários - o fim da data base - e estabelecimento de um percentual de comprometimento da arrecadação com a folha de pagamento. O equilíbrio fiscal, colocado como meta máxima, teve um efeito deletério sobre a situação da maior parte dos que permaneceram empregados, levando ao congelamento dos salários por muitos anos e à consequente proletarização de vários segmentos de servidores públicos, os quais, juntamente com os aposentados, vão ser tratados no discurso governamental, amplamente repercutido na mídia, como um “ônus a ser suportado pela sociedade” (BORGES, 2004).

Se o primeiro passo da precarização foi o arrocho dos servidores públicos estáveis, a segunda estratégia focou na desregulamentação das condições de contratação de mão de obra. Conforme Borges (2004):

A outra estratégia que guiou a reestruturação do setor público foi a flexibilização das relações de trabalho, a qual ocorreu principalmente por intermédio da generalização de formas de contratação atípicas, sem recurso ao concurso público e com remuneração fora dos parâmetros estabelecidos nos planos de cargos e salários (para mais ou para menos, arbitrariamente, a depender dos interesses em jogo) - são os contratos por prazo determinado, temporários, por prestação de serviços e/ou associados a um determinado projeto, a exemplo dos “bolsistas”, “consultores”, substitutos, estagiários etc. (BORGES, 2004).

Diante de uma conjuntura favorável, o mercado não livrou o setor educacional. A seguir, discutiremos as peculiaridades das suas reformas na educação, em especial a EPT.

2.1 DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990 À EXPANSÃO DA REDE FEDERAL

As tensões e contradições da reestruturação capitalista impactaram a organização escolar nacional. As pretensões de internacionalização da economia brasileira inseriam o país nesse contexto globalizado de acumulação flexível, passando a exigir um novo modelo educacional capaz de formar trabalhadores habilitados a atuar nesse paradigma de produção. Por outro lado, a luta de setores progressistas da sociedade por ampliação de direitos, dentre eles a educação, ainda concentrava forças do acenso popular que marcou a retomada democrática do país no fim da década de 1980. Ambas as perspectivas apoiadas na nova Constituição Federal de 1988, que preconizava a criação de uma nova lei para a educação em substituição à Lei 5.692/71, a qual impulsionou a polêmica reforma do ensino da década de 1990.

A formulação de uma nova LDB suscitou entre os diversos protagonistas sociais (governo, entidades de trabalhadores e empresariais) uma intensa disputa por hegemonia. Sendo marcada por intensos debates públicos e controvertidos procedimentos institucionais.

Nesse processo, Libâneo (2005, *apud*, ALMEIDA, 2012) nos lembra que a correlação de forças que garantiu a elaboração e promulgação da Constituição Federal de 1988 vai se alterando e perdendo força no decorrer da década de 1990. Um marco importante ocorre em 1995. A posse do novo presidente da República, Fernandes Henrique Cardoso (FHC), e do novo Congresso Nacional, representou uma virada naquela correlação de forças, abrindo espaço para a doutrina neoliberal

aportar com mais desenvoltura a sua agenda na estrutura do estado brasileiro. Abria-se caminho para as reformas neoliberais, inclusive no âmbito da educação.

Sobre as ideias neoliberais referentes à educação, Jemenez e Maia (2013) nos esclarece que em um plano global o contexto das mudanças econômicas, políticas e sociais da década de 1990 serviram como justificativa para o desenvolvimento dos fundamentos de uma nova pedagogia que, em seu discurso, responderia adequadamente aos desafios do século XXI. Sob o tema “Educação para Todos”, a Conferencia Mundial, realizada na Cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, é um marco referencial desse movimento. Promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em articulação com outras organizações internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ficou patente a atuação dessas instituições como influenciadoras de governos para implementação de uma agenda global para a educação. Tal agenda foi pautada em conformidade com os interesses do mercado, demonstrando que esse passou a empreender sobre a educação uma atenção especial em virtude de necessidades de sua governança.

Como encaminhamento das discussões da conferência, cria-se a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que quatro anos depois, coordenado pelo francês Jacques Delors, publica o “Relatório Educação: um Tesouro a Descobrir”. Este documento apresenta quatro pilares para a educação do futuro: o aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser; e aprender a conviver.

Esses pilares apontam para uma readequação da educação às demandas da sociedade de mercado, esvaziando qualquer possibilidade de análise mais profunda que relacione a atual situação da educação no planeta com a crise por que passa o sistema de produção capitalista e, com isso, muito menos, a possibilidade de superá-lo. Esse papel redentor da educação surge sob a vestimenta dos paradigmas da competência e da qualidade, transferindo veladamente ao trabalhador a responsabilidade por sua condição de subemprego, ou mesmo desemprego, exigindo-lhe uma permanente qualificação sob o pretexto de empregabilidade. É descartada a perspectiva de uma educação plena, omnilateral, que aponte para a autonomia e emancipação ao possibilitar a compreensão radical da interação entre gênero humano e natureza e as relações existentes entre os próprios homens. É essa ideologia que ganhou força com a chegada do Governo FHC.

Almeida (2012) nos lembra que no decorrer da década de 1990 dois projetos distintos tramitavam no Congresso Nacional. Um conhecido como “Projeto Jorge Hage”, que contava com o apoio da sociedade educacional organizada, e outro projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro, desenvolvido em articulação com o Ministério da Educação (MEC).

Saviani (1997, *apud*, ALMEIDA, 2012) aponta que os dois projetos se diferenciam principalmente pela concepção atribuída ao papel do estado na educação. O projeto Jorge Hage fincava a defesa de uma escola pública e de qualidade, no qual os mecanismos de controle do sistema de ensino tinham um caráter mais democrático e aberto à constante participação popular. Em contrapartida, o projeto de Darcy Ribeiro sinalizava favoravelmente ao avanço da iniciativa privada e centralizava os mecanismos de controle do sistema de ensino na esfera governamental.

No processo legislativo, o projeto de Darcy Ribeiro sai vitorioso e a nova LDB vai à sanção presidencial condicionada, de acordo com Libâneo (2005), pelas concepções neoliberais que impõem à educação uma submissão às demandas do mercado marcado pelo seu momento de reestruturação capitalista.

Temos então uma nova legislação que reforça o dualismo estrutural do sistema educacional, marcado por caminhos diferentes conforme a condição social de cada aluno. Um destinado aos que podem se dedicar aos estudos, ascendendo aos níveis mais elevados de formação, e com isso resguardar no mundo do trabalho as posições mais privilegiadas de direção e planejamento. O outro, destinado àqueles que tem acesso precário à educação, sendo sua formação cada vez mais aligeirada e superficial, ficando fadados aos cargos mais precarizados do mercado, ou simplesmente são excluídos do processo produtivo e reforçam a estratégica fileira do exército de reserva.

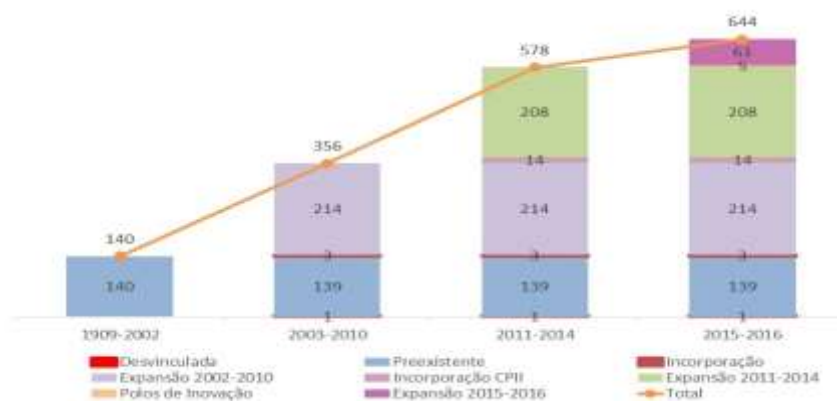
A reforma atinge profundamente a educação profissional. O aspecto mais significativo é que ela é apresentada de forma separada da educação básica, dando a entender que não faz parte desse nível. Tal indício é confirmado com a promulgação do Decreto 2.208/97 destinado a regulamentar o artigo 39 da LDB. O decreto estabelece os objetivos, níveis e modalidades da educação profissional, concebendo-a como organização curricular própria, independente do ensino médio. Dessa forma, tentou-se interromper uma tradição de décadas de oferta pública de ensino médio integrado à educação profissional.

No entanto, uma nova configuração de correlação de forças no país possibilitou que, a partir do ano de 2003, uma complexa transformação na estrutura da educação profissionalizante no âmbito do sistema federal de ensino brasileiro se processasse.

Essas transformações tomaram concretude com o advento do Decreto 5.154 de 2004 e da lei 11.195 de 2005, que possibilitaram a expansão do número de unidades escolares federais de EPT no país de 140, no ano de 2002, para o atual patamar de 644 unidades de ensino. Porém, é com a instituição da Lei 11.892 de 2008, que o novo modelo cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, consolidando a nova institucionalidade da EPT no Brasil.

Fazendo um retrospecto do Plano de Expansão da Rede Federal a partir de dados disponíveis no site do MEC/SETEC, constatamos que no período compreendido entre 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas federais no país. Durante a primeira fase da expansão, que iniciou no ano de 2005, foram acrescentadas 64 novas unidades. A segunda fase, teve como meta a instalação de 150 novas unidades em todo país no período de 2007 e 2010. Em 2011, deu-se início a terceira fase da expansão, alcançando em 2014 um total 562 unidades. Atualmente, o número é de 644 campi em toda Rede Federal, distribuídos em todo o território nacional. Vejamos esses números em duas imagens. O gráfico a seguir nos mostra essa evolução do número de unidades da Rede Federal ao longo de mais de cem anos de história e nos permite destacar o impacto da expansão da rede durante o governo petista.

Gráfico 1 - Evolução do número de unidades da Rede Federal ao longo de sua história



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> (em 11/08/2018)

É sensivelmente discrepante a expansão do número de unidades nos últimos dezesseis anos se comparado aos noventa e três anos anteriores a este período. Temos mais do que a quadruplicação do número de unidades.

Outro elemento significativo que caracterizou essa expansão foi o processo de interiorização. Construiu-se uma rede com grande capilaridade em todo o território nacional. O gráfico seguinte ilustra a distribuição das unidades da rede em todo o país.

Imagem 1 – Mapa nacional da expansão da Rede Federal



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes> (em 11/08/2018)

No entanto, para além da ampliação de novas unidades e números de matrículas, a expansão da rede veio acompanhada de atribuições que extrapolavam o seu campo de atuação tradicional. Utilizando a mesma base estrutural de recursos físicos e humanos da EPT, passaram a se proliferar diversos programas de formação em diferenciados níveis e campo do conhecimento. Cursos de licenciatura voltados à formação de professores para a educação básica, cursos de bacharelados em áreas nem sempre alinhadas à especificidade da concepção tecnológica anterior, programas de pós-graduações e programas especiais voltados à população excluída do processo escolar, passaram a ser uma realidade cada vez mais frequente na rede.

No bojo dessas mudanças, a verticalização do ensino, ou seja, a oferta de cursos nos dois níveis de educação, educação básica e superior, passa a ser uma das marcas da expansão. Porém, convém ressaltar que esse fenômeno não é uma novidade nas instituições federais de ensino profissionalizante. Moraes (2016) nos lembra que suas origens retomam o Decreto-Lei 547, de 18 de abril de 1969, que autorizou as Escolas Técnicas Federais (ETF) a criação e manutenção de programas de cursos superiores de curta duração, possibilitando, em 1974, a criação do primeiro curso de graduação da rede na Escola Técnica Federal do Paraná. Contudo, essa possibilidade não foi tão explorada até a década de 1990, com a “cefetização” da rede.

Na procura dos pressupostos dessa nova tecnologia educacional que fundamente a expansão da Rede Feral revisitamos a legislação atinente à EPT e, também, consultamos as publicações da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), disponíveis no portal do MEC. Nessa busca, encontramos em Colombo (2008), ex-diretor de articulação de projetos da SETEC, alguns marcos históricos-institucionais da formulação dessa nova proposta.

Um deles nos chamou a atenção, a I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Conforme consta no site do MEC, foi realizada em novembro de 2006, em Brasília, organizada pela SETEC/MEC, e teve como tema "Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social". Contou com a participação de representantes de entidades sindicais e patronais, de instituições que atuam na EPT tanto na da esfera pública quanto privada, dos três poderes, do Ministério Público, dos Conselhos de Educação e dos Gestores da Educação Profissional e Tecnológica pública. Analisando os resultados do evento, Colombo (2008) aponta que dentre as concepções norteadoras aprovadas constam:

Uma, de caráter geral, implica que a educação profissional seja voltada para todos os cidadãos com o propósito de prepará-los para o mundo do trabalho. Outras três concepções são mais específicas: a permanente elevação de escolaridade; a criação de itinerários formativos e a de ser uma forma atrativa de incentivar o retorno de jovens e adultos à escola (COLOMBO 2008, p. 6).

Tal indicação demonstra a dimensão dos novos desafios que aportaram nos Institutos Federais. Favorece o questionamento sobre qual é a massa crítica disponível para dar conta dessa nova demanda e se realmente existem pressupostos teóricos e pedagógicos para tamanha investida.

Ainda em 2008, outra informação em canal oficial, agora do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação (CONCEFET), que publicou na Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica o “Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia”, defendendo o novo modelo por se tratar de uma proposta flexível capaz oportunizar a utilização dos institutos como instrumento de: desenvolvimento regional e interiorização da EPT; de acolhimento de um novo e diversificado público nestas instituições, principalmente numa perspectiva inclusiva; de verticalização do ensino como forma de ampliar o acesso ao ensino superior; de democratização do conhecimento científico por meio da pesquisa e inovação tecnológica; de formação de novas áreas vinculadas às atuais demandas do setor produtivo; e de formação de professores. No documento, um trecho sobre a verticalização do ensino chama a atenção, pois parece conectado a todos os demais objetivos. Dentre outros motivos, a verticalização é defendida por:

Trata-se da otimização da infra-estrutura da escola, no tocante às instalações físicas de salas de aula, laboratórios, equipamentos, salas especiais e outros ambientes de apoio didático-administrativo, bem como quanto aos recursos de pessoal técnico-administrativo e de docentes, uma vez que atendem, simultaneamente, de forma articulada, aos níveis técnico e superior da educação profissional, bem como à pós-graduação. (Revista Brasileira 2008; p. 150).

Essa defesa da otimização de recursos transparece ser algo além da forma como se processa a expansão. Em muitos momentos, parece ser o objetivo uma estratégia econômica de suprir a defasagem educacional da população. Em certa medida, o entusiasmo por essa estratégia colide com o estranhamento que a polivalência geralmente provoca no trabalhador.

No entanto, a tônica predominante no discurso oficial em defesa da expansão se centra, pelo menos no nível do discurso, em outro plano. Dentre os artigos disponíveis no site da SETEC, entendemos que Pacheco (2010), à época Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, foi quem melhor sintetizou o discurso oficial a respeito da expansão da rede e da criação dos institutos federais. Logo na contextualização de seus argumentos deixa claro que as ações governamentais de então faziam clara contraposição ao ciclo neoliberal que caracterizou o governo anterior, que em meio a sua política de privatização também lançou forte ofensiva de desmantelamento, quase inviabilização, das universidades públicas e instituições federais de EPT. Em suas palavras, a expansão é um elemento estratégico de uma política progressista de caráter democrático popular, cujo objetivo central não é a formação profissional para o mercado, mas sim a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. Uma proposta que entende que a formação para o trabalho deva estar “visceralmente” ligada à elevação de escolaridade do trabalhador.

Sua institucionalidade e as bases conceituais de educação profissional e tecnológica são inovadoras e sem paralelo no mundo. Trata-se de uma concepção de educação como uma política pública de transformação social e desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional atrelado a um projeto de nação. Nas palavras de Pacheco (2010):

Os Institutos Federais, com uma proposta singular de organização e gestão, no diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com o global, costuram o tecido de uma rede social capaz de gerar, em resposta às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios. Vislumbra-se que se constituam um marco nas políticas educacionais no Brasil, pois desvelam um projeto de nação que se pretende social e economicamente mais justa. Na esquina do tempo, essas instituições podem representar o desafio a um novo caminho na produção e democratização do conhecimento (PACHECO, 2010, p. 26).

Todos esses elementos apontados pelo CONCEFET, Colombo (2008) e Pacheco (2010), foram incorporados e consolidados na Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, dispositivo legal que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal) e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais) definindo suas finalidades, objetivos e estrutura organizacional.

Segundo o dispositivo a Rede Federal, é instituída no âmbito do sistema federal de ensino e vinculada ao MEC, sendo composta pelos Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG, pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II. Estas se configurando como instituições autárquicas que gozam de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Quanto aos Institutos Federais, estes foram fruto do reordenamento que incorporou quase todos os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e algumas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Uma outra novidade dessa regulamentação consiste na ampliação da autonomia dos institutos para criar e extinguir curso, inclusive cursos de nível superior. Neste último caso, os dispositivos de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos foram equiparados às universidades federais. Um grande salto em relação a sua institucionalidade anterior.

Todos esses aspectos engrenaram um processo de transformação onde instituições que eram socialmente reconhecidas pela formação presencial de profissionais de nível técnico, passaram a atender uma crescente demanda de formação inicial e continuada de nível básico e superior que pode ser ofertada: nas modalidades presencial, semipresencial, ou a distância; no nível técnico: articulada ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, podendo ainda ser subsequente a essa etapa da educação; na educação superior, visando à formação de tecnólogos, licenciados, bacharéis, bem como a formação de pós-graduados em programas de *lato* e *stricto sensu*; e em programas especiais de EPT, concebidos para jovens, adultos e outros seguimentos que se encontram em vulnerabilidade social, ou que não tiveram acesso à educação na idade certa.

Contudo, diante do discurso oficial, como os expostos acima, algumas reflexões florescem, tais como: quais correlações de força sustentam projeto tão grandioso? Será que a educação realmente tem potencial de impulsionar o desenvolvimento social? Será que existe fundamentação pedagógica para tal empreitada? Houve formação adequada para os professores veteranos e novatos para atuar perante essa nova realidade? Existe a possibilidade de tal empreitada sem a precarização do ensino e das condições de trabalho dos educadores? Há

interferência externa na tomada de decisão dos rumos da expansão da rede? E qual a concepção de emancipação humana nessa nova institucionalidade? Essas são algumas questões que inevitavelmente surge diante do discurso oficial.

Diante dessas questões, achamos importante ressaltar que esta pesquisa foi desenvolvida no núcleo Formação do Professor no Contexto do Capitalismo Contemporâneo, da linha de pesquisa Marxismo e Formação do Professor, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Essa linha de pesquisa historicamente é vinculada ao Instituto de Estudos e Pesquisa do Movimento Operário (IMO), o qual fundamentado no referencial teórico do marxismo e articulados a outros grupos no país, produz uma crítica radical ao sistema capitalista com vistas a sua superação e a emancipação humana. Dessa forma, a abordagem e a produção intelectual do referido grupo em relação a questões como o trabalho, a educação e a reprodução capitalista, não se restringe aos dilemas gerenciais da sociedade capitalista burguesa, mas envida esforços na denúncia de sua crise e o anúncio de sua superação.

Especificamente sobre as políticas voltadas para a educação profissional, o grupo tem posicionamento claro e amplamente divulgado em suas produções sobre a inviabilidade das saídas da crise via gerenciamento do sistema, opção muitas vezes investida até por setores progressistas da sociedade. No livro Educação Pública, Formação Profissional e Crise do Capitalismo Contemporâneo, Santos (2013), enfaticamente, denuncia a investida capitalista, no âmbito educacional, sobre a classe trabalhadora. Processo onde a educação passa a ser tratada como um nicho de mercado estratégico e uma forma de aprofundar a dominação e exploração necessária à reprodução capitalista.

No entanto, apesar de posicionamentos bem delimitados, o desenvolvimento dessa produção requer ampliação temática que exige diálogo com produções que muitas vezes se esquivam da crítica mais radical ao sistema, porém, gozam de maior abrangência no debate público e acadêmico, bem como acumulam discussões que acabam por torná-las referências obrigatórias.

Na busca de compreender melhor o fenômeno da expansão da Rede Federal, as contradições que se movem em sua estrutura e dinâmica, encontramos em Frigotto (2005) uma análise crítica das tensões que disputavam pretensas mudanças nas concepções da EPT no governo Lula. Tais críticas já apontavam para o avanço do conservadorismo na correlação de forças que direcionavam o governo.

Para compreendermos em um primeiro momento de forma mais sintética o que Frigotto chama de conservadorismo, recorremos a Singer (1995, *apud* RITTI, 2011), que considera que a educação profissional se apoia de uma forma geral em duas abordagens denominadas por ele de Civil Democrata e Produtivista.

Em linhas gerais, a abordagem Civil Democrata compreende a educação como um caminho para uma sociedade mais livre e igualitária, pois possibilitaria a todos sem distinção de classe o acesso ao conhecimento e o preparo para a participação efetiva nos movimentos coletivos de transformação social. Visa portanto a construção da autonomia dos indivíduos, preparando-os para a sua inserção na vida adulta, quer na área profissional, familiar, espiritual, artísticas, ou outras.

Em contraponto, a abordagem Produtivista considera a educação como uma preparação do indivíduo para melhor inserção no mercado de trabalho. A educação teria como função instruir os indivíduos e desenvolver neles as faculdades que os habilitem a se posicionar da melhor forma possível na divisão social do trabalho. Há nessa abordagem uma clara sintonia entre os fins da educação e o atendimento às demandas do capital

Ritti (2011), ao analisar a produção acadêmica no período de 2005 a 2009 sobre a implementação do ensino médio integrado, elenca como autores da abordagem Civil Democrata Acácia Zeneida Kuenzer, Celso João Ferretti, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Lucília Regina de Souza Machado, Maria Ciavatta e Marise Ramos. E da abordagem Produtivista, aponta autores como André Medici, Cláudio Moura Castro, Jorge Tejada e as recomendações do Banco Mundial para a Educação Profissional.

Retomando Frigotto (2005), percebemos que já naquele momento se tinha claro o movimento que se operava no governo. Suas ações e omissões angariavam alguns ganhos, porém, distanciava-se nitidamente do programa eleitoral firmado frente a setores progressistas da sociedade, representado, dentre outras, pelas 34 instituições científicas e sindicais que constituem o Fórum Nacional de Educação. Uma das principais características do programa dizia respeito à educação profissional e tinha como essência corrigir medidas implementadas pelo governo anterior que distorceu conceitos e práticas ao dissociar a educação profissional da educação básica, dando à educação profissional um caráter de treinamento superficial e aligeirado, ofertado em módulos dissociados e estanques.

Como já assinalamos anteriormente, tais medidas foram efetivadas pela Lei 9.394/96, que removeu a educação profissional do escopo da educação básica pelo decreto 2.208/2004, que extinguiu a oferta integrada de ensino médio e educação profissional e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Dessa forma, o acordo firmado entre a candidatura do partido dos trabalhadores e os setores progressistas da sociedade foi a revogação do decreto por força discricionária e compromisso de criar tensionamentos de forma a conquistar apoio popular para reformas mais amplas da LDB e a consequente reformulação das diretrizes curriculares com vistas a recuperar perspectiva de uma educação unitária e politécnica.

No entanto, o que ocorreu foi um processo controverso em que o governo ao mesmo tempo que se declarava favorável à integração da educação profissional, também anunciava políticas educacionais baseadas em programas focais e contingentes. Se por um lado atendeu parcialmente ao acordo ao publicar o Decreto 5.154/2004, que revogou o 2.208/97 e reestabeleceu a possibilidade da oferta de ensino integrado, o mesmo Decreto conservou o caráter fragmentado da organização da educação profissional. Um exemplo impactante é que apenas três dias da publicação do decreto o governo anuncia o Programa Escola de Fábrica, um modelo limitado de profissionalização na contramão dos anseios progressistas.

A denúncia de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) parece profética. Vejamos o que eles nos dizem:

Vale observar que as instituições federais, individualmente, salvo algumas poucas exceções, ou como rede, não fizeram qualquer movimento significativo, no sentido de integrar os ensinos médio e técnico. Ademais, com o reconhecimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) como instituições de ensino superior, a prioridade tenderá a ser conferida à oferta da educação superior em detrimento do nível médio. Diante disso, a instituição do PROEJA pode ter fundamentos mais corporativos do que ético-políticos. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005)

E arremata com uma denúncia contundente:

Para a rede federal, essa medida contribui para justificar sua manutenção na esfera político-administrativa própria e não na esfera da educação superior, na qual sua identidade e diretrizes seriam compartilhadas com as demais instituições de ensino superior. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Passados alguns anos, olhando para o processo de expansão da rede, a denúncia parece até profecia realizada. A adesão à expansão da oferta de ensino superior pela rede é unânime. Ainda oscila, pelo menos formalmente, a opinião sobre o que deve ser prioritário, se a educação técnica de nível básico ou o ensino superior que não é mais só o tecnológico.

3 SOBRE O DEBATE DE IDENTIDADE: AS PERSPECTIVAS DA ANTROPOLOGIA CULTURAL, SOCIOLOGIA E PSICOLOGIA SOCIAL

Para compreendermos melhor os rebatimentos da reestruturação produtiva na Rede Federal de EPT, optamos por enriquecer nossas análises utilizando a categoria identidade. Categoria complexa e dinâmica que nos fez prospectar as áreas de antropologia cultural, sociologia e principalmente a psicologia social. Em alguns casos, dialogamos com autores fora do escopo do materialismo histórico dialético. Porém, o fazemos sem esquecer os fundamentos que consolidaram este projeto, marcados pelo empenho de captar o movimento real do objeto estudado. Então, se de alguma forma em alguns momentos deste trabalho, para melhor compreender o movimento do objeto, recorreremos a autores que culminam suas análises em elaborações abstratas, o diálogo com os mesmos não nos furta o empenho de realizar “o caminho de volta” ao concreto pensado, resgatando a perspectiva de totalidade do objeto. Nesse sentido, recorreremos a Dubar (1997 e 2005), Hall (2000) e Ciampa (1987 e 1994) para melhor compreendermos os preceitos teóricos da categoria identidade.

Dubar (1997), sociólogo francês, reforça-nos a intrínseca relação existente entre identidade individual e coletiva, concebendo a identidade social como transações internas e externas ao indivíduo, a partir das quais há interação com as instituições. Ao estudar a crise identitária o autor desenvolve o conceito de “formas identitárias” em referência às mutações e transformações impelidas pelo tempo histórico vivenciado pelos indivíduos.

Para desenvolver o conceito de “formas identitárias” o autor discorre sobre as várias acepções das duas grandes correntes filosóficas atinentes ao assunto. Qual sejam, as correntes essencialistas e a corrente nominalista, ou existencialista. Em síntese, a primeira, a essencialista, consiste na permanência das características comum ao ser ao longo do tempo, sua substância original e imutável que o diferencia dos demais, garantido sua unicidade e singularidade. A segunda, a nominalista, ou existencialista, concebe a identificação como um processo contingente que varia ao longo da história coletiva e da vida pessoal sensível aos contextos em que se estabelece.

A partir da análise dessas correntes, Dubar (1997) defende que a identidade é fruto de processos de transações subjetivas e objetivas que resultam em construções estáveis, porém provisórias, com aspectos individuais e coletivos, que

resultam na construção dos indivíduos e definem suas instituições. Processo que pode ser melhor compreendido articulando duas categorias importantes: a atribuição e o pertencimento.

A atribuição é caracterizada pela relação de força entre os diversos atores, notadamente nos interiores das instituições, onde se definem os tipos de identidades a serem desempenhados. Em sentido oposto, o pertencimento diz respeito a uma legitimidade subjetiva, em que o indivíduo, ou o grupo, incorpora a identidade, definindo-a em acordo com os seus valores, ações e condutas. Contudo, nem sempre essas categorias se manifestam de forma harmônica, gerando crise no processo identitário. Dubar propõe estratégias identitárias para a redução da desarticulação entre essas duas categorias.

Ao discutir identidade cultural na modernidade tardia, Hall (2000) nos alerta para a crise nos processos identitários na pós-modernidade, marcada pelos deslocamentos, ou descentração do sujeito, que perde um “sentido de si” em meio às mudanças estruturais da sociedade percebidas principalmente a partir do final do século XX. A respeito desse fenômeno, observa-se a fragmentação das “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade”, que outrora serviam de referenciais sociais estáveis de identidade. Essas transformações abalaram a ideia que tínhamos a nosso próprio respeito de sujeitos integrados.

Para e melhor expor a evolução do problema da crise de identidade, Hall (2000) nos traz três concepções distintas de sujeitos centrais a essa compreensão: o sujeito do iluminismo; o sujeito sociológico; e o sujeito pós-moderno.

Segundo o autor, a concepção de sujeito do iluminismo se baseia no “indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciências e de ação, cujo ‘centro’ consistia em um núcleo interior” presente desde o nascimento e perpassando toda a existência do indivíduo, garantindo a identidade a ele mesmo.

Com a evolução da complexidade da sociedade moderna essa percepção da configuração do sujeito muda e traz à tona o fato de que esse núcleo interior do sujeito não é autônomo e autossuficiente como se pensava. A concepção do sujeito sociológico abordará uma perspectiva interativa e refletirá sobre os aspectos culturais desse processo de identidade a partir do qual o sujeito é formado na relação com outras pessoas que mediam valores, sentidos e símbolos. Nessa perspectiva, o sujeito ainda permanece inserido numa estrutura nuclear, mas, esta trava um diálogo

contínuo com o mundo pessoal e o mundo público, entre fenômenos interiores e exteriores ao sujeito, estabilizando tanto o sujeito, quanto os mundos culturais.

No entanto, o autor argumenta que é justamente isso que se encontra em processo de constantes e intensas mudanças. Para Hall (2000), diferentemente das sociedades tradicionais, apegadas ao passado, as sociedades modernas são caracterizadas por essas constantes e rápidas mudanças que fragmentam e provocam o colapso das estruturas e instituições que propiciavam conformidade subjetiva às demandas objetivas da cultura. Dessa forma, o processo de identificação se “tornou mais provisório, variável e problemático”. Nesse *continuum* de transformações as identidades flutuam pelas diversas possibilidades de representação e interpretação dos difusos sistemas culturais.

Não raro, esse processo de identificação adquire contornos contraditórios incompatíveis com a concepção anterior de um “eu” nucleado, coerente e unificador. As possibilidades de identidades oscilam conforme as possibilidades que o momento propicia. É esse contexto que produz o sujeito pós-moderno e sua impossibilidade de identidade fixa, essencial e permanente. Ainda segundo o autor: “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”.

Ciampa (1987), inspirado no materialismo histórico dialético, aborda a categoria identidade social como fenômeno psicossocial marcado pelo permanente movimento de suas contradições. Dessa forma, para o autor, essa pode ser compreendida como metamorfose e reinterpretada pelo sintagma identidade-metamorfose-emancipação. Carvalho (2011, p. 27) nos lembra que:

Com esse sintagma Ciampa (1987) quer evidenciar a luta do indivíduo ou grupo social pelo reconhecimento em face da imposição de identidades pressupostas pela sociedade, em especial, por políticas de identidade que têm o propósito de garantir e legitimar o discurso social e, com isso, a formação e manutenção de determinadas identidades coletivas. Por isso considera que o estudo da categoria identidade, juntamente com atividade e consciência, torna possível discutir, por um lado, não apenas “quem somos”, mas, sobretudo, “quem queremos ser”. (CARVALHO, 2011, p. 27).

A partir de uma pergunta aparentemente simples: “Quem é você?” Ciampa (1994) nos introduz ao campo da pesquisa de identidade e nos mostra como uma pergunta aparentemente simples apresenta uma complexidade merecedora, dentre outros motivos, de uma pesquisa científica. Apesar de desenvolver sua tese no campo da psicologia social, o autor nos mostra que diversos ramos da ciência, e até outros campos do conhecimento, empenham-se em compreender o fenômeno identidade

não apenas por sua complexidade, mas também por sua relevância em diversas esferas da vida.

Nessa perspectiva, assevera que se levada a termo a tentativa de uma resposta total e transparente a essa indagação, enveredamos por um labirinto de outras perguntas apontando para infinitas possibilidades. Como, por exemplo, será possível, a esta indagação, uma resposta segura e inequívoca a outrem, ou a si mesmo, imune à diversidade de contextos e interlocutores? Ao respondê-la, temos certeza que o outro passa a nos conhecer plenamente? Ou mesmo, quando direcionamos essa pergunta a nós mesmos, alcançamos uma resposta plena, previsível e estável? O desenvolvimento dessas questões aponta que não se trata de algo simples, como inicialmente poderíamos intuir.

Partindo dessa reflexão, o autor aponta inicialmente que nossa identidade se mostra como uma descrição de uma personagem. Ciampa (1987) já nos apresentava a personagem como expressão empírica da identidade. E esta aparece numa narrativa, em um discurso, numa história, a nossa história, cujo enredo inclui diversos cenários e outros personagens. No entanto, cabe o questionamento se somos autores ou personagens do discurso. Se os outros personagens também são autores. Afinal, estes não são inertes a nossa existência. De fato, deparamo-nos que nessa história em que emergem nosso personagem, nossa identidade, há uma autoria coletiva. Todos nós somos personagens das histórias, ao mesmo tempo em que nós mesmos também somos autores. Há uma interdependência entre as identidades das personagens que se constituem mutuamente, como também com a identidade do autor que constitui e também é constituído pelas personagens.

Em dado momento, o autor é, em certa medida, narrador dessa história que é contada não de forma linear e transparente, pois não raramente o autor se esconde naquilo que fala, oculta-se em sua personagem. No entanto, sabendo dessa relação, dessa interdependência entre autor e personagem, é que podemos por meio da análise da personagem conhecer o autor. Ou seja, muitas vezes, é por meio das ocultações presentes no personagem criado que o autor se revela. Compreender os elementos dessa dialética entre ocultar e revelar é essencial nos estudos de identidade.

Outra perspectiva essencial nos estudos sobre identidade que o autor nos traz é a compreensão de que nossa forma de ser, a forma das pessoas serem, não são formas estanques, imutáveis. A mudança é elemento essencial do ser humano.

De forma oscilante, as mudanças se processam inevitavelmente em nossas vidas. De aspectos previsíveis, como, por exemplo, o desenvolvimento biológico: recém-nascido que se torna criança, criança que se torna adolescente, adolescente que se torna adulto e o adulto se torna ancião. Essas mudanças também estão submetidas às adversidades e possibilidades que afloram das contradições da história de vida de cada um. O processo de mudanças não é exatamente previsível e controlável como alguns acreditam.

Nesse processo de mudanças Ciampa (1994) nos coloca diante das seguintes possibilidades: “Nós nos tornamos algo que não éramos ou nos tornamos algo que já éramos e estava como que “embutido” dentro de nós?” O autor não desenvolve uma categoria a este respeito, mas nos aponta um curioso elemento referente à resposta a tal pergunta. Revela que há uma tendência de percebermos que a mudança já estava latente em nossa pessoa, “embutido em nós”, quando se trata de uma mudança que é vista como algo positivamente valorado. No entanto, quando se trata de mudança não desejável essa percepção geralmente é utilizada para explicar o que estava “embutido nos outros”, como uma vocação ou tendência deles.

Contradições como essa são apenas exemplos das diversas possibilidades de combinações para configurar uma identidade como totalidade. Uma totalidade que se apresenta como “contraditória, múltipla e mutável, no entanto una”. Apesar das constantes mudanças, das diversas possibilidades, das contradições, há elementos que unificam o “sei que sou eu que sou assim”. Há uma objetiva unidade contraditória com a qual nos identificamos. Dessa forma, quando a unidade da identidade é percebida como ameaçada ou desagregada, gera mal-estar. O receio de não nos reconhecermos aflora o temor de sermos um “outro”. Gera-se uma crise de identidade.

Para melhor expor a problemática em torno da identidade, o autor divide o problema em dois tipos de natureza: uma empírica e prática; e a outra teórica e filosófica. Explica que em situações como seleções de emprego, investidas que os pais fazem para conhecer quem são as companhias dos filhos, pesquisas de créditos para concessão de empréstimo, essas situações correspondem a iniciativas que supõem que tais informações são suficientes para compreender a realidade. Não há uma problematização sobre as identidades que nos são apresentadas. Há apenas a busca para obter informações necessárias, significativas e confiáveis. Assim, processa-se uma abordagem de natureza prática e empírica da identidade.

Cotidianamente, pautamos nossas ações mais corriqueiras por essa perspectiva. Em virtude de um pragmatismo de vida, deixamos a cargo dos rituais sociais camuflar as dificuldades inerentes ao agir e pensar. Nosso comportamento se dá a partir da crença que boa parte das informações que recebemos são verdadeiras e assim criamos a ilusão de que a realidade já é conhecida.

Em termos de identidade, a informação frequentemente inicial é o fornecimento de um nome, um substantivo. É por meio do nosso nome próprio que nos apresentamos aos outros. Ele nos distingue dos demais seres e expressa nossa singularidade. Porém, é salutar perceber que antes de nos apresentarmos pelo nome, já éramos chamados por este. Somos nomeados por outras pessoas. Então, é correto dizer que também nos tornamos o nosso nome. Geralmente, é através do primeiro grupo social que participamos, no caso a família, que nos é atribuído o nome. Primeiro o prenome, que nos diferencia dos demais familiares e, posteriormente, o sobrenome, que nos iguala aos demais membros desse grupo. Tal movimento de diferença e igualdade é uma primeira noção de identidade. O nosso processo de identificação é realizado à medida que continuamente nos diferenciamos e nos igualamos na interação com os diversos grupos sociais que convivemos.

Nesse processo de se igualar e se diferenciar nos grupos que existem objetivamente, com suas histórias, tradições, normas e interesses, é estabelecido o reconhecimento recíproco entre os indivíduos desse ou daquele grupo. Com isso, também, o conhecimento de si, que surge na interação com o reconhecimento recíproco.

Sobre o assunto, Ciampa (1994) pondera que um grupo pode existir objetivamente sem o reconhecimento recíproco. Cita como exemplo uma classe social, que pode existir objetivamente sem que seus membros se identifiquem, ou se reconheçam reciprocamente. No entanto, nesses casos há consequências impactantes nos indivíduos e no grupo social.

Compreendendo que a identidade é constituída pelos diversos grupos com os quais o indivíduo interage, devemos ter o cuidado de não incorrer no erro de compreendê-la como um processo de substantivação, em que os substantivos com os quais nos descrevemos (“sou homem”, “sou cearense”, por exemplo) expressam uma substância da qual somos apenas manifestação. O que nos tornaria sujeitos imutáveis, idênticos a si mesmos.

Para nos afastarmos desse erro de tomar os grupos como referências estanques da qual as identidades seriam apenas derivações daquela substância, torna-se necessário compreender melhor o processo pelo qual os grupos constituem a identidade dos sujeitos. Para tanto, é necessário refletirmos um pouco sobre como um grupo existe objetivamente. Nesse intento, o autor nos aponta que os grupos se constituem por meio das relações de seus membros entre si e com o meio em que vivem. Essas relações se dão pelo agir do grupo.

De forma mais abrangente, podemos dizer pelo seu trabalho. Assim o fazer, o pensar, o sentir, enfim, as práticas do grupo é o que o funda. No que tange aos fenômenos grupais e, conseqüentemente, aos processos identitários, poderíamos até expandir e dizer no que tange aos fenômenos humanos, a ação, o verbo, é anterior ao substantivo. Somos construídos pelas nossas práticas, somos nossas ações, somos fruto do trabalho.

Então, se até aqui abordamos a identidade como um “dado”, um produto preexistente a ser conhecido, a constatação anterior nos coloca diante de um problema teórico filosófico complexo, pois implica a investigação de questões mais fundamentais sobre como esse “dado” foi produzido, conforme explicita Ciampa (1994): “A resposta à pergunta ‘quem sou eu?’ é uma representação da identidade. Então, torna-se necessário partir da representação, como um produto, para analisar o próprio processo de produção” (p. 65).

Compreender as limitações dessa perspectiva de representação da identidade, em que nos é dada enquanto produto, sem que sejam explorados seus aspectos de produção, é o ponto de partida para começarmos a entendê-la também como processo. Para tanto, é necessário reestabelecer as relações recíprocas entre produto e produção, de tal forma que a própria identidade seja entendida como o processo de identificação. Ciampa (1994, p. 65) ilustra bem essa possibilidade com a seguinte passagem:

Não podemos isolar de um lado todo um conjunto de elementos – biológicos, psicológicos, sociais, etc. - que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado a representação desse indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria a sua identidade. Isso porque há como que uma interpretação desses dois aspectos, de tal forma que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação que faz parte da constituição do indivíduo representado. Por exemplo, antes de nascer, o nascituro já é representado como filho de alguém e essa representação prévia o constitui efetivamente, objetivamente, como “filho”, membro de uma determinada família; posteriormente, essa

representação é assimilada pelo indivíduo de tal forma que seu processo interno de representação é incorporado na sua objetividade social como filho daquela família (p. 65).

Contudo, é preciso lembrar que o aspecto representacional não é suficiente por si. É necessário que essas representações sejam confirmadas à medida em que as relações envolvidas se concretizam. Há um aspecto operativo nessa dinâmica, pois também é necessário um comportamento que reforce as representações prévias e a identificação pressuposta.

Continuando com o exemplo da construção da identidade de filho, vemos que se por um lado a identidade como filho é consequência das relações que ocorrem em torno do indivíduo, também percebemos que ela tem um caráter anterior, pois também é condição para tais relações. Em outras palavras, no processo de identificação há uma identidade pressuposta que necessita ser constantemente reposta para que seus objetivos sociais não minguem até a extinção.

Uma delicada implicação disso é que a identidade pressuposta ao ser repostada é concebida como dada, ocultando o processo de identificação. É como se a produção da identidade de uma pessoa eliminasse suas possibilidades quando o sujeito fosse identificado pela primeira vez. Daí em diante o processo seria apenas de reposição do que já fora identificado. A própria estrutura convencional da linguagem favorece essa percepção. Afinal, é mais comum dizermos “sou filho” do que “estou sendo filho”.

Dessa forma, fixa-se a temporalidade de uma identidade e essa tende a condicionar o comportamento dos indivíduos, de forma até mitológica, pois indica padrões de agir que são reatualizados pelos rituais sociais, em que o caráter histórico do processo de identificação tende a ser eliminado, ficando a identidade presa temporalmente a um momento originário onde nos tornamos algo. A identidade deixa de ser vista como uma sucessão temporal e passa a ser percebida como simples atualização de um ser permanente, estável, idêntico a si mesmo. Temos então uma mesmice pressuposta com status de perenidade e não como resultante de dinâmicas reposições de uma identidade.

Porém, ocorre que no processo de identificação o indivíduo se identifica e é identificado pelos outros, por se encontrar em uma dada situação social equivalente como o papel de filho, pai, dentre outros. Contudo, a permanência desta identidade, sua mesmice, depende da permanência de reconhecer-se e de ser reconhecido

reciprocamente no meio social em que vive. Ou seja, essa identidade necessita ser reposta.

Até aqui, o autor reflete sobre um processo inicial em que um indivíduo se incorpora em um papel social. No entanto, é importante lembrar que os fenômenos humanos e sociais devem ser compreendidos em sua totalidade. Totalidade composta de múltiplas determinações que se manifestam em partes que arrematadas constituem a unidade de um ser concreto. Assim, podemos compreender que a identidade é uma totalidade constituída por diversos papéis, onde um papel no processo de estabelecer diferenças e igualdade pode, de acordo com a posição das determinações que são postas, ser negado, possibilitando o surgimento de “outro”, mas ainda assim conservar o que lhe foi negado. Ciampa (1994) nos explica:

Em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento de múltiplas determinações a que estou sujeito. Quando estou frente a meu filho, relaciono-me como pai; com meu pai, como filho; e assim por diante. Contudo meu filho não me vê apenas como pai, nem meu pai apenas me vê como filho; nem eu compareço frente aos outros apenas como portador de um único papel, mas sim como o representante de mim, com todas minhas determinações que me tornaram um indivíduo concreto. Desta forma, estabelece-se uma intrincada rede de representações que permeia todas as relações, onde cada identidade reflete outra identidade, desaparecendo qualquer possibilidade de se estabelecer um fundamento originário para cada uma delas. (p. 67).

Nesse sentido, sem perder de vista que é a atividade, o trabalho, que mantêm essas relações, tem-se que o conjunto das identidades reflete a estrutura social, na medida que também reage simultaneamente sobre essa estrutura atuando para conservá-la ou transformá-la.

Assim, torna-se perceptível que a estrutura social, em nome de sua conservação, tende a identificar os indivíduos para que suas atividades sejam normatizadas, paralisando o processo de identificação. Isso se dá por meio da reposição de identidades pressupostas que possibilitaram sua emergência e favorecem sua manutenção. Perde-se o caráter de identidade como permanente processo de identificação. Tornando-a um dado, e não um “dar-se constante” que expressa o movimento do social.

Cabe apontar que a compreensão de movimento do social aqui é, em última análise, a progressiva e contínua hominização do homem, seu rompimento de completa dependência do mundo natural, a produção de suas condições de

existência, produção de suas possibilidades, sua autoprodução, produção de si mesmo. Ou seja, o movimento do social aqui é compreendido como a história. Acompanhar esse fenômeno de autoprodução humana é a essência da história.

É certo que o desenvolvimento histórico não é linear. A depender do período, encontramos circunstâncias que podem favorecer, ou dificultar, a humanização do homem. O desenvolvimento da concretização da autoprodução humana, sua substância mais elementar, é marcado por contradições que produzem diferenças conflitantes que, por sua vez, produzem o movimento de superação. Esse só deixará de existir quando não houver mais história, nem humanidade.

Essa substância da espécie humana, essa autoprodução enquanto espécie, alcança todos os indivíduos, porém, não de forma homogênea. Entre os seres humanos são diferentes os níveis de apropriação da natureza, que por sua vez são condicionados pelas relações que historicamente estabelecem entre si. A realização da essência humana ocorre enquanto história, enquanto sociedade, enquanto humanidade. O indivíduo não é a medida dessa realização.

Em outras palavras, os indivíduos participam assimetricamente de uma totalidade humana que se realiza materialmente nos tempos e espaços físicos e sociais. Ao longo de sua vida, o indivíduo se concretiza como parte dessa totalidade, que lhe é negado enquanto totalidade. Assim, ele existe como negação de si mesmo, ao mesmo tempo que está sendo o que é ele mesmo.

É esse movimento dialético que ocorre quando os indivíduos se apresentam formalmente. Eles comparecem perante os outros como representantes de si mesmos, valendo-se de uma pressuposição de identidade de si como totalidade. Ou seja, cria-se uma representação da identidade como processo, do estar sendo e essa identidade será convertida em pressuposição do ser como totalidade. Dessa forma, ocorre uma conversão da identidade concreta, compreendida como um processo de dar-se numa sucessão temporal, em uma identidade abstrata, atemporal, como se fosse encarnação da totalidade.

Ao se apresentar com sua identidade pressuposta, o indivíduo representará papéis de acordo com as posições de suas determinações. Desta forma, representa-se como um “outro” que é, mas ocultando elementos de sua totalidade que não se mostram presentes em sua identidade pressuposta.

A reposição desse si mesmo, representado por este “outro”, torna-se problemática à medida em que ela reapresenta a pressuposição de identidade de si

como totalidade sempre igual a si mesmo. Isso reforça a negação de si, enquanto parte das determinações que é, ao passo que reprime a negação dessa negação, que possibilitaria a concretização da humanidade que lhe é negada. Então, essa reposição de si mesmo impossibilita que esse “outro” se torne um outro “outro”, ou seja, que se apresente diferente si, manifestando o movimento do “desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose”, única forma de comparecer frente a outrem como efetivo representante do seu ser real.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA IDENTIDADE DO IFCE *CAMPUS* FORTALEZA: DOS DESFAVORECIDOS DA FORTUNA À PRODUÇÃO E DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

Para subsidiar o debate teórico sobre a categoria identidade, achamos necessário fazer um breve histórico da identidade desta instituição que já goza mais de cem anos de prestígio frente à sociedade cearense.

Mas antes de nos remetermos a sua origem e desenvolvimento, apresentaremos algumas características e dados atuais do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Sua atual nomenclatura e institucionalidade foi estabelecida pela lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que impulsionou uma série de transformações na sua oferta de serviços educacionais.

Gráfico 2- Matrículas IFCE *campus* Fortaleza 2018.2 por curso e modalidade.

Fonte: <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/matriculados/> (23/08/2018)

Conforme dados acima, extraídos da plataforma ifceemnumeros.ifce.edu.br, atualmente, entre cursos presenciais e a distância, estão matriculados no IFCE 8.226 alunos distribuídos em 41 cursos do nível básico e superior, sendo ofertados nas modalidades: técnico integrado, concomitantes e subsequente; graduações de bacharelado, licenciatura e tecnologia; pós-graduação de especialização e mestrado.

Para o seu bom funcionamento, segundo dados do Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018, o *campus* Fortaleza do IFCE dispõe de 327 docentes, sendo 69 doutores, 140 mestres, 69 especialistas, 44 graduados e 5 com curso de aperfeiçoamento e de 177 técnico-administrativos em educação, sendo 19 com nível médio, 80 graduados, 62 especialistas, 8 mestres e 2 doutores.

Todo esse aparato é mobilizado em torno de sua missão, que é: “Produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando sua total inserção social, política, cultural e ética” (PDI 2014-2018).

No entanto, remetendo a sua origem, cujo marco fundador foi a publicação do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou Escolas de Aprendizizes Artífices em todas as capitais do país, exceto o Distrito Federal e o Rio Grande do Sul, durante a gestão do então presidente da república Nilo Peçanha, tinha como incumbência a formação primária e técnica voltada para os “desfavorecidos da fortuna” com a finalidade de formar operários e contramestres (MANFREDI, 2002).

No texto do decreto, o presidencial tem como preocupação afastar essa parcela da população da “ociosidade ignorante escola do vício e do crime”. No entanto

Manfredi (2002) nos lembra que naquela época o Brasil já vivia as contradições de um desenvolvimento industrial capitalista, em que a classe trabalhadora já avançava no seu papel de protagonismo e promovia movimentos e greves nos principais centros industriais do país. Nesse sentido, o ensino profissional foi visto também como uma estratégia de conter o avanço do movimento operário influenciado principalmente pela corrente do anarco-sindicalismo promovido por imigrantes estrangeiros.

Quanto à escolha das localidades das escolas, relata que os critérios políticos foram sobrepostos aos econômicos, uma vez que muitas das cidades contempladas tinham arranjos produtivos que não justificaria sua implantação.

Sindou (*apud* SANTOS, 2017) nos fornece o registro dos endereços que sediaram a Escola de Aprendizes e Artífices em Fortaleza. Inicialmente, foi instalada na avenida Alberto Nepomuceno, s/n, no prédio que outrora abrigava a Escola de aprendizes de marinho.

Em 1914, muda sua sede para a Praça Nogueira Acioly, atualmente denominada de Praça José de Alencar, passando a funcionar no prédio que fora ocupado pela Milícia Estadual do Ceará. Essa construção não chegou aos tempos atuais. Sua estrutura foi demolida e hoje compõe parte do patrimônio em torno do Teatro José de Alencar (*Idem*).

Nesse período, segundo Sindou, a instituição prosperou. A procura de alunos cresceu a ponto de demandar a ampliação de novos cursos e oficinas. O que naturalmente também demandou a ampliação da estrutura condizente com as especificidades da instituição. Em 1932, a Escola de Aprendizes e Artífices muda de endereço mais uma vez. Se instalou no bairro Jacarecanga, em um prédio onde funcionou a Escola de Ensino Naval extinta um ano antes. E ali permaneceu por sete anos (*Idem*).

Sob a influência do processo de desenvolvimento industrial do país, a Lei 378, de 13 de janeiro de 1937, altera a denominação da instituição para Liceu Industrial de Fortaleza. Em 1939, a escola mais uma vez migra para outro endereço, ocupando naquela ocasião o edifício na Praça dos Voluntários, no Cento da Cidade, onde funcionara o Colégio Liceu do Ceará (*Idem*).

Uma penúltima mudança de endereço, antes de ir para a sua sede definitiva, ocorre em 1940, quando a instituição passa a funcionar na rua 24 de Maio, 230, onde funcionou a Sede Beneficente da Rede de Viação Cearense. Em 28 de agosto 1941, o Ministro da Educação e Saúde altera o nome da instituição que passa

a se designar de Liceu Industrial do Ceará. Menos de um ano depois, em 25 de fevereiro de 1942, o Decreto 4.121 passa a designar a instituição de Escola Industrial de Fortaleza.

A Segunda Guerra Mundial, que durou de 1940 a 1945, cria um ambiente nacional favorável ao investimento em sua indústria de base. Com isso, tornou-se necessário também ampliar o investimento na educação profissional. As Escolas da rede Federal passaram nesse período por um processo de modernização de equipamentos e a construção de sedes definitivas com prédios planejados em conformidade com as finalidades da instituição (Idem).

Um grande feito ocorre em 17 janeiro de 1940. A Escola Industrial de Fortaleza recebe do Governo do Estado do Ceará, pelo então interventor federal Dr. Francisco de Menezes Pimentel, um terreno de 29.973 m², no bairro do Prado, para fins exclusivos de construção das instalações destinadas ao funcionamento do Liceu industrial (Idem).

Mais de uma década depois, em 1952, a Escola Industrial de Fortaleza passou a funcionar no novo e definitivo endereço, na Avenida 13 de Maio, no hoje chamado bairro Benfica (Idem).

Durante o governo do presidente da república Juscelino Kubitschek, a Lei Federal nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, confere à Escola Industrial de Fortaleza personalidade jurídica de Autarquia Federal, conferindo-lhe autonomia administrativa, patrimonial e financeira. É promovida uma grande mudança ao incorporar a missão de formar técnicos de nível médio (PDI, 2014-2018).

Com o Golpe Militar de 1964, o governo também processou algumas transformações na educação profissional. A Lei 4.759 de 20 de agosto de 1965, institui a nomenclatura de Escola Industrial do Ceará e três anos após, com a Portaria Ministerial nº 331 de 6 de julho de 1968, altera novamente, agora para Escola Técnica do Ceará. (SINDOU, *apud* SANTOS, 2017).

Nesse período, também houve uma maior aproximação da instituição com o crescente do parque industrial. O atual PDI do IFCE referenda o fato como um momento “consolidação de sua imagem como instituição de educação profissional de elevada qualidade, responsável pela oferta de cursos técnicos de nível médio nas áreas de edificações, estradas, eletrotécnica, mecânica, química industrial, telecomunicações e turismo”.

Nesse período, também foram criados os primeiros Centros Federais de Educação e Tecnologia (CEFET). Porém, no Ceará, o CEFET só veio a ser efetivamente instituído 22 de março de 1999 por um decreto sem número que implementou o determinado na Lei 8.948 de 8 de dezembro de 1994. Essas mudanças ocorreram no contexto das reformas educacionais neoliberais da década de 1990, as quais comentamos no capítulo anterior e acompanhamos seu desenvolvimento até o advento da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que lhe conferiu a atual configuração de Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: REAFIRMANDO A NOSSA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Dadas as atribulações marcadas nas últimas décadas do século passado, que simbolicamente culminam com a Queda do Muro de Berlim em 1989, apontando para o fim do socialismo real na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), o que alimentou o entusiasmo dos teóricos do fim da história e fez florescer dentro do próprio pensamento crítico graves contestações sobre o pensamento marxista, temos consciência da responsabilidade e dificuldades que é falar em Marx na contemporaneidade. Por isso, destacamos ser necessário reafirmar neste trabalho de pesquisa a adoção do materialismo histórico-dialético fundado por Karl Marx e sua teoria social, o Marxismo.

Podemos dizer que Marx foi um notório pensador do século XIX que com sua obra e militância, revolucionou a filosofia, a ciência e a sociedade ao formular uma severa crítica aos pressupostos do conhecimento calcado no sujeito cognoscente, como concebia hegemonicamente o pensamento metafísico da filosofia moderna, que tem o seu apogeu em Immanuel Kant, maior expoente do idealismo alemão. Em oposição a essa perspectiva, Marx propõe uma ontologia materialista, calcada na práxis humana, ou seja, desloca a finalidade da produção de conhecimento à esfera da transformação da realidade social.

Cabe lembrar que essa crítica não foi postulada por elucubrações reflexivas de forma arbitrária. Seria uma contradição insolúvel ao que se propõe o marxismo. Ao contrário, Paulo Netto (2011) nos lembra que, obstinado a compreender a estrutura e dinâmica de seu objeto, a sociedade burguesa, Marx travou um longo e intenso debate com os grandes pensadores de seu tempo, explorando ao máximo as contradições de seus pensamentos, isto é, da forma de analisarem a realidade.

As proposições teóricas e metodológicas de Marx são frutos desse processo que durou mais de quinze anos, iniciando com seu texto “Crítica da filosofia do direito de Hegel” de 1843, até o método se apresentar de forma mais clara e objetiva em sua obra “Introdução” de 1857. Como resultado se teve uma formulação em que teoria e método se encontram hierarquicamente subjugados ao objeto real, cabendo ao pesquisador fazer uso de várias técnicas e instrumentos para desvelá-lo e não o contrário, utilizá-los e converter indiscriminadamente os seus resultados como critério de verdade, reduzindo, ou mesmo embotando o objeto.

Por isso, nos adverte Paulo Netto, não devemos esperar de Marx um itinerário metodológico mecanicista autônomo em relação à teoria. O que ele nos legou foram as bases de uma teoria social, dinâmica e ainda em construção, cujas formulações metodológicas e elaborações teóricas são indissociáveis. Então, entender o método em Marx pressupõe entender a sua obra.

Para compreender a obra de Marx se faz necessário entender qual o seu contexto de produção e quais influências ela sofreu. Paulo Netto (2011) nos aponta que a sua teoria se estruturou sob a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês. Triviños (1987) indica o idealismo clássico alemão, o socialismo utópico e também a economia política inglesa. Embora sejam sutis as diferenças, entendemos que há complementaridades significativas em ambas as indicações. Na indicação de Paulo Netto, sentimos falta da influência do socialismo inglês, enquanto que em Trivinos, do materialismo alemão. As duas influências são fundamentais à compreensão da obra de Marx.

Antes de prosseguirmos, é importante fazermos uma advertência quanto às limitações deste texto. Não pretendemos expor minuciosamente a teoria marxista. Este não é o objetivo, tampouco seria possível neste trabalho. Estamos apenas fazendo reflexões e sinalizações sobre o aporte teórico-metodológico, já amplamente consolidado, no qual escolhemos ancorar nossa pesquisa.

Nesse sentido, reforçamos a crítica de Paulo Netto (2011) sobre a influência do neopositivismo à Terceira Internacional, que evoluiu até a formulação da ideologia stalinista, onde se desenvolveu uma representação simplista, cuja teoria se resumiria a princípios fundamentais do materialismo histórico-dialético aplicáveis, indiferentemente, a todas as circunstâncias. Entendemos que o contato com a obra em si é indispensável à compreensão teórica, e que a síntese que esboçaremos não a substitui, apenas indica o caminho que percorreremos.

Triviños (1987) ao esboçar uma exposição esquemática sobre o Marxismo, também ressalta os riscos inerentes a essa investida. No entanto, indica a necessidade de compreender as concepções de materialismo dialético, materialismo histórico e economia política, aspectos primordiais à teoria. Com esse intuito, retoma os elementos básicos do materialismo e da dialética, duas tendências de longa tradição na história da filosofia, e como Marx as absorveu e as reformulou em sua teoria.

No que diz respeito ao materialismo, lembra-nos que para a tradição materialista a matéria é concebida como princípio primordial. Ou seja, a realidade existe independente do espírito ou da consciência. Estes são considerados como produtos da matéria que captam os reflexos do mundo material, resguardando ao homem a possibilidade de conhecer o universo. Ressalta ainda a vasta tradição que o materialismo tem na história da filosofia. Seus marcos remetem desde a Grécia antiga, perpassando pelos nominalistas medievais, os hilezoístas renascentistas, até chegar à modernidade, influenciando fortemente pensadores em toda a Europa. Na Alemanha pré-marxista, fulgura Feuerbach e seu materialismo ateu, que confrontará fortemente o idealismo Hegeliano.

Já em relação à dialética, diz que a origem do conceito também nos remete à Grécia Antiga. Heráclito nos dá um marco inicial na elaboração da concepção central da dialética que é a mutabilidade do mundo e a transformação de toda a propriedade do ser em seu contrário. Em Platão e Aristóteles, ela emerge com a arte de discussão “[...] como uma técnica capaz de servir para classificar os conceitos e dividir os objetos em gêneros e espécies”. [...] [Contudo, conserva o] ‘aspecto’ ‘contraditório’ do ser que, ao mesmo tempo que se transforma em outro, é único e múltiplo, imutável e passageiro” (TRIVINOS, 1987, p. 52-53).

Essa tradição é retomada com expressiva força na modernidade. Aqui podemos destacar Kant. Konder (1981) nos lembra que Kant, ao investigar os limites do conhecimento humano, constata que a consciência não é passiva ao assimilar a realidade e mesmo no que ele denominou de razão pura, existem contradições inelimináveis. Hegel eleva a contradição dessa atividade a outro nível ao afirmar que ela não é apenas elemento essencial do conhecimento, mas um princípio básico inerente ao desenvolvimento do ser. Dessa forma, não pode ser eliminada da consciência do sujeito, tampouco da realidade objetiva.

Triviños (1987) arremata que para Hegel é a contradição que move o mundo da natureza, da história e do espírito, em um contínuo processo, repleto de conexões internas, inerente ao seu movimento, mudança, transformação e desenvolvimento. Ou seja, Hegel propôs uma concepção de dialética que pela primeira vez na história enfatiza a realidade como unidade universalizante conectada, interdependente e em interação, cuja contradição é o elemento básico que a põem em incessante movimento. Hegel nos dá, ainda que de forma abstrata, a forma do

movimento da história. Como se dá a passagem de uma forma inferior, para um nível qualitativamente superior.

A esse respeito, Konder (1981) nos lembra que, para expressar o seu conceito de superação dialética, Hegel recorre ao verbo alemão *aufheben*, condensando seus três significados que expressam: cancelamento, anulação; erguer algo para proteger; e elevar a qualidade. Dessa forma, superação dialética é, para Hegel, a negação de uma dada realidade, a conservação de elementos essenciais dessa realidade negada e a elevação dessa realidade a um nível superior.

No entanto, resguardado todos os méritos e originalidade do filósofo, Hegel será contraditado pelo fato de que constrói sua filosofia sob bases idealistas, tornando obscuro os fundamentos de seu pensamento. Para ele o princípio organizador de toda a realidade seria o que denominou espírito absoluto. Sua manifestação no espaço seria a natureza e no tempo seria a história. Então, a realidade é concebida como manifestação do espírito na história.

Sobre essa questão, Ranieri (2000) relembra que segundo esse filósofo alemão, o espírito, ente que ao mesmo tempo é substância e sujeito, movido em sua trajetória em direção ao absoluto, entra em contradição, aliena-se de si e se objetiva no mundo. Em contato com o mundo, percebe-se estranho a este. Impossibilitado de sua realização ética, entra novamente em contradição. No processo de reconciliação com sua essência, tanto espírito quanto o mundo se transformam. Dessa dinâmica, extrai-se a lei central da dialética Hegeliana: a negação da negação.

Feuerbach, no entanto, com o seu materialismo ateu, atribuirá a essa ideia de Hegel uma dimensão conservadora em que, pela filosofia, Hegel negava a religião e, pelo pensamento especulativo, a restaurava. Dizia que Hegel colocou o sujeito no predicado e o predicado no sujeito.

Podemos dizer que o pensamento desses dois grandes filósofos alemães do século XVIII influenciaram profundamente as reflexões de Marx, que em seu processo de síntese absorveu e refutou, de ambos, aspectos que se incorporaram ao seu materialismo dialético.

Da crítica de Feuerbach a Hegel, concordou no que se refere ao misticismo abstrato das bases do conhecimento hegeliano que se apoiam no espírito absoluto, relegando à materialidade do mundo ao transcendente. Apontou os limites dessa crítica que, ao combater o pensamento abstrato, evoca o conhecimento sensível, porém circunscrito a uma materialidade objetivante, contemplativa, que não consegue

perceber a própria atividade sensível humana, a práxis, como objetiva. Apontou ainda que, daí deriva a principal insuficiência de todo materialismo de até então, visto que é na práxis que reside o critério de verdade objetiva. A verificação da realidade e do poder, o caráter concreto do pensamento é validado pela atividade sensível humana, a práxis e não na teoria.

A teoria, nesses termos, é o registro ideal na mente humana do movimento real do objeto. Está sempre em submissão à dinâmica da matéria. A não percepção dessa questão nuclear se desdobra na abstração do processo histórico o qual a realidade está inserida, impossibilitando a percepção da essência humana como o conjunto das relações sociais. Tal incapacidade condena as questões relativas ao humano à perspectiva da naturalização dos indivíduos isolados, negando completamente o papel transformador, revolucionário, inerente à práxis, com vistas a uma humanidade socializada.

No que se refere à percepção da atividade, Marx percebe na dialética hegeliana, resguardado a já mencionada crítica ao caráter idealista, um poderoso instrumento para compreensão das múltiplas determinações da realidade em movimento, coisa que o materialismo até então não havia solucionado. Um Marx já maduro afirma no posfácio da segunda edição de *O capital*:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. Critiquei o lado mistificador da dialética hegeliana há quase trinta anos, quando ela ainda estava na moda. Mas quando eu elaborava o primeiro volume de *O capital*, os enfadonhos, presunçosos e medíocres epígonos que hoje pontificam na Alemanha culta acharam-se no direito de tratar Hegel como o bom Moses Mendelssohn tratava Espinosa na época de Lessing: como um “cachorro morto”. Por essa razão, declarei-me publicamente como discípulo daquele grande pensador e, no capítulo sobre a teoria do valor, cheguei até a coquetear aqui e ali com seus modos peculiares de expressão. A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede em absoluto que ele tenha sido o primeiro a expor, de modo amplo e consciente, suas formas gerais de movimento. Nele, ela se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la, a fim de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico. (MARX, 2013, p. 129).

Então, temos aqui claro como essas duas grandes influências, o materialismo e a dialética, repercutiram no pensamento de Marx. No entanto, ressaltemos que essa crítica da filosofia alemã de seu tempo lhe fornece uma dialética

materialista do ser, mas ainda não lhe fornecia todos os instrumentos conceituais e categoriais necessárias para levar a cabo a investigação de seu objeto, o funcionamento da sociedade burguesa fundada sob o modo de produção capitalista.

Para a investigação dos fenômenos sociais e humanos, a dialética materialista impulsionou a necessidade de uma teoria social de base materialista, ou o que se denominou de materialismo histórico. Podemos dizer, então, que essa teoria social é uma “[...] ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento de sua humanidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51). Essa teoria, estruturada sob bases materiais concretas, romperia com a tradição idealista de sociedade humana.

No empenho de melhor compreender os fenômenos sociais, mas especificamente a gênese e o funcionamento da sociedade burguesa, Paulo Netto (2011) nos lembra que, nesse processo, Marx desloca o foco de sua crítica da filosofia para a economia política. Tal movimento é influenciado pelo início de sua parceria com Engels e sua vivência no exílio, sobretudo o período que viveu na Inglaterra, país capitalista mais avançado de sua época, onde se debruçou obsessivamente sobre os clássicos da economia política, especialmente Adam Smith e David Ricardo, documentos históricos e acompanhou a evolução tanto econômica como tecnológica de seu tempo. Esse processo de crítica à economia política, municiado pela dialética materialista, alcançará o seu ápice na produção de sua maior obra, “O capital: crítica da economia política”. Nela, teoria e método se apresentam plenos.

Para compreender melhor esse processo metodológico de investigação e sua produção teórica, retornemos a Hegel, mas agora também no campo da economia política. Konder (1981) nos lembra que também podemos destacar mais uma influência de Hegel central ao pensamento marxista: o trabalho como elemento essencial desencadeador do desenvolvimento humano. É o trabalho que eleva o homem além de sua condição natural, que é conservada, mas desenvolvida sobre uma infinidade de novas possibilidades construída pelo trabalho humano, que ultrapassa as necessidades puramente biológicas.

Na nossa investigação, também atribuímos à categoria trabalho papel importante, pois é pelo trabalho que o homem passa a ter relativa independência sobre a natureza, produzindo os seus próprios meios de vida, produzindo a vida propriamente humana, ou seja, produz tanto a sua existência material como espiritual.

Também é no trabalho que o homem confronta a natureza. Utiliza as suas habilidades sobre objetos modificando sua resistência e lhe dando nova objetividade. Nela, agora também impressa a marca do sujeito que a moldou. Temos posto que é pelo trabalho que também surge a relação sujeito-objeto, pois o homem transforma a natureza, mas também é por ela transformado e essa relação se dá de forma dialética.

Marx concorda com essas constatações de Hegel a respeito da importância do trabalho como desencadeador do processo de desenvolvimento humano. Porém, apontou os limites da interpretação hegeliana que consiste, no que reiteradamente lembramos, em seus pressupostos idealistas que não alcança a manifestação concreta do fenômeno. No caso, Marx aponta que, sob esses pressupostos, o pensamento hegeliano se aprisiona à unilateralidade, percebendo apenas o lado positivo do trabalho, a criatividade. Dessa forma, negligencia o seu lado negativo que é impresso em sua realização material repleta de deformações. Isso impede Hegel de perceber o processo de alienação que o trabalho sofre na sociedade de classe.

Vejamos que a crítica que Marxerce inicia reconhecendo o achado de Hegel. Qual seja, a forma mais elementar do trabalho. Hegel alcança essa formulação partindo das manifestações mais imediatas da realidade até atingir sua forma elementar, o trabalho como atividade humana transformadora da realidade. Essa constatação é importante para Marx, mas insuficiente para uma reprodução ideal do movimento objeto real, ou seja, para uma elaboração teórica. Pois sendo o ponto final da investigação a abstração acaba isolada, relegada à mera contemplação, ou necessitando de uma entidade transcendente para dar-lhe coesão a uma totalidade. Lembremos que Feuerbach não ultrapassa a contemplação. E para Hegel o estranhamento do espírito com a realidade o impele a uma reconciliação com sua essência. Marx propõem outra saída.

Se em um primeiro momento foi necessário à ciência nascente um itinerário metodológico que partia do concreto aparente, restrito a dados sensíveis, mas imediato do objeto, e culminava na abstração das características mais elementares deste objeto, para de fato conseguir reproduzir o movimento real do objeto, ou seja, teorizá-lo, Marx indica que é necessário encontrar na sua contradição os elementos que o conectam com a realidade, com a sua base material, suas múltiplas determinações. Para isso, de posse da formulação abstrata do objeto, propõe uma viagem de retorno ao concreto, investigando suas determinações, ou seja, como esse se conecta aos demais objetos reais, suas mediações frente as suas contradições até

reconstituir sua totalidade, retornando a sua manifestação concreta, não mais de forma imediata, aparente, e sim o concreto como síntese de muitas determinações, revelando a sua unidade de forças opostas, revelando o que Marx chamou de concreto pensado.

Ou seja, no momento inicial de uma pesquisa, o concreto empírico pode ser o ponto de partida, mas difere completamente do concreto pensado encontrado ao final da pesquisa. Este último, pressupõe que o processo não pode terminar ao encontrar sua forma abstrata mais elementar. Para ser possível uma teorização que alcance a estrutura e a dinâmica do objeto, é necessário, também, percorrer o caminho inverso trasladando do abstrato ao concreto pensado.

Em suma, é essa riqueza teórica que nos instiga a escolher o aporte do marxismo. O reconhecimento da materialidade como elemento real e independente da consciência. Uma concepção de mundo dialética, que reconhece a contradição da realidade material como motor de um processo em desenvolvimento ininterrupto, impelindo ao conhecimento um caráter sempre transitório, cuja veracidade é forjada na práxis oriunda da atividade sensível de diversos sujeitos humanos que por meio do trabalho moldam a resistência da natureza conforme suas finalidades, alimentadas por suas necessidades e desejos, produzindo, dessa forma, algo qualitativamente novo e distinto do mundo natural, a história da humanidade.

Essa trajetória histórica é marcada por incontáveis contradições que a determina em um processo velado ao pensamento espontâneo, sendo acessível somente mediante o rigoroso processo investigativo que parte da aparência fenomênica, alcança a abstração de suas determinações mais simples e arremata sintetizando o concreto pensado, ao reconstituir a totalidade de suas múltiplas determinações que expressam em sua materialidade.

Acreditamos que somente dessa forma é possível compreender com coerência a realidade social em que vivemos como organização social e historicamente produzida e como tal, inevitavelmente transitória. A consciência dessa transitoriedade nos impulsiona a perceber nas contradições mais drásticas inerente ao atual sistema de produção burguês capitalista a chave para compreender e intervir na realidade, mas reconhecendo as possibilidades e os limites que a própria evolução dos meios de produção impõe a suas relações sociais. Contudo, sem perder a clareza de que reformas são insuficientes ao atual modelo para instaurar uma sociedade humanamente socializada. É necessário manter clara a perspectiva revolucionária.

4.1 AS TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Considerando a perspectiva teórico metodológica apresentada anteriormente, o presente trabalho realiza uma pesquisa de caráter exploratório sobre os impactos da reestruturação produtiva na identidade institucional e docentes do IFCE campus de Fortaleza. A escolha por este tipo de pesquisa decorre do reconhecimento da complexidade do objeto e das limitações impostas pelas condições objetivas de um programa de mestrado. Não pretende, portanto, saturar todas as possibilidades da investigação. Porém, a necessidade de articular o conhecimento do objeto com a sua totalidade histórica, reproduzindo idealmente o seu movimento em detrimento a um objetivismo positivista, guiou as ações investigativas deste trabalho, conforme exige o método do materialismo histórico-dialético.

Ao final, esperamos alcançar resultados que constituam referência para pesquisas posteriores, podendo dialogar com outras investigações atinentes ao objeto, gerando conhecimento à comunidade envolvida e, principalmente, com todas as limitações inerentes a esse tipo de trabalho, contribuir para o processo histórico de emancipação humana.

Neste momento inicial de descrição metodológica, é sensivelmente relevante informar o vínculo empregatício que o pesquisador mantém com a instituição pesquisada. Este atua no IFCE desde o ano de 2010 como Técnico Administrativo de Nível Superior, Pedagogo. No entanto, ressaltamos que tal vínculo não gera impedimento ao pesquisador, ou invalidação da pesquisa, visto que essa situação, em que o investigador está inteiramente envolvido com a instituição, já é fartamente registrada e praticada nas pesquisas em educação.

Gold (1958, *apud* BOGDAN, 1994, pg. 125) ao discutir a diversidade de papéis possíveis a um observador, identifica esse tipo de situação e aponta que nesses casos o comportamento do pesquisador se distingue sutilmente do comportamento dos sujeitos da pesquisa. Ainda segundo o autor, essa situação se contrapõe a um extremo que ele denominou observador completo. Neste caso, o investigador não participa das atividades institucionais, logo o seu olhar sobre o objeto é lançado em um só sentido.

Nesse contexto, foi envidado cuidados para que o participante observador não condicionasse ou desconfigurasse as informações colhidas, usufruindo de forma

coerente esse olhar mais diversificado do objeto. Isso não significou lhe outorgar a condição de neutralidade. Sua imersão, vivências e conhecimentos sobre a comunidade estudada foram utilizados no processo, porém não sem o devido rigor metodológico que disciplinou os procedimentos adotados na coleta e análise de dados de forma a evitar arbitrariedades em sua interpretação, sobrepondo a percepção idealizada do pesquisador à manifestação concreta do objeto.

Ainda que inteiramente envolvido com a instituição, uma observação sobre a relação pesquisador e sujeitos se faz necessária. Como será descrito mais a frente, os sujeitos desta pesquisa foram docentes e a pesquisa foi realizada por um técnico administrativo, posições que propiciam vivências e percepções distintas.

Considerando a riqueza de material já produzido sobre educação profissional e o novo cenário político educacional no qual está inserida a expansão de Rede Federal, optou-se, inicialmente, por utilizar a técnica de pesquisa de documentação direta e indireta, restringindo-se ao caráter documental e bibliográfica, conforme caracterização proposta por Lakatus (2005). Contudo, durante o desenvolvimento da pesquisa, vislumbramos a possibilidade da utilização de técnicas empíricas de coleta de dados em campo.

Em um primeiro momento, foi realizado levantamento documental disponível nas plataformas oficiais do Governo Federal na Internet, em especial no site da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). Posteriormente, realizou-se prospecção na literatura acadêmica produzida sobre a educação profissional no Brasil utilizando o acervo impresso das bibliotecas e editoras disponíveis, além das bases de dados do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD).

Compilado os documentos mais relevantes e as publicações acadêmicas mais aceitas perante a comunidade científica, o material foi lido, fichado, resumido e resenhado intentando identificar e articular informações e categorias que auxiliassem nossas análises. Os achados documentais e bibliográficos nos encorajaram a ir a campo procurar evidências empíricas da discussão teórica e novos elementos a serem explorados.

Com essa finalidade, elegeu-se como técnica mais adequada a atingir os objetivos propostos a utilização de entrevistas do tipo semiestruturadas. Tal procedimento permitiu a obtenção de dados compatíveis entre os sujeitos

entrevistados e proporcioná-los a possibilidade de expor com liberdade suas percepções a respeito das questões, possibilitando o afloramento de questões não previstas inicialmente na fase de elaboração do instrumento, mas que podem implicar em ajustes e redirecionamento da pesquisa.

Seguindo as recomendações de Bogdan (1994), alguns cuidados foram observados. Propiciar um clima de confiança e conforto ao entrevistado. Os sujeitos foram previamente informados sobre o teor da pesquisa e as perguntas foram formuladas de forma a evitar respostas fechadas e sucintas. Foi permitido ao entrevistador estimular os entrevistados, quer por gestos corporais, adaptações das perguntas ao contexto da entrevista, evitando confronto e sempre demonstrando uma postura de interesse no relato. Embora direcionado, priorizou-se o relato do entrevistado.

O roteiro da entrevista foi estruturado para colher dos sujeitos percepções sobre os quatro tópicos: a formação do professor e sua evolução após ingresso ao quadro de professores efetivos na instituição; as implicações da expansão da Rede Federal sobre a identidade institucional e docente; as intervenções institucionais na formação de professores demandadas pela expansão; as relações existentes entre as mudanças na identidade institucional e as transformações no mundo do trabalho das últimas décadas. O roteiro mais detalhado consta no apêndice.

Inicialmente, planejou-se selecionar os sujeitos entrevistados em três grupos: professores gestor (diretor do campus, ou diretor de ensino); professores responsáveis por ministrar disciplinas técnicas; e professores responsáveis por ministrar disciplinas propedêuticas. Dentro do segundo e terceiro grupo, também foi estabelecido um critério de divisão em dois subgrupos caracterizados pelo tempo de exercício do professor no instituto. Um subgrupo composto por professores que ingressaram no IFCE nos três primeiros anos da expansão, tomando como referência o ano da publicação da Lei 11892 de 2008 e o outro subgrupo composto por professores que ingressaram na instituição anteriormente à publicação do Decreto 2.208 de 1997.

Dessa forma, seriam entrevistados um professor gestor e dois professores de cada grupo, sendo um em cada subgrupo específico. Respeitado esses critérios, os sujeitos seriam escolhidos aleatoriamente em visitas aos Departamentos de Ensino Médio e Licenciaturas (DEMEL), e aos dois maiores departamentos de curso do campus. A realização das três primeiras entrevistas ocorreu entre 17/03/2017 e

02/05/2017. A análise desse material indicou a necessidade de remodelar o roteiro de entrevista restringindo mais seus objetivos e os critérios de seleção dos sujeitos.

No caso, foram entrevistados, coincidentemente, na sequência decrescente, professores que ingressaram na instituição nos anos de 2008 (Entrevistado 1), 1996 (Entrevistado 2) e 1986 (Entrevistado 3), sendo os entrevistados 1 e 2 lotados no DEMEL e o entrevistado 3 em um dos departamentos de cursos.

Ocorre que, ao contrário do esperado, o relato do Entrevistado 3, em relação ao planejamento institucional e formação continuada dos professores, em alguns momentos foi mais discrepante em relação ao Entrevistado 2, do que deste em relação ao Entrevistado 1. Essa constatação provocou mudanças em um dos critérios para escolha dos sujeitos da pesquisa. No caso, o critério que estabelecia a escolha de professores que ingressaram no instituto anteriormente à publicação do Decreto 2.208 de 1997. Então, esse critério ficou mais restrito e passou a selecionar sujeitos que ingressaram na instituição em data anterior ao ano de 1994, ano da publicação da Lei 8.848, que marca a implantação progressiva dos CEFETs.

Assim, também conseguimos alcançar o depoimento de professores mais antigos na instituição. Professores que viveram a estabilidade da institucionalidade da Escola Técnica Federal (ETF). Essa alteração visou também explorar nesse grupo a percepção sobre o processo de transformação de Escola Técnica Federal ETF em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e sua posterior conversão em IFCE. Esperamos que essa medida reduza a possibilidade de anacronismos, sugerido pelas primeiras entrevistas, entre a atual expansão e a instituição do CEFET ocorrida em meio às reformas a década de 1990. Ou, quem sabe, identificar elos entre os dois momentos.

Nesse processo de ajuste, também optamos por não realizar as entrevistas com os gestores. Isso envidaria outras perspectivas de análise que mobilizaria investimento de tempo que, para o momento, pareceu-nos mais proveitoso ser utilizado com o aprofundamento da análise dos discursos dos professores que estão mais diretamente envolvidos com o processo de ensino. Priorizando esse foco, ampliamos o número de docentes entrevistados. Ao todo, foram oito professores, sendo quatro da área técnica e quatro da área propedêutica.

Os professores da área técnica foram selecionados contemplando dois de cada departamento já mencionados. Sendo que em cada um desses departamentos

foram escolhidos um professor que ingressou na instituição entre os anos de 2008 e 2010 e outro que ingressou em data anterior ao ano de 1994. Sobre tais sujeitos, observamos que um pertence a uma área diversificada, geral, que não se classifica exatamente com a instrumentalidade técnica dos cursos, mas também não se enquadra no perfil de professor da área propedêutica. Como sua vivência institucional foi sempre vinculada a um dos departamentos técnicos, optamos por enquadrá-lo como docente da área técnica.

O grupo dos professores da área propedêutica, vinculados ao DEMEL, foi composto por um sujeito da área de ciências humanas, que ingressou na rede em data anterior ao ano de 1994 e outros três sujeitos da área de ciências da natureza e matemática que ingressaram na rede nos períodos compreendidos entre os anos de 2008 e 2010; 1994 e 1997; e um que ingressou em data anterior a 1994.

Nesse processo de ajuste, também se tentou modificar o instrumento de coleta de dados. Pensamos em realizar um grupo focal com a finalidade de observar a interação das percepções dos sujeitos a respeito do tema. Contudo, as dificuldades em conciliar os horários disponíveis pelos sujeitos se apresentou como um obstáculo que inviabilizou a utilização dessa estratégia, principalmente quando consideramos o prazo para a conclusão do trabalho. Diante dessa situação, resolvemos retomar a utilização das entrevistas semiestruturadas e da utilização do mesmo roteiro já aplicado.

Compreendendo que as falas dos sujeitos, por si, não são lastro absoluto de verdade, mas sim um ponto relevante a partir do qual se pode retomar a íntima relação entre o texto produzido por essa fala com o contexto sócio-histórico que a produziu, optamos para analisar os dados colhidos pelas entrevistas a técnica de análise de discurso (AD) como estratégia de captar os diversos sentidos inerentes aos discursos enunciados pelos sujeitos entrevistados.

Referimo-nos à análise do discurso desenvolvida pela escola francesa, que tem seu principal marco com Michel Pêcheux no final da década de 1960. A técnica surge em um campo disciplinar resultante da interação entre linguística, marxismo e psicanálise, Mussalim (2001).

Gregolin (1995) explica que a AD marca uma ruptura dentro da linguística, pois transforma seu objeto que passa da “frase” ao “texto”, abandonando a ideia clássica de que a “fala” é individual e assistemática, impassível de análises científicas. Desta forma, passa-se a procurar como se constrói o sentido de um texto. É nessa

busca que se desenvolve a AD, articulando o aspecto linguístico do texto às condições históricas e sociais que o produziu. Segundo a autora:

O DISCURSO é um suporte abstrato que sustenta os vários TEXTOS (concretos) que circulam em uma sociedade. Ele é responsável pela concretização, em termos de figuras e temas, das estruturas semio-narrativas. Através da Análise do Discurso é possível realizarmos uma análise interna (o que este texto diz? como ele diz?) e uma análise externa (por que este texto diz o que ele diz?).

Ao analisarmos o discurso, estaremos inevitavelmente diante da questão de como ele se relaciona com a situação que o criou. A análise vai procurar colocar em relação o campo da língua (suscetível de ser estudada pela Linguística) e o campo da sociedade (apreendida pela história e pela ideologia). (GREGOLIN, 1995, p. 5)

Seguindo as recomendações de Pinheiro (2006 *apud* FARIAS, 2010), as entrevistas foram transcritas e analisadas, extraíndo o que julgamos relevante para produzir pequenos corpus que classificamos em cinco sequências discursivas: a formação do professor e sua evolução após ingresso ao quadro de professores efetivos na instituição; as implicações da expansão da Rede Federal sobre a identidade institucional e sua prática docente; as intervenções institucionais na formação de professores demandadas pela expansão; as relações existentes entre as mudanças na identidade institucional e as transformações no mundo do trabalho das últimas décadas.

4.2 OS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Agora apresentaremos os dados obtidos, os quais serão analisados tendo como referência as macrocategorias desenvolvidas nos capítulos anteriores: reestruturação produtiva; reformas da EPT da década de 1990 e expansão da Rede Federal; e Identidade docente e institucional.

O movimento que procuramos compreender é como a expansão da Rede Federal catalisa os rebatimentos das determinações da reestruturação produtiva na identidade institucional e docente do IFCE campus de Fortaleza.

Com esse intuito, a aplicação do instrumento de coleta de dados ocorreu em dois períodos, o primeiro entre 17/03/2017 e 02/05/2017, e o segundo entre 12/06/2018 e 24/06/2018. No primeiro período, foram realizadas três entrevistas com dois professores da área propedêutica e um professor da área técnica. Desses, um sujeito ingressou no IFCE entre os anos de 2008 e 2010 e os outros dois ingressaram

em período anterior ao ano de 1997, conforme critério inicialmente estabelecido para seleção de entrevistados.

No segundo período, com as alterações nos critérios de seleção dos sujeitos já justificadas anteriormente quando definimos métodos e técnicas de coleta de dados, as entrevistas foram realizadas com cinco professores, sendo: um professor da área técnica que ingressou no IFCE em período anterior ao ano de 1994; dois professores da área técnica que ingressaram no IFCE no período entre os anos de 2008 e 2010; mais dois professores da área propedêutica que ingressaram no IFCE antes do ano de 1994, sendo um professor da área de ciências da natureza e matemática e um professor da área de ciências humanas.

Ao final da coleta, foram realizadas oito entrevistas. A tabela abaixo sistematiza os critérios de seleção e os sujeitos numerados de acordo com a ordem cronológica em que foram entrevistados:

Tabela 1- Critérios de seleção dos sujeitos

Período de ingresso na rede	Professor da área técnica	Professor da área propedêutica
2008 a 2010	Sujeito 6	Sujeito 1
	Sujeito 8	-
1994 a 1997	-	Sujeito 2
Anterior a 1994	Sujeito 3	Sujeito 4
	Sujeito 5	Sujeito 7

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme indicado nos procedimentos, as entrevistas foram gravadas e ao todo somaram cinco horas e quarenta e oito minutos de gravação. A transcrição desse material rendeu sessenta e cinco páginas digitadas em Times New Roman, fonte tamanho 12 e espaçamento simples entre linhas. Um total de 43.188 palavras. No entanto, esse material não será disponibilizado integralmente neste trabalho como forma de manter o sigilo dos entrevistados. Apenas trechos que achamos significativos para ilustrar nossas análises foram expostos.

5 DESENHANDO UM QUADRO DE APRESENTAÇÃO A PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Iniciamos esta análise de dados com uma breve apresentação dos professores entrevistados por meio de sua formação inicial e continuada. Neste momento, o objetivo ainda não é a análise da categoria proposta, mas situar o leitor um pouco sobre quem são os sujeitos que se dispuseram a falar e contribuir com essa pesquisa e, em seguida, *pintar* um quadro geral do que acreditamos ser representativo dos docentes do IFCE campus de Fortaleza. Esperamos que essa apresentação inicial ajude e ilumine as análises que seguirão.

Cabe ainda advertir que os critérios para a seleção dos sujeitos não foram estabelecidos com o intuito de comparar os grupos de docentes. Embora em algum momento isso ocorra, seu motivo principal foi tentar criar uma amostra representativa da heterogeneidade de que é composta o corpo docente do campus para tentar compreender o seu processo de identificação.

Durante a análise dos relatos dos sujeitos sobre formação inicial e continuada, um primeiro dado que nos chamou a atenção foi o fato de que sete dos oito professores entrevistados possuem título de doutorado. Sendo que deste grupo, destoou o mais antigo, o sujeito 5, que tem pós-graduação *lato sensu*, mas ainda está tentando ingressar em um programa de mestrado. Isso realça, também, o fato de que este docente é o único dentre os oito que ingressou na instituição apenas com nível médio, no caso o médio técnico. Os demais já ingressaram graduados em nível superior. Seguindo essa lógica, ganha relevo o dado de que dentre os outros sete professores, apenas dois, os sujeitos 6 e 8, que ingressaram entre os anos de 2008 e 2010, já possuíam o título de mestrado. Os demais, iniciaram ou concluíram seus mestrados após a posse na instituição. Sendo que todos cursaram o doutorado já como funcionários do instituto.

Dos oito entrevistados, cinco possuem licenciatura, os sujeitos 1, 2, 3, 5 e 7. Destaca-se que os dois veteranos da área técnica, os sujeitos 3 e 5, obtiveram a licenciatura cursando respectivamente os cursos Esquema II, para quem já era graduado e Esquema I, destinado a professores que só possuíam o nível técnico. Esse foi o curso que concedeu status de nível superior ao professor em questão. Ambos consideram que tal formação foi de extrema importância tanto para as suas vidas pessoais, como para profissionais docentes.

Paradoxalmente, o sujeito 4, também veterano da área propedêutica, que relatou inclinação à docência antes mesmo do ingresso no ensino superior, não fez licenciatura, mesmo tendo cursado uma graduação que tradicionalmente oferece as duas habilitações (bacharelado e licenciatura). Transpareceu que sua identificação com a docência é derivada de uma grande afinidade com sua área de formação. Em sua fala, isso fica recorrente quando o conteúdo é sempre exaltado se comparado às questões contextuais e relacionais do ensinar.

Também chamou atenção a ausência de formação pedagógica dos sujeitos 6 e 8. Mesmo compondo o grupo de docentes mais jovens da área técnica nesta pesquisa, eles têm mais de oito anos de docência no IFCE. Se comparado aos veteranos do mesmo perfil, essa é uma variável importante a ser analisada.

Dentre os entrevistados, apenas os sujeitos 4 e 5 já percebiam o desejo de ser professor ainda na adolescência, ainda que intuitivamente, mas desejaram, ou mesmo ocuparam essa função, nesse período de suas vidas. Os demais relataram que nunca tinham almejado à docência. Esta surgiu em suas vidas como uma oportunidade de trabalho.

Um dado importante é que todos os entrevistados tiveram experiência com docência antes de ingressarem na instituição. Os sujeitos 3, 5 e 8 tiveram sua iniciação antes mesmo de começarem os seus cursos de graduação, porém tais experiências ocorreram em áreas distintas das que atuam hoje. Os demais se iniciaram apenas após o ingresso no nível superior. Dentre eles, apenas o sujeito 6 relatou que viveu essa experiência restrita a monitor e não como professor regente. No entanto, a disciplina a qual foi monitor é a mesma para a qual passou no concurso do IFCE.

Em linhas gerais, esses são os sujeitos de nossa pesquisa, os quais indagaremos e questionaremos acerca de suas percepções, ora concordando, ora apontando suas contradições, a depender da coerência entre o discurso e as determinações que revelam sua totalidade. Contudo, continuamos cientes da natureza exploratória desta pesquisa, principalmente quando consideramos a restrição representativa da quantidade de seus participantes. Sabemos, portanto, das restrições de fazermos generalizações definitivas.

5.1 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: AS DETERMINAÇÕES NEM SEMPRE PERCEBIDAS

Apoiado na discussão teórica que desenvolvemos a respeito da reestruturação produtiva e que nos apontou sua influência nas reformas do estado brasileiro e na organização das agendas governamentais para a educação no âmbito global e nacional, procuramos identificar no discurso dos professores elementos que indiquem como a concretização de suas práticas em meio a essas transformações impactaram na sua concepção sobre a relação trabalho e educação.

Quando indagados sobre quais suas percepções sobre as relações existentes entre as transformações no mundo do trabalho e as mudanças institucionais do IFCE, os professores responderam de forma oscilante entre a negação, o desconhecimento, a percepção parcial, a percepção com algo positivo, ou necessário, e ainda a crítica mais restrita a políticas em determinados períodos de mudança.

Em sua fala, o sujeito 1 revela não perceber relações entre as mudanças institucionais e as transformações no mundo do trabalho. Porém, seu discurso não é de que não existe vinculação entre o mundo do trabalho e a educação, mas no caso específico do *campus* essa relação apresenta um grande descompasso entre as duas instâncias. Em suas palavras:

Eu nem vejo uma coerência em relação a formação e ao assessoramento do professo com o mercado de trabalho. Sinceramente, eu não vejo também coerência dos cursos ofertados com o mercado de trabalho. E não vejo coerência da pedagogia adotada individualmente por cada professor, que é uma bagunça e os programas dos cursos com o mercado de trabalho. Eu acho que todos os três que eu falei, está tudo defasado, a formação dos professores, fora e aqui, a formação continuada, os cursos que são ofertadas, a pedagogia, a metodologia de ensino adotada, eu acho que estão defasados para a realidade atual, não só para o mercado de trabalho, mas para a formação de ser humano, eu acho que tá tudo defasado (SUJEIRO 1).

O professor nos traz uma fala crítica, principalmente quando aponta uma distinção entre formação humana e formação para o mercado. Esse olhar crítico também denuncia uma defasagem e confusão pedagógica em que se encontra o *campus*. No entanto, retornando ao foco da indagação, entendemos que esse nível da eficiência pedagógica é apenas um dos elementos da relação entre mundo do trabalho e a instituição educacional. E mesmo nesse sentido, não foi exposto argumento que demonstre uma ruptura nesse quesito, uma vez que atualizados ou

defasados, os cursos ainda têm um viés profissionalizante vinculado à demanda de mercado.

Atender a uma configuração mais vantajosa ao aluno ou ao setor produtivo são questões relevantes que devem ser discutidas no planejamento educacional. Mas, nessa empreitada, Libâneo (2005) nos alerta que também há que se considerar outros níveis de determinações da referida relação, o contexto histórico mais amplo ao qual a escola e o próprio sistema educacional está envolvido. É necessário investigar as correlações de poder que determinam o cenário político em que a política educacional será executada.

Assim, o nível de compreensão mais ampla do contexto educacional, em que o capital em crise age ativamente para subjugar o trabalho e, conseqüentemente, todos os outros complexos humanos, não aparece no relato do professor. Ao contrário, a expressão “mundo do trabalho” é quase que automaticamente convertida em “mercado de trabalho”. De fato, apenas um dos entrevistados abordou parcialmente tal relação.

Nos relatos, a postura crítica dos professores, muitas vezes, aparece cooptada pela armadilha dos quatro pilares para educação do futuro propostos por Delors (1998), onde, conforme análise crítica de Jemenez e Maia (2013), as questões pedagógicas ganham centralidade em detrimento dos condicionantes estruturais do sistema capitalista em crise e a educação, sob o paradigma das habilidades e competências, passa a ser apresentada como um instrumento redentor da sociedade, lançando uma cortina de fumaça sobre a real origem do problema.

A essa postura, cabe alguns questionamentos: Será que o que geralmente entendemos por insucesso pedagógico muitas vezes não reflete o sucesso do controle de “doses homeopáticas” de educação de quem efetivamente tem o poder de planejar? Considerando a demanda de mercado, o que prevalece: a expectativa de um industrial local em relação à formação de seu trabalhador ou o papel agrário exportador que o país exerce na divisão internacional do trabalho?

Temos nessa fala que não há uma clareza do professor sobre a intencionalidade do caráter dual do sistema educacional no qual está inserido o IFCE e seu condicionamento à posição que o país ocupa na divisão internacional do trabalho. É importante o senso de responsabilidade e o compromisso com a qualidade pedagógica, mas não considerar as determinações que a condiciona tal situação fragiliza as ações gerando, muitas vezes, desânimo frente às outras barreiras

encontradas, ou mesmo rebaixa os objetivos das melhorias, conformando-se com melhorias pontuais.

Ampliando a abrangência desses questionamentos, tomemos como base a fala do Sujeito 2, entusiasta da aproximação da instituição com as demandas do mercado, vê nessa a solução de parte dos problemas enfrentados pelo campus. Nesse sentido, ele diz:

[...] quantas empresas foram criadas recentemente com um novo perfil de mão de obra que a gente continua com os cursos, a maioria da década de 90, de 2000. Então eu acho que esse chamamento tem que existir e ser uma coisa real. Você tem que ir para dentro do mercado saber quais são os cursos que podem ter uma viabilidade para colocar aqui dentro e formar esse pessoal para ter uma garantia no mercado de trabalho. Eu vi nessa semana um artigo escrito por um empresário [...] e talvez daqui há 20 anos, 30 anos, talvez nós não saibamos quais são as profissões que vão existir. Talvez 5% das profissões que existem hoje vão existir daqui a 30 anos (SUJEITO 2).

Realmente, é uma contradição uma instituição de formação técnica e tecnológica não interagir com os arranjos produtivos. Porém, cabe o questionamento: diante das instabilidades das demandas do mercado, como o próprio professor apresentou, em que não mais só as vagas de trabalho são instáveis, mas a própria existência das profissões se tornou instável, como atribuir à formação uma garantia de empregabilidade? Não parece um processo de responsabilização do trabalhador em relação aos efeitos de uma crise que ele não criou?

Um exemplo concreto no campus sobre essa insegurança na empregabilidade é exposto pelo sujeito 6, ao comentar a criação de um curso em seu departamento:

Acho que também foi um momento de apelo do mercado. Como teve muito investimento público em obras [...] durante os governos Dilma e Lula. Aí começou a se falar, inclusive, de apagão de mão de obra [...] e hoje não é bem essa realidade que a gente vive. [...] lembro que quando eu comecei a ministrar aula no curso [...] uma disciplina do quinto semestre, perguntava quem estava estagiando ou com bolsa. Praticamente todo mundo no semestre estava. Hoje o mercado está completamente parado. Você vê aluno concluindo curso que às vezes não tiveram experiência de estágio. Essa mudança do mercado é dura pra gente. Porque a gente se preocupa também com o aluno. Alunos tão esforçados, ingressarem aqui, eles passam numa seleção rigorosa, os meninos são tão esforçados (SUJEITO 6).

O caso ilustra bem os riscos de hipervalorizarmos a boa formação técnica como garantia de empregabilidade. Isso se torna mais grave quando, com esse objetivo, a formação mais integral, no sentido científico, corporal, afetivo e cultural do

indivíduo, ou seja, a perspectiva da formação omnilateral, é abandonada e rebaixada por um processo de tecnificação com vistas a formar para o instável mercado, entidade sem qualquer compromisso com o processo de humanização do homem.

Na sequência do relato anterior, estimulamos o sujeito 6 a falar mais sobre a relação entre mercado e transformações institucionais. No entanto, preferiu não ir além, pois em sua percepção o seu trabalho é muito pontual em relação ao tamanho da instituição, então acha que não há elementos para se fazer uma avaliação mais ampla. O sujeito 8 teve uma postura semelhante, dizendo perceber uma relação, mas não tem maior suporte para aprofundar a questão.

Os dois sujeitos demonstram muita responsabilidade e propriedade com os seus trabalhos. No entanto, suas falas refletem a fragmentação do ensino em que vive a instituição, cujos componentes curriculares, as disciplinas, encontram-se isoladas da totalidade institucional, quanto mais da totalidade do mundo do trabalho. Devolvendo a palavra ao sujeito 6:

É difícil a gente falar, porque a gente está tão ligada no dia a dia mesmo da sala de aula, que assim, fazer esse tipo de avaliação é difícil. O trabalho que eu faço comparado ao tamanho da instituição é um trabalho muito pontual. Se eu for pensar, uma formiguinha aqui, uma operária. Então é difícil eu ter essa noção (SUJEITO 6).

A sala de aula parece ser uma tábua de salvação em meio ao caos entre as relações institucional e extrainstitucionais.

O sujeito 3 apresenta um interessante relato, remetendo-se aos tempos de Escola Técnica uma certa tendência à autorreferenciação, ou mesmice, nas palavras de Ciampa (1994), que com a mudança da conjuntura econômico e tecnológica desalinhou a instituição com as demandas empresariais.

O mundo do trabalho, nós desde a época de Escola Técnica, nós éramos um pouco fechados para a condição externa, mas nós éramos o que o estado tinha de melhor em termos de laboratórios, equipamentos, bons professores práticos [...].

A demanda hoje, algumas tecnologias que nós tínhamos aqui dentro da escola técnica e que só a escola técnica tinha e as universidades, as empresas não tinham, elas precisavam da gente porque elas não tinham os equipamentos que trinta anos, quarenta anos atrás eram modernos aqui e a empresa não tinha condições de captar. Hoje a empresa tem tecnologia maior e mais avançada do que temos aqui, mas ela precisa de quem forme o aluno com base para aprender um pouco mais lá e operar. Então hoje nós estamos devendo as empresas a formação desse aluno com essa base genérica, mas bem conceituada para que ele possa chegar lá na empresa e desenvolver o que a empresa precisa, nós não estamos bem alinhados. Temos um

alinhamento, mas não estamos bem alinhados ao que a empresa realmente precisa (SUJEITO 3).

Ilustrando esse indício a um autorreferenciação e resistência a mudanças apontado pelo relato anterior, poderíamos dizer uma reposição das pressuposições que negam a temporalidade identitária. O sujeito 5 afirma que o mercado não influencia as mudanças institucionais. Apoia o seu argumento na percepção de que a instituição forma profissionais com qualidade inquestionável. Dessa forma, “[...] eles têm que respeitar a gente”. Ou seja, concebe a qualidade no ensino e a competência técnica no instituto como algo imutável, a-histórico, que se atualiza espontaneamente no tempo.

Dentre os relatos, o que mais aprofundou a análise numa direção crítica da relação entre as mudanças institucionais e as transformações no mundo do trabalho, foi o sujeito 7. Em sua análise, apontou articulações mais amplas executadas por instituições internacionais, como o Banco Mundial, no processo dessas transformações. Seu discurso traz um detalhado relato da articulação entre governo, mídia e documentos do Banco Mundial para implementar as reformas educacionais da década de 1990, as quais impactaram a EPT. Em sua fala:

[...] eu realmente lembro todo o movimento de 1996 começa a aparecer um pré-projeto que o governo Fernando Henrique Cardoso, através do ministro Paulo Renato, enviou para todas escolas técnicas da época, um pré-projeto de alteração das escolas técnicas. Eu [...] não tinha dimensão daquilo. Eu não tinha. Eu me lembro de uma reunião aqui, em que a Severina, que era a pedagoga, a principal na época, a gente estava numa reunião e eu me lembro de perguntar para ela “mas essa proposta muda muita coisa”? Porque eu não tinha dimensão da mudança. Ela disse “muda, muda tudo”. E o que é que era o tudo? Era a proposta que vai resultar no decreto que vai acabar com o ensino integrado. O que é que tinha naquele momento? O documento do Banco Mundial que circulava e que dizia que as escolas técnicas tinham que ter uma mudança para o mercado. E que as escolas eram caras. Essas escolas elas tinham um perfil técnico para o trabalho, mas os alunos eram muito bem preparados para ir para as universidades. Isso que eu estou falando inúmeras vezes o ministro da educação disse. Eu tenho uma Veja da época que dizia que as escolas técnicas iam mudar. Iam reparar um erro muito grave que era o que os alunos das escolas técnicas valiam quatro mil e poucos reais por ano enquanto que os do estado trezentos e poucos reais. E os alunos das escolas técnicas eram muito bem preparados e ingressavam direto na universidade e por tanto isso tinha que ser mudado. E a mudança era impactar esses estudantes, que estavam, por tanto, tendo que se alterar todo esse programa. E aí eles propuseram uma reforma de transformar todo o ensino técnico, em técnico não mais integrado. Esse técnico deveria ser complementado fora, ou já vinha para cá com o ensino médio [...] (SUJEITO 7).

O relato segue com um rico detalhamento sobre a história de resistência encampada pela comunidade acadêmica frente às reformas unilaterais impostas pelo governo e exigidas pelo mercado. Atos públicos, manobras regimentais, enfrentamentos que provocaram perda de verba orçamentária em detrimento da manutenção da oferta do ensino integrado. Todos esses elementos de tal experiência concreta de luta são apresentados de forma altiva.

Em outro momento do depoimento, ainda sobre as mudanças institucionais e a influência externa do mundo do trabalho, o sujeito 7 aponta em relação às mudanças de curso:

Então é a gente tem que entrar no mundo do trabalho. Os cursos têm que estar vinculados as realidades. É assim, em parte isso é muito importante mesmo. Ninguém vai negar isso. Ninguém vai fazer um curso de datilografia, né? Mas por outro lado também você tem que perceber que o conhecimento ele não pode estar limitado, senão a gente não sai lugar. Então essas mudanças do trabalho vieram, até pelos próprios cursos. Houve mudança de cursos ao longo desses anos. Curso que era só técnico vira superior. Curso técnico deixa de existir. Então ao longo desses anos nos tivemos algumas mudanças (SUJEITO 7).

O trecho mostra que em alguns momentos do depoimento o tom crítico vai se diluindo e, embora sensato, vai adquirindo uma áurea conciliadora das mudanças que se processaram. Percebemos que, de certa forma, a crítica mais intensa às relações entre mudanças institucionais e transformações no mundo do trabalho, centram-se no período da vigência da Lei 5.692 de 1971 e perpassa as reformas durante todo o governo FHC.

As mudanças promovidas pela gestão petista que se seguiu parece ter apaziguado as críticas. Aprofundaremos essa discussão com a análise dos objetivos e finalidades da expansão da rede. Neste momento, o que importa é a perspectiva de que os conflitos das determinações que constituem a totalidade das relações trabalho e educação parecem se arrefecer para esse docente que passa a assimilar as atribuições propostas pela gestão petista.

Contrapondo as falas dos sujeitos 1, 5 e 7, percebemos que o primeiro centra suas críticas na eficiência pedagógica, mas aceita a formação fragmentada instrumental exigida pelo mercado; o segundo expõe uma visão estratificada de educação, tendo esta como atemporal e imune a pressões externas; e o terceiro, embora consiga em dado momento fazer uma leitura mais crítica da relação trabalho e educação, apontando os seus limites, suas articulações e intencionalidades, rende-

se à possibilidade do que aparenta ser ganhos históricos, assumindo as novas atribuições sem maiores resistências.

Esses parecem ser os pólos sobre os quais oscilam a concepção de trabalho e educação dos professores do campus. O norte das totalidades que mobilizam as suas ações e condicionam os modos como percebem a instituição e a forma como se apresentam como docentes, repondo o que lhes têm como convicção e ocultando o que lhes parecem conveniente em suas apresentações de si mesmos.

Sentimos falta na apresentação das negações das totalidades que lhes são negadas a percepção mais ampla e enfática da dialética do sistema capitalista que os negam enquanto potencialidades institucionais, docentes e humanas. Limitam suas críticas, quando não omitem de fazê-las, à negação do já claudicante tradicionalismo e tecnicismo pedagógico, sugerindo em sua substituição o paradigma das habilidades e competências, ou as limitam a inclinações mais ou menos progressistas de gestões governamentais.

5.2 EXPANSÃO DA REDE: AVANÇOS E(OU) MUDANÇAS

Apresentamos durante nossa discussão teórica a evolução institucional e histórica do IFCE Campus de Fortaleza dando maior ênfase ao período das reformas da década de 1990 e no período da expansão da Rede Federal. Agora, neste momento da análise das entrevistas, tentaremos compreender o discurso que os professores fazem desse processo de mudanças e as repercussões na identidade institucional. Iniciamos verificando qual a percepção que os professores têm sobre o processo de expansão e seus impactos no campus e em suas vivências institucionais.

Pelos relatos encontramos, de uma forma geral, os entrevistados percebem a expansão da rede como um fenômeno positivo por ampliar o investimento público em educação e por ampliar o número de vagas e a oferta de cursos. Porém, há elementos da expansão em que a valoração como positivo ou negativo não são unânimes, sendo em alguns casos até discrepantes, o que é visto por um como positivo, a outro é um fator negativo.

Um elemento fortemente presente na percepção negativa da expansão diz respeito ao planejamento de sua execução. As palavras do Sujeito 2 “[...] eu diria que foi uma coisa boa na idealização, mas na execução foi um pouco atropelada” parece

sintetizar a questão. Mas, vejamos também a fala de outros professores que reflete como foi esse planejamento e a execução da expansão.

O Sujeito 1 apontou a falta de discussão e tempo para a sedimentação de uma identidade clara e consistente. Em suas palavras:

Eu vejo como se fosse uma instituição confusão, nebulosa, que não tem uma identidade correta. Eu acho que a expansão aconteceu muito rápida sem discussão, sem ter tempo para sedimentação desse novo perfil do Instituto, que é diferente CEFET, de Escola Técnica. E eu acho que estar se moldando uma identidade muito Frankenstein (SUJEITO 1).

A percepção da insuficiência de tempo para a maturação do processo de expansão é compartilhada pelo Sujeito 2, que vai além e lança suspeitas sobre se foram realizados estudos de viabilidade para empreender as mudanças, conforme segue:

Então a coisa evoluiu muito assim, numa expansão que eu não sei se teve um estudo mais criterioso para ver se o Instituto tinha infraestrutura humana e física para atender a toda essa expansão de modo como fora feito, com muita rapidez, com muito cursos novos sendo abertos sem ter um trabalho de verificação se aquela demanda do quadro de professores era suficiente para atender a todos, de modo que foi uma coisa um pouco, digamos... acelerado do ponto de vista da demanda que se tinha (SUJEITO 2).

De forma bem objetiva, o Sujeito 3 aponta quais foram os maiores impactos da expansão no campus, sentenciando um desequilíbrio entre o crescimento das novas ofertas educacionais e o da estrutura de suporte para oferta desses serviços. Vejamos o que diz:

Eu vejo que o maior impacto que nós temos dentro da realidade do campus de Fortaleza, foi o crescimento até desordenado da quantidade de cursos, da falta de preparação desses professores e uma infraestrutura que ficou aquém do crescimento. Então embora muitos laboratórios estão preparados, tem outros que estão deficientes de estruturas para atender o ensino para o aluno. Muitos professores querem criar pós-graduação, querem criar um laboratório para pós-graduação, mas e o laboratório do ensino, aquele que o aluno vem aprender a manusear, vem aprender ter conhecimento para saber fazer, esse laboratório, ele tá se acabando aqui (SUJEITO 3).

O Sujeito 6 tem o foco de suas críticas em relação à expansão voltado para a questão de infraestrutura e condições de trabalho. Aqui, ele parece sintetizar o que ocorreu na maior parte dos problemas relatados. Primeiro, cria-se a demanda, depois é que se criam as condições de atendê-la (quando atende). Em seu relato:

Assim o impacto da expansão foi essa criação de novos cursos. Agora a estrutura física não tem acompanhado, criou-se primeiro curso pra depois se

criar o espaço físico né, então eu acho que o negócio funciona de maneira não muito organizada (SUJEITO 6).

O Sujeito 8 levanta a questão da interferência política, também destacada pelo Sujeito 2 em seu discurso, influenciando o funcionamento da instituição às vezes de forma equivocada para atender interesses pontuais. Assim:

Mas penso que a questão do público, ele traz uma série de limitações. Tem outros interesses. Tem a questão as relações são, tanto com questões estaduais, principalmente municipais. Então muitas vezes, talvez a direção, a cúpula, precise tomar a decisão de montar um campus em determinado local, que não é o mais adequado, mas que ali você encontrou vantagens fiscais ... eu estou supondo. Ou porque a prefeitura cedeu um terreno. Então tem essas limitações. Como eu já vi, tem campi que são muito próximos uns dos outros. Mas eu não tenho como aprofundar não (SUJEITO 8).

Por fim, temos o Sujeito 7, reconhecendo as controvérsias, mas fazendo uma justa e necessária ponderação a respeito da importância. Se é plausível de críticas, não há como negar a pujança dos feitos e a relevância de estar desprendendo investimento que de alguma forma está chegando na ponta da população que até então não tinha acesso a tal tipo de serviço. Então, lança o seguinte posicionamento:

A minha opinião é muito clara em relação a expansão. Eu sei, eu acho, que deve ter tido problemas. Assim, porque, eu não sei se em todo lugar, como é que ela chegou em todo lugar. Não sei se eram exatamente os cursos necessários. Isso eu não tenho propriedade para falar. Mas de fora, de longe, e como educadora, eu acho que foi uma das melhores coisas que aconteceu nesse país, essa expansão. Você deixar estudantes na tua cidade, ou promover. [...] isso era algo, para minha geração, algo impensável. Não tinha como se pensar três instituições federais tão próximas no interior do estado do Ceará. Então isso para mim foi algo muito positivo. Eu sei que há críticas, mas o dado positivo é muito mais importante. As verbas, as bolsas, o conhecimento, a possibilidade de formação destes estudantes, que não tinham isso (SUJEITO 7).

Os relatos acima não apontam para a mesma direção da empolgação dos técnicos do MEC, durante a gestão petista, tampouco da publicação “Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia”, nem dos documentos elaborados na I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

De fato, os tencionamentos da SETEC, a articulação com o CONCEFET e a promoção de eventos, com hegemonia de participantes pré-definidos, não foi o suficiente para difundir, esclarecer ou mesmo convencer a comunidade acadêmica sobre as mudanças que viriam. Se o aporte de verbas vislumbrou, principalmente

alguns gestores, e a verticalização, a muitos professores, a execução desse processo deixou quem está na ponta do processo confuso diante da fragmentação das demandas.

Logo começa a ficar claro que um laboratório de pesquisa é diferente de um laboratório didático. O que é suficiente para um curso técnico, nem sempre atende a um curso superior. Que a possibilidade da pesquisa não anularia a responsabilidade com o ensino básico. Que o espaço e o tempo do ensino médio integrado, nem sempre convive saudavelmente como o espaço e o tempo do ensino superior. Enfim, que não basta ousar. É necessário garantir as condições objetivas.

Quanto às questões políticas influenciando a escolha das localizações das unidades de ensino, Manfredi (2002) nos mostra que essa é uma prática antiga que remonta à origem da rede quando da criação da Escola de Aprendizizes e Artífices. Na ocasião, a escolha da localização das escolas se deu por critérios políticos e não econômicos, que nem todas as capitais tinham as características e os arranjos produtivos que ensejaram sua criação. Então, não estamos diante de uma prática nova. Contudo, o tempo não anula os efeitos negativos que disso possa derivar. Principalmente diante do tamanho da estrutura que se montou e do ônus que é a sua manutenção. Facilmente, a depender do governo de ocasião, algumas unidades poderão ser questionadas e ameaçadas.

Outro elemento importante que encontramos é que há uma questão geracional significativa presente influenciando essa percepção e assimilação da expansão. Os Sujeitos 6 e 8 em alguns momentos comentam quase como se fosse um fenômeno alheio ao *campus*. Como se a expansão impactasse apenas o interior. Em seus relatos, pouco foi demonstrado em relação à percepção de mudança de curso, da organização, do fluxo financeiro em ações de apoio ao ensino e, até mesmo, mudanças na infraestrutura. Isso deixa a entender que as mudanças que vivenciaram desde o ingresso no IFCE são percebidas como uma constante inerente à instituição e não parte de um momento histórico vinculado a uma determinada política.

Do relato desses, sobressai-se menos o movimento de mudança e mais a ausência do que deveria existir. Por exemplo, o necessário “programa de apoio ao docente em programa de titulação” proposto pelo Sujeito 8, ou a adequação de infraestrutura tão justamente requisitada pelo Sujeito 6. Propostas muito pertinentes e necessárias. Porém, quando se indaga sobre os impactos da expansão no *campus* Fortaleza temos:

Olha eu acho que ... Eu não percebo. Assim, talvez por não estar vinculada com nenhum departamento de gestão da instituição (SUJEITO 8).

Essa situação também parece transparecer a falta de acolhimento institucional e a própria gestão participativa. Se o indivíduo não é informado, se não tem espaço de participação, logo a tendência é seu distanciamento e desconhecimento da dinâmica institucional.

Eu senti falta, aqui no instituto, de um [...] seminários de integração. Antes de você chegar e de você ocupar seu posto no ambiente de trabalho, em geral você tem um seminário de integração. De conhecimento da empresa. Espaços físicos, espaços sociais, relações hierárquicas, processos de qualidade. Então, eu senti falta dessa abordagem. Então eu fui aprendendo[...]. Aqui você vai aprendendo fazendo (SUJEITO 6).

Um dos veteranos, o sujeito 7, também percebe essa questão geracional. E embora veja com entusiasmo a chegada dos novos colegas renovando e inovando a dinâmica do IFCE, também percebe a dificuldade deles, muitas vezes, perceberem as conquistas e reconhecerem os limites da instituição. Sobre o assunto, relatou que:

Os novos professores, acho que houve um impacto muito grande com os novos professores. Esses novos professores eu acredito que duas questões: a primeira são jovens que, todo jovem que começa, no geral, eles vêm com o gás, com uma bagagem, com um momento que é muito importante. Assim como eu entrei aqui. Então eu acho isso muito importante. Por outro lado, alguns não tem uma identidade com a história disso aqui. Eu acho que essa identidade muitas vezes eles não conseguiram perceber muitas mudanças que ocorreram aqui. Alguns eu acho que não tinham essa dimensão dessa história de Escola Técnica, de CEFET, do que foi no passado. Da importância. [...] Alguns mais jovens acham que "não. Tem que ser assim. Deveria ser assim". Sim, mas nós temos uma história, nós temos limites. [...] O que eu acho de positivo é que muitos deles, as aulas, realmente são aulas mais vivas, mas dinâmicas[...] (SUJEITO 7).

O professor comenta as mudanças que parecem triviais, mas que simplesmente não existiam antes. O material didático que não chegava a contento, as verbas de assistência, os programas de bolsas, material de apoio. Exemplificando:

[...] pela primeira vez eu vi verbas circulando. Então eu vi, pela primeira vez, eu vi que tinha verba para o Departamento de Ensino Médio para que eu pudesse fazer aula de campo. Isso para mim foi uma mudança grandiosa. Porque eu nunca fiz aula de campo, até então, porque não tinha. Porque que eles iam deixar fazer uma aula [da minha disciplina] aula de campo, se tinha as viagens técnicas dos cursos técnicos? Então na minha cabeça era isso. Então nunca teve. Quando eu cheguei aqui tinha um projeto de aula de campo, que já tinham feito, não foi eu. E aí entendi que tinham outros colegas

que faziam, e então entendi que eu podia fazer. A partir daí, 2011, de 2011 a 2016, eu como [profissional da educação] desta instituição eu vivi momentos espetaculares. Porque eu pude fazer aula de campo, que eu nunca pensei. Com verba para os alunos. Indo num dia, voltando no outro. Com os alunos, pagando museus, hospedagem, almoço, jantar, a trilha ecológica, entrada em museu, visita a Unilab. Então eu fiz muitas coisas que eu acho importante, muito interessante para minha disciplina e que eu não tinha. Então eu fiz bastante isso, eu achei essa mudança muito grande. [...] Quando eu cheguei aqui essa estrutura já existia. Da piscina, do auditório, miniauditório, então, essa estrutura eu passei a utilizá-la [...]. Ocupar o espaço com meus alunos (SUJEITO 7).

O veterano Sujeitos 5 relata o aumento de fluxo de verba, a facilidade de aquisições, de um período que não tinha visto antes na instituição. Porém, o Sujeito 3, também veterano, pondera que o investimento não veio na mesma proporção da expansão. E também aponta um desafio a ser enfrentado com a geração de novos professores, não enfocando a característica desses professores em si, mas apontando para a necessidade de intervenção institucional. No caso:

[...] formação pedagógica de professor, de gostar da Instituição, gostar do que faz, essa nós não conseguimos fazer ainda. [...] Que eu saiba um trabalho consistente, bem trabalhado, eu não tenho esse conhecimento não. Agora tem a práxis. A pessoa passa no concurso, recebe umas orientações, mas não uma formação de saber elaborar uma prova, de saber construir uma transparência, de conhecer os métodos para o ensino, isso eu não vi (SUJEITO 5).

De fato, esse é um gargalo que está posto a algumas gerações de professores. Pelos relatos já na década de 1990, essa formação pedagógica fora deixada de lado. Mas retomaremos a essa questão ao debater formação inicial e continuada.

Retomando a questão geracional, o Sujeito 1, um dos novatos, teve experiência em outro *campus* antes de chegar ao *campus* Fortaleza. Durante o seu relato, manteve-se muito focado nas questões pedagógicas e viu suas críticas à expansão da rede se aguçarem com a experiência atual no *campus*. Um dos pilares da sua crítica se centra na questão geracional entre professores e com um prognóstico drástico. Segundo ele:

O que eu vejo é que os professores aqui, principalmente nesse campus, têm um choque de gerações grande entre os professores. Tem professores que têm uma visão mais aberta em relação a esse ensino, que adotam estratégias que ensinam mais e a distância, que não focam tanto o conteúdo, que tem mais flexibilidade com avaliação. Enquanto que tem professores que é extremamente rígido com horário, com avaliação, que não deixa o aluno pesquisar na avaliação, que tem muita restrições assim, que não acrescenta

em nada na formação do aluno e não facilita uma aprendizagem dele. Então eu acho que enquanto não tiver uma renovação total desse quadro de professores, a Instituição ainda vai ficar presa a esse modo arcaico de ensino por um bom tempo (SUJEITO 1).

Vemos que a questão geracional ganha relevo nesse complexo contexto de ebulição de uma nova identidade institucional. O não reconhecimento de uma história em comum embota o reconhecimento entre os pares, dificultando identificar quais os papéis que devem representar. Isso coloca a autoria coletiva dessa nova identidade em uma situação delicada e por que não dizer de crise, onde o processo de identidade-metamorfose-emancipação se encontra em impasses sobre como elaborar sua síntese de superação dialética. Como se tornar uma outra instituição conservando seu histórico centenário e avançando nas possibilidades atuais, sob pena se limitar à reposição das atribuições que lhe são impostas.

Nesse momento, parece oportuno retomar uma pauta que deixamos em aberto quando abordávamos a percepção entre as mudanças institucionais e as transformações no mundo do trabalho. No caso, tratávamos do arrefecimento das críticas às políticas governamentais de cunho liberalizante que abandonaram a roupagem neoclássica e continuam a se projetarem por um viés keynesiano.

Comentávamos que, com o início da gestão petista e a publicação do Decreto 5.154 de 2004, que revogou o Decreto 2.208 de 1997, reinstituindo o ensino integrado na Rede Federal, porém mantendo as demais modalidades de curso e disfarçando o ensino modular sob a nova nomenclatura de itinerários formativos, diante dessas medidas, as resistências críticas aparentemente se apaziguaram.

No entanto, cabe indagar: será que essa diversidade de modalidades de curso, em especial a ampliação de oferta de cursos superiores, não são estratégias do capital de barateamento e aligeiramento da formação e por isso deveriam ser combatidas? Será que a agenda do Banco Mundial para a educação estava equivocada apenas no que se refere ao arrocho orçamentário do setor público, a privatização de serviços educacionais e retirada da oferta do ensino médio integrado da Rede Federal? Ou ainda: será que o Decreto 5.154 de 2004 não reforça o modelo dual historicamente constituído pela classe mais privilegiada de nosso país?

Embora reconheçamos avanços em relação ao período anterior, a não problematização dessas questões pelos entrevistados, ou ainda o alinhamento com essas questões, causa-nos estranheza diante do histórico de resistência às reformas educacionais da década de 1990. Afinal, estávamos diante do embrião dos novos

objetivos e das novas finalidades que se consolidariam com a publicação da Lei 11.892 de 2008.

Nos parece que a denúncia de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) de que a gestão petista se distanciou do compromisso de campanha firmado com entidades progressistas como o Fórum Nacional de Educação, cujo acordo era reverter completamente o viés liberalizante da gestão anterior que atribuíra à EPT um caráter de treinamento superficial e aligeiramento, essa crítica, pelo menos no IFCE campos Fortaleza, parece não ter repercutido, ou convencido a base docente.

Ao contrário, a retomada do investimento público na rede parece ter animado a categoria a encampar esse “novo desafio” atribuído pelos novos objetivos e finalidades dos Institutos Federais. Porém, essa disposição parece assimétrica a depender do novo objetivo.

Essa suspeita ganha força quando se verifica que nas mais de cinco horas de entrevista nenhum dos oito professores mencionou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no rol de suas ações ou atribuições da instituição. Isso nos faz reforçar a tese de Fernandes (2012) de que há indícios de não pertencimento dos professores do IFCE ao grupo de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Outro elemento que nos lança nesse rastro é o fato de que, embora a maioria dos entrevistados reconheçam a importância do ensino médio integrado ao ensino técnico como característica fundamental da identidade do IFCE, o seu valor social tanto para os alunos, como para a comunidade como um todo, alguns entrevistados lançam suspeitas sobre o preterimento dessa modalidade de ensino em detrimento dos cursos de nível superior e, até mais especificamente, a pós-graduação. Apresentaremos melhor essa questão mais adiante quando retomarmos a formação inicial e continuada.

O fato é que, embora aparentemente não endossada pelos docentes no período em que se iniciava a expansão, a denúncia de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) parece profética. Vejamos o que eles nos dizem:

Vale observar que as instituições federais, individualmente, salvo algumas poucas exceções, ou como rede, não fizeram qualquer movimento significativo, no sentido de integrar os ensinos médio e técnico. Ademais, com o reconhecimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) como instituições de ensino superior, a prioridade tenderá a ser conferida à

oferta da educação superior em detrimento do nível médio. Diante disso, a instituição do PROEJA pode ter fundamentos mais corporativos do que ético-políticos. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

E arremata com uma denúncia contundente:

Para a rede federal, essa medida contribui para justificar sua manutenção na esfera político-administrativa própria e não na esfera da educação superior, na qual sua identidade e diretrizes seriam compartilhadas com as demais instituições de ensino superior. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Passados alguns anos, olhando para o processo de expansão da rede, a denúncia parece até profecia realizada. A adesão à expansão da oferta de ensino superior pela rede é unânime. Ainda oscila, pelo menos formalmente, a opinião sobre o que deve ser prioritário, se a educação técnica de nível básico, ou o ensino superior que não é mais só o tecnológico.

Até mesmo entusiastas do ensino médio integrado, como o sujeito 7, defendem:

[...] nós tivemos um tempo de ensino primário, nós tivemos um tempo de ensino médio. O ensino médio era o máximo, a minha geração é essa geração que fez o ensino de segundo grau e pronto. Dali acabava. E aí, agora a gente vai para uma mudança de que é necessário o ensino superior. Então essa escola, essa instituição, ela tem um papel muito grande no ensino superior. Nesse aspecto eu defendo e acho muito relevante os cursos de licenciatura e todos os cursos que tem aqui (SUJEITO 7).

Esses elementos convergem com os achados da formação inicial e continuada que comentaremos em seguida.

5.3 A IDENTIDADE DOCENTE NO IFCE

Como última categoria, temos a *Identidade Docente no IFCE*. Para a análise, utilizaremos como aporte teórico Iza (2014), que sistematizou o trabalho de sete pesquisadores da área e nos indica três eixos de análises para a identidade docente: experiência e saber da experiência; profissionalidade docente, e formação inicial e continuada. Sempre que possível, relacionaremos esses eixos às perspectivas peculiares da EPT.

Nesse sentido, já fizemos um quadro geral dos docentes apresentando características gerais de sua formação inicial e contínua e algumas de suas experiências que contribuíram para o seu processo de formação docente.

Em relação às experiências e saberes que brotaram das experiências profissionais, temos o relato dos Sujeitos 3, 5 e 8, os quais tiveram experiências como professores antes mesmo do início de suas graduações. Em suas falas, a docência foi surgindo naturalmente em suas vidas, mesmo que de forma não planejada e que, em alguns momentos, seus projetos profissionais apontaram para outro caminho, mas que de alguma forma a experiência inicial favoreceu encontrar oportunidades profissionais no magistério.

Os Sujeitos 3 e 6 ressaltaram a importância da participação enquanto estudantes em programas de bolsa de monitoria e estágio. Segundo os mesmos, foram momentos que além de ampliar o saber prático, favoreceram o desenvolvimento da habilidade de ensinar.

Além do ensino, outros tipos de experiências foram relatadas como importante. O Sujeito 8 relatou, também, que um curso de graduação não concluído favoreceu muito o desenvolvimento do seu olhar para os diversos potenciais das pessoas, de não as conceber apenas como produtos a serem enquadrados. Isso foi algo que incorporou nesse período e que levou para a docência, uma vez que não passou por nenhum curso de formação de professores.

O sujeito 4 ressalta como a experiência profissional em uma área totalmente distinta da acadêmica, mas financeiramente interessante, e, também, o início de uma graduação de perfil mais técnico, o ajudaram a descobrir que queria a área acadêmica mesmo. Desistiu das duas experiências e se dedicou ao curso que se identificava. Sua disciplina, segundo o sujeito, possui características de sua personalidade, desde os tempos de colégio, e a habilidade em apresentar trabalhos na faculdade culminaram em convites para ensinar em cursinho quando ainda era graduando. De todos os entrevistados, é o que mais cedo se percebeu e se projetou intencionalmente como professor.

Também tivemos o relato do Sujeito 1, destacando que a sua experiência no mercado o ajudou bastante a adaptar suas disciplinas, geralmente exploradas pelo viés somente propedêutico, as especificidades da EPT.

O Sujeito 7 tem uma fala muito forte em relação à importância da militância estudantil em sua formação. Segundo o seu relato, a militância foi, também, um espaço de formação que ajudou na sua constituição docente e que lhe fez entrar em contato com saberes que não teve acesso nos currículos formais.

Esses são os papéis que nos são apresentados. É significativo que apenas um se apresenta como vocacionado desde cedo. E mesmo assim, seu gosto pela docência em muitos momentos transparece preponderar para o lado do prazer com que se relaciona com aquele conhecimento específico e não com as questões relacionais à docência. Talvez, o tom drástico e a forte tendência em relatar e denunciar a questão disciplinar que vem piorando na instituição seja um reflexo dessa construção pessoal.

Em contrapartida, pessoas que se descobriram docentes no percurso profissional, ou as que se formaram para a docência, permitiram-se, então, outros olhares mais flexíveis em relação ao conhecimento e às relações de ensino e aprendizagem, mas não de formas menos responsáveis.

Esses foram alguns elementos que conseguimos alcançar e saber da experiência dos entrevistados. O que em alguns casos ajuda a compreender algumas escolhas e posicionamentos já mencionados nessa análise.

Quanto à profissionalidade, todos se apresentam como ativos em suas funções docentes e preocupados com os seus alunos. Não é objetivo nosso mensurar, de fato, isso agora. Mas, pelos relatos, conseguimos identificar e caracterizar os entrevistados em dois grupos. Os Sujeitos 2, 3, 4 e 5 se caracterizam, em graus diferentes, por exercerem suas práticas de forma mais rígida em relação à forma de abordar o conhecimento. Já os sujeitos 1, 6, 7 e 8 parecem lançar mão de maiores estratégias que visam compreender, também, as possibilidades de desenvolvimento dos alunos.

Até aqui, analisamos o discurso dos professores entrevistados, suas concepções de trabalho e educação, suas percepções acerca dos rebatimentos da expansão da rede no funcionamento e identidade do IFCE *campus* de Fortaleza e elementos identitários da experiência e profissionalidade desses docentes.

Agora, encerraremos as análises com a categoria *Formação Inicial e Continuada*. Seu desenvolvimento parece central no processo de identificação institucional por que passa o *campus* e os seus docentes. Visto que a valorização e o direcionamento, ou mesmo a ausência, dado a ela direcionou ações e parece ter cristalizado espaços institucionais.

Dessa forma, retomemos as informações prestadas quando da apresentação dos professores. Um primeiro ponto de análise importante sobre formação inicial e continuada no processo de identificação dos docentes do IFCE

reside em percebermos que há indícios de uma tendência de elevação da titulação como condição de ingressar ao quadro efetivo de professores da instituição, assim como sua permanente elevação em exercício. Tal valorização da titulação dos professores em pós-graduação *stricto sensu* que hoje nos parece natural, praticamente essencial, exhibe os seus rastros de construção histórica quando confrontada com o depoimento do sujeito 5, que ingressou na instituição apenas com ensino médio, e o do sujeito 3, que embora tenha entrado já graduado na instituição na década de 1980, relata que só cursou o mestrado em meados da década de 1990 e ainda afirmou que foi um dos primeiros doutores da instituição.

Tais fatos não nos impedem de reconhecermos a importância da pesquisa e da perenidade da formação que visa a constante apropriação do saber historicamente construído pela humanidade como um dos elementos mais importantes para o processo de hominização, conforme aponta Saviani (2013). Contudo, também não deixamos de perceber nessa lógica um certo descompasso entre a valorização e a exigência da titulação. Exigência aqui entendida como condicionamento, não como condição.

Corroborando essa percepção, temos no relato dos sujeitos 6, 7 e 8 queixas espontâneas das dificuldades de conciliar trabalho docente e a realização do doutorado. Apontaram que a flexibilização do horário, a redução da carga horária e licenças pontuais de curta duração, são medidas importantes, mas aquém da real demanda do empreendimento e, ainda assim, são estratégias vulneráveis a outras demandas institucionais. Nas palavras de um professor:

[...] percebo esse professor, dessa nova identidade do Instituto, se percebendo como Instituto mesmo de nível superior. Sinto a busca maior pela pesquisa a própria titulação tem incrementado. Mas também peso que existe muita dificuldade em os docentes se titularem aqui. Eu fiz o doutorado trabalhando normalmente, mas o diretor do *campus* foi muito decente, muito compreensivo, no sentido de uma redução da carga, mas já no final do meu doutorado isso não foi possível porque vários professores se aposentaram e precisava realmente aumentar a carga horária. Depois de cinco anos você tem direito a três meses de capacitação. Mas se vocês não tiram esses três meses de uma forma muito estratégica você não consegue tirar muito proveito (SUJEITO 8).

Dentre os que conseguiram o afastamento para a realização do doutorado, não houve queixa explícita sobre dificuldades, mas o sujeito 4 tem uma fala reveladora sobre um dos preços desse afastamento quando comentava sobre o seu tempo de serviço:

Trinta e três anos. Não me aposentei porque eu passei cinco anos afastado para o doutorado. Não deu legal. Ai eles não contaram. Deu problema agora (SUJEITO 4).

Ou seja, a valorização do investimento pessoal de tempo e esforço necessário à realização de um doutorado não é plenamente reconhecido, mesmo para os professores que conseguem afastamento, pois a sua contribuição previdenciária não é contada da mesma forma nesse período de afastamento, levando o professor a ter que “quitar” a dívida no final de sua carreira, período em que a maioria se encontra fragilizada, muitas vezes, sobretudo por questões de saúde.

Diante dos relatos, parece lícito e conveniente relacionar essa exigência por titulação como efeito da influência da teoria do capital humano na estruturação da carreira docente da Rede Federal e, conseqüentemente, do IFCE. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Libâneo (2005), Moura (2008) e Santos (2012) denunciam essa sinuosa ideologia de que a permanente elevação da qualificação profissional é a condição de empregabilidade e de melhores recompensas salariais. É um jogo de ocultar questões estruturais do mundo do trabalho e incutir no trabalhador a responsabilização completa pelo seu sucesso profissional. Posto dessa forma, temos que essa teoria, ao influenciar a formação inicial e continuada, atinge de forma bastante relevante o que Iza (2014) apontou como um dos três eixos centrais ao processo de identificação do professor.

Sobre esse aspecto, da importância da titulação no IFCE, o trecho citado anteriormente, retirado da fala do Sujeito 8, apresenta um indício de que esse fenômeno está relacionado ao movimento da nova institucionalidade, em que a oferta de cursos de nível superior ganha relevância. Seria uma demanda diante da nova identidade de instituto tecnológico que intensifica a verticalização do ensino e passa a atuar mais agressivamente no nível superior.

Outra fala que reforça esse mesmo pensamento, porém remetendo a um período anterior, quando o CEFET implementou os primeiros cursos superiores ainda na década de 1990, o Sujeito 2 expõe que:

Então, criou-se esses cursos e aí eu e meus colegas tivemos uma visão que não bastava mais a gente ter só aquela formação de graduação para dar aula em curso superior. Então procuramos sair, eu fui fazer meu mestrado fora, mais três colegas foram [...], saiu uns quatro professores. Fora alguns que ficaram por aqui também, foram fazer uma formação, foram verticalizar a formação, fazer mestrado (SUJEITO 2).

O relato nos ajuda a perceber o movimento em que a verticalização do ensino impulsiona transformações na forma de ser docente da instituição, fazendo-o caminhar em direção à pesquisa em nível de pós-graduação *stricto sensu* como forma de atender às demandas do ensino superior. O sujeito 7 reforça essa hipótese quando comenta que o seu projeto de doutorado foi idealizado a partir da vivência em uma disciplina que ministrou em um curso de graduação ainda nos tempos de CEFET.

Temos então que essas transformações na formação inicial e continuada não são fenômenos específicos da expansão. No entanto, mais de uma década depois, o relato dos professores que ingressaram na instituição já em tempos de IFCE apontam que até hoje não se consolidou uma política efetiva de formação de professores que garanta aos mesmos as condições adequadas para cursarem mestrados e doutorados. Todos passaram por esse momento de formação trabalhando. Quando muito, tiveram flexibilização de horário e licenças pontuais para executarem parte da pesquisa, ou realizarem intercâmbios com outras instituições sediadas em outras cidades. O sujeito 7 revela que é prática no *campus*, desde o tempo de CEFET, conceder o afastamento apenas quando o programa de pós-graduação é em outra cidade.

Essa dificuldade de possibilitar ao docente um contato mais pleno com a formação de pesquisador nos parece uma contradição com a missão da instituição, a qual ressalta o “Produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação do cidadão”. Como realizar esse objetivo a contento se a formação do pesquisador que produzirá e mediará a transmissão desse conhecimento científico e tecnológico é precarizada, tanto na perspectiva acadêmica, pela falta de tempo para a dedicação necessária, quanto na perspectiva trabalhista, uma vez que o seu tempo de formação não é completamente reconhecido como trabalho? Nos parece uma fratura entre os objetivos anunciados e a realidade.

No entanto, uma vez que essa crescente titulação do corpo docente da instituição se desenvolve motivada pelo ensino superior, cabe uma reflexão sobre qual é o impacto desse fenômeno no ensino técnico. Afinal, por que a própria atuação no ensino básico não se tornou um catalisador na busca por formação em nível de pós-graduação? O sujeito 3 nos traz uma delicada percepção a respeito:

Os professores foram subindo de nível, mas no termo de serem professores da área profissional, isso não cresceu. Cresceu na área teórica, isso avançou muito. Professores com doutorado, pós-doutorado, mas na aula prática, no envolvimento do ensinar a saber-fazer para o aluno da área tecnológica, da vivência tecnológica, esse não evoluiu tanto. Essa relação do que ele vai vivenciar lá fora com o que ele vai vivenciar aqui, nós estamos afastados do mundo do trabalho (SUJEITO 3).

Perscrutar a questão não se trata de afirmar que a pós-graduação dicotomiza a docência em ensino básico e superior. Afinal, a pesquisa e a pós-graduação também são fundamentais ao ensino básico e técnico. No entanto, é salutar a fala de alguns professores a respeito da priorização dada ao ensino superior por parte dos docentes. O sujeito 2 aguça essa preocupação quando lança suspeitas que dentro do próprio ensino superior há uma priorização pela docência em pós-graduação. Segundo ele:

[...] no meu ponto de vista ficamos um pouco perdidos no seguinte sentido, eu defendo assim, que pode existir a pós-graduação, não é impedido de ter no Instituto, mas eu acho que precisa que o ensino médio, o ensino integrado, o ensino técnico e até a graduação tem que ter um melhor acompanhamento [...]. (SUJEITO 2).

Na tensão entre o que é atribuído e o que é assimilado, apresenta-se como uma questão de elemento fundamental para a compreensão do processo identitário da instituição e de seus docentes. Parece as reformas da década de 1990, em que cefetização plantou uma semente do ensino superior, que germinou, enraizou-se e agora, já em tempos de IFCE, parece brotar vigorosamente numa relação de amensalismo com outras modalidades de cursos.

No entanto, o desequilíbrio dessa relação parece não residir especificamente na oferta de cursos superiores, tampouco na intensificação da pesquisa em pós-graduação. Os relatos apontam para outro elemento essencial nesse processo: o abandono da formação continuada na perspectiva pedagógica.

A exceção do sujeito 4, os demais expuseram de forma clara a ausência de um processo de formação continuada institucionalizado no campus. Sendo que o Sujeito 3 ressalta, também, a especificação dessa formação pedagógica que existiu outrora e que agora se encontra praticamente abandonada.

Sem ela, os professores ficam perdidos em meio ao caos institucional. Com ela, reforçar-se-iam os objetivos e os posicionamentos institucionais de atuação docente. Explicitar-se-iam os posicionamentos, até mesmo frente às atribuições das instâncias superiores, levando questões ao centro claro da disputa de hegemonia.

Como partimos de um pressuposto de que em educação não existe neutralidade, entendemos que a ausência da formação pedagógica em detrimento exclusivamente da titulação, obedece a uma lógica de poder que tem ocultado a totalidade das determinações da atual institucionalidade, tornando-a mais palatável. Nesse cenário, instituição e docentes se representam em reposições claudicantes de papéis nem sempre reconhecidos reciprocamente, evidenciando uma crise identitária. No entanto, ainda é muito latente indícios de metamorfoses que, quem sabe, podem vir a ser um “outro” vinculado ao processo de negação da negação de nossa totalidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao momento de síntese final, avaliamos, inicialmente, que o processo da pesquisa reforçou o nosso elo com o materialismo-histórico-dialético enquanto estratégia de investigação, assim como a atualidade do aporte teórico herdado pelas análises marxistas da realidade. O rico referencial de sua visão de homem, de mundo e de ciência, que adotamos. Ajudou-nos a abstrair o objeto de sua realidade e a analisarmos elementos concretos de suas determinações e manifestações. Procuramos nos aproximar do movimento do objeto. No entanto, a sua complexidade nos impôs a ciência de que essa relação é sempre aproximativa, o que implica em avanços em sua compreensão, mas não definitivos. Dado o caráter exploratório de nossa proposta de pesquisa, entendemos que esses avanços foram significativos, a exemplo o de colocarmos em relevo o risco de abandonar questões essenciais de um projeto histórico de humanidade em detrimento de leituras fragmentadas que nos são ofertadas como distração.

Marx defende que o avanço das forças produtivas altera as relações de produção, que por sua vez também influenciam as forças produtivas. Nessa direção, analisamos os discursos dos professores entrevistados procurando compreender os rebatimentos da reestruturação produtiva na identidade institucional do IFCE, *campus* Fortaleza, e de seus docentes. Confrontando esse objetivo com a literatura e os dados empíricos que colhemos em campo, acompanhamos o complexo e contraditório itinerário em que o capital opera suas determinações de manutenção da taxa crescente de lucro, ultrapassando a esfera do gerenciamento das forças produtivas e passando a condicionar, também, a esfera das relações de produção, desde a geopolítica global aos contextos institucionais mais específicos onde os sujeitos concretizam seu processo de identificação.

Com a saturação do modelo taylorista e fordista meados da década de 1970, o sistema capitalista entra numa crise sem precedentes, de características distintas das já enfrentadas até então. Na busca de superar a crise, promove uma profunda reestruturação de sua produção de mercadorias. Reestruturação que ultrapassa as plantas produtivas e empoderam as grandes corporações transnacionais e sua força que se expandiu exponencialmente com a financeirização da economia global decorrente da superacumulação de capitais, a redefinir o papel

dos estados-nações, impondo-lhes a redução de suas responsabilidades com a prestação de serviços públicos.

Nesse cenário, as agências multilaterais de desenvolvimento, como o Banco Mundial, ganham papel central ao se portarem como verdadeiras embaixadoras da agenda das referidas transformações impostas pelo capital financeiro internacional nas áreas como comércio, saúde, segurança, cultura e educação, especialmente a partir dos anos 90 do século XX.

No Brasil, as mudanças são implementadas, com mais agressividade, especialmente a partir da segunda metade da década de 1990, quando ocorrem as grandes reformas do estado. Dentre elas as reformas na educação, as quais foram pautadas justamente pelas recomendações das agências multilaterais de desenvolvimento que tomam como referência a teoria do capital humano e teorias de aprendizagem por modelos de habilidades e competências, dentre outras estratégias pedagógicas e educacionais.

As recomendações das agências indicam, principalmente, a restrição de investimento público em educação ao nível fundamental, ampliação da privatização dos serviços educacionais e a priorização da formação profissionalizante vinculada a demandas do mercado. Esta última traduzida como barata, fragmentada e aligeirada, especialmente em um país em que a pauta econômica gira em termos da produção de bens primários em detrimento de bens tecnológicos.

As Escolas Técnicas Federais e os CEFETs, que há décadas consolidaram um reconhecido padrão de qualidade na formação acadêmica e técnica de nível médio, sofreram drasticamente os impactos das reformas encampadas mais agressivamente pelo governo de FHC nos anos 90 do século XX.

Sob a acusação de ser uma instituição de elevado custo e desfocada de sua verdadeira missão, formar para o ensino profissional, o governo FHC propôs reformas radicais para o ensino médio e profissional. O sucesso de seus alunos na continuidade de suas carreiras acadêmicas, em nível superior, o que outrora lhe rendia prestígio, passou a ser visto como uma falha, visto que o ensino propedêutico não deveria ser o foco da instituição, argumentava os teóricos do governo à época. A partir desse diagnóstico, a instituição sofreu com as medidas de alteração de sua estrutura pedagógica, restrição orçamentária e precarização das condições de trabalho de seus servidores.

No campo pedagógico, a mudança mais drástica foi a desvinculação entre ensino médio e profissionalizante. Contudo, acompanharam outras mudanças significativas, como a incorporação da lógica modular de formação, oferta de cursos de nível técnico na modalidade subsequente e concomitante e promoção da verticalização do ensino, com a oferta de cursos superiores de tecnologia, outrora restrito a alguns CEFETs.

A insatisfação com os impactos das reformas gerou um ativo movimento de resistência formado, principalmente, por professores e alunos. O CEFET-CE participa ativamente dessa resistência. Atos políticos e debates são promovidos em defesa da instituição. No processo de luta e discussão, a interferência das agências multilaterais é denunciada e suas recomendações são reprovadas e combatidas pelo movimento de resistência.

O desgaste das reformas e a crise econômica pela qual o país passava, mesmo tendo aplicado o milagroso remédio de austeridade durante oito anos, favoreceram a reconfiguração de forças na esfera governamental. Ascende ao governo o Partido dos Trabalhadores historicamente vinculado à luta dos movimentos sociais e sindicais.

No campo da educação profissional e tecnológica federal, o novo governo promove medidas nos primeiros anos de sua gestão que agradam as bases dos movimentos sociais. No caso do ensino profissionalizante, restitui-se a possibilidade da oferta do ensino médio integrado ao ensino técnico. Recompõe-se o orçamento dessas instituições que estavam à míngua como decorrência das políticas neoliberais de ajuste do governo FHC. Realizou-se diversas compensações financeiras e acadêmicas aos seus servidores.

No entanto, o maior feito do governo petista no campo do ensino profissionalizante federal foi a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que se expandiu por todo o território nacional, por meio dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Como vimos, os Institutos se constituíram em um novo modelo organizacional que incorporou as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e quase todos os CEFETs, a exceção dos CEFET-RJ e CEFET-MG. Com isso, não só sua autonomia, mas também os seus objetivos e finalidades foram ampliados, além de receberem novos aportes financeiros.

Todas essas mudanças vinculadas à expansão foram apresentadas com entusiasmo pelo governo como conquistas progressistas em oposição à gestão neoliberal anterior. Contudo, algumas incongruências foram pontuadas por alguns setores do próprio campo progressista ainda no início desse processo, ao perceber o distanciamento do governo de sua agenda histórica.

Dessa forma, se por um lado temos uma ruptura com o neoliberalismo no que se refere à retomada do investimento público, em instituições públicas, para a ampliação da oferta pública e gratuita de ensino e ainda uma relativa melhoria trabalhista para os servidores público, por outro lado, percebe-se que esse investimento público é repartido com concepções educacionais antagônicas aos princípios de uma formação integral e omnilateral. Em outras palavras, no mesmo sistema passam a competir por recursos as concepções educacionais de formação flexível, fragmentada, aligeirada e submissa aos interesses do mercado, conforme recomendações do Banco Mundial e as concepções educacionais historicamente forjadas pelos movimentos de luta da classe trabalhadora e defendidas em momento de avanços e resistências quando das reformas educacionais da década de 1990.

Outra ponderação necessária diz respeito à precarização do trabalho dos servidores. Pois se por um lado testemunhamos o descongelamento salarial, a reestruturação de carreira dos servidores e a ampliação do quadro de servidores por meio de concursos, também é fato que o caráter fragmentado da oferta educacional impõe ao mesmo uma flexibilização de seu trabalho, passando realizar diversas funções para atender aos agora variados objetivos e finalidades da instituição.

Considerando essas ponderações, fica perceptível uma estratégia de barateamento da oferta educacional por meio da diluição de recursos públicos em objetivos e finalidades educacionais fragmentadas em uma mesma instituição.

Em nossa ida a campo, procuramos verificar no discurso dos docentes os rebatimentos de tantas transformações na identidade institucional e dos professores do IFCE, *campus* Fortaleza. Suas falas revelaram indícios das formas, nem sempre homogêneas, de como eles percebiam e assimilaram esse processo de identificação com a instituição, suas contradições e de como se representam a si mesmos, como reconheciam seus pares e a própria instituição.

A análise dos dados empíricos que coletamos, no caso o relato das entrevistas semiestruturadas, indica que no IFCE *campus* Fortaleza a expansão se deu de forma abrupta e desordenada, provocando uma sensação de confusão

institucional, onde tempos e espaços de ensino não se harmonizaram adequadamente com a nova demanda e objetivos da instituição, processo ainda em curso.

De uma forma geral, a percepção dos docentes é de que o planejamento para as mudanças foi falho. Não houve a necessária adequação às novas demandas nas questões de infraestrutura, de recursos humanos e dos projetos pedagógicos dos cursos ofertados, especialmente os cursos novos, muitos deles ofertados sem nenhum estudo de demanda junto à sociedade. Não houve um processo participativo nas escolhas, nem mesmo um efetivo diálogo e formação com a comunidade acadêmica que esclarecesse e preparasse a todos para os novos desafios. As intervenções institucionais foram fragmentadas e muitas ocorreram com as transformações em execução.

Diante dessa adversidade, ficou a cargo do professor reinventar a sua própria prática em sala de aula, ou mesmo insistirem em manter as mesmas práticas que vinham utilizando ao longo do tempo, em um cenário onde alunos, cursos e instituição eram cada vez mais diferentes de outrora.

Nesse sentido, percebemos que dentre os veteranos há uma forte tendência de resistir em atualizar as suas práticas pedagógicas, mesmo diante de um novo contexto. Isso ressalta um alinhamento entre resistência às transformações da realidade e certa cristalização da identidade de quando a instituição era Escola Técnica Federal. Contudo, esse processo de reposição de identidade de ETF parece pender mais para a defesa da fixação de determinada prática docente, que foi muito eficiente nos tempos de ETF, quando os alunos “tinham nível alto”, segundo esses professores.

Pois, mesmo diante do saudosismo, em nenhum momento dos relatos houve sequer uma menção a um possível retorno àquela institucionalidade. Aliás, é notório nos discursos que a atribuição à docência de nível superior, iniciada com o CEFET, e ampliada com o IFCE, foi muito bem absorvida pelos docentes. No máximo se questionou as modalidades ofertadas e a priorização que se dá a esse nível de ensino dentro da instituição.

Analisando o movimento de incorporação do nível superior nas atribuições do IFCE, percebemos, a partir de alguns relatos, a ausência de uma política de formação continuada que contemplasse também a formação pedagógica. Isso potencializou os efeitos da verticalização do ensino no processo de identificação institucional e docente. Tal fato pareceu decorrer da nova oferta educacional de nível

superior, que praticamente exigiu que os professores procurassem formação complementar em programas de pós-graduação *stricto sensu*. O que é normal e esperado.

Ocorre que a formação continuada no *campus* praticamente se restringiu aos programas de pós-graduação. Assim, deixou-se de reforçar o caráter de educação de nível médio e técnico, criando, dessa forma, um ambiente pautado na cultura de pesquisa e docência universitária, porém, dentro das limitações peculiares ao Instituto Federal.

Retomando a análise sobre as mediações institucionais preparatórias para a comunidade acadêmica vivenciar o processo de expansão, constatamos que essas ações foram exíguas, ou inadequadas, em relação aos docentes veteranos, mesmo com toda experiência e saberes docentes e institucionais que eles construíram com essa experiência. No entanto, o problema toma proporções mais delicadas quando se trata dos professores que ingressaram após o processo de expansão.

Compreender a especificidade da educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades sem as devidas mediações institucionais se apresenta como um desafio que tem sido enfrentado individualmente em sala de aula. O apoio assistemático da instituição é percebido como pontual e insuficiente. E, com isso, o equilíbrio entre o saber técnico que esses professores possuem e a adaptação aos níveis e modalidades que lecionam se estabelece mais lentamente e pode, até mesmo, consolidar-se de forma inadequada. Contudo, prepondera entre os professores novatos a tendência a desenvolverem maior flexibilidade para realizar essas adaptações didático-pedagógicas ao atual contexto.

Em todo caso, a ausência da mediação sistemática da instituição em relação às transformações tem gerado o isolamento de professores com relação a sua participação institucional, tanto veteranos como novatos, a ponto de dificultar a percepção da dinâmica que se opera dentro da própria instituição onde trabalham. Isso ocorre de uma forma tão intensa que durante a pesquisa encontramos veteranos com mais de 20 anos de trabalho na instituição com dificuldade de distinguir as diferenças entre os cursos técnicos da modalidade concomitante e subsequente. Assim como também encontramos professores novatos que não percebem, pelo menos como algo significativo, a ebulição por que passa a instituição.

Esse cenário de fragmentação de ações institucionais e docentes compromete até mesmo a implementação dos objetivos propostos pela expansão.

Mesmo aqueles objetivos que refletem a incorporação da lógica de fragmentação e aligeiramento de formação. Essa situação acaba por concentrar parte das insatisfações no *campus*, em detrimento de uma discussão mais ampliada e aprofundada sobre educação e o lugar que a mesma deve ocupar no país os Institutos Federais.

Mas, para um *campus* centenário, que já viveu diversos momentos de transformações ao longo de sua história, dentre eles um forte processo de resistência às reformas da década de 1990, a ausência de críticas mais contundentes ao novo modelo institucional antagônico ao modelo que se defendeu outrora, não pode ser entendida apenas pela perda de foco e com insatisfações gerenciais. Questões mais profundas, que remetem diretamente ao processo de identificação nas últimas décadas, apontam que a verticalização do ensino, iniciada com a cefetização e aprofundada com a expansão, foi muito bem incorporada e absorvida pela comunidade docente e, conseqüentemente, passou a disputar espaço institucional com o ensino técnico de nível médio.

Com isso, o discurso de luta, que outrora se sobressaía dentro do movimento docente, inspirado na defesa de um projeto histórico de escola unitária, de caráter politécnico com objetivo de uma formação omnilateral, fragmentou-se e se deslocou para uma defesa de uma política de acesso educacional promovida pela oferta de diversos níveis, modalidades e currículos, conforme demanda do mundo do trabalho, leia-se mercado. Ou seja, mudanças semelhantes às recomendações do Banco Mundial em suas estratégias para atender às demandas de uma produção flexível compatível com a reestruturação capitalista em curso.

Contudo, é justo lembrar que destoa dessas recomendações do Banco Mundial o caráter público da oferta educacional e a permanência do ensino médio propedêutico na Rede Federal. Esses parecem ser o ganho pontual, relevante, mas que custou o horizonte histórico.

Nesse contexto, também é necessário apontar que o nível superior exerce uma atração maior entre os docentes, mesmo que em muitos momentos essa modalidade de ensino tenha sido exercida em condições precárias se considerado suas especificidades.

No entanto, a constatação mais delicada que encontramos foi a de que há uma tendência dos docentes em não relacionar criticamente o fenômeno educativo com o contexto mais amplo no qual está inserido. No caso, perceber as relações

existentes entre a educação, especialmente a educação profissional, com o mundo do trabalho condicionado pelo sistema capitalista em crise que passa a exigir da educação uma readequação que sirva a sua reestruturação irracional. Talvez por esse motivo se percebe, também, uma tendência à convergência da identidade docente com a política identitária da instituição que absorve com poucas reservas as atribuições emanadas dos órgãos mediadores do grande capital.

Isso nos surpreende, pois embora as informações corroborem nossa hipótese de que “as transformações na Rede Federal são reflexos da influência da reestruturação produtiva no setor educacional público brasileiro, transplantando para este a lógica de mercado subjacente às recomendações de organismos internacionais”, esperávamos uma postura de maior resistência dos docentes em relação ao alinhamento ideológico que acompanhou o processo de expansão.

Por fim, relembramos o caráter exploratório desta pesquisa e da necessidade de aprofundar muitas das questões aqui levantadas em pesquisas posteriores a serem realizadas pelos interessados no tema. Afinal, apenas oito dos mais de trezentos professores foram entrevistados. Contudo, a riqueza das entrevistas nos permitiu compreender, de forma mais profunda, diversas dimensões dos dilemas pelos quais passam os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país e, especialmente, o IFCE *campus* Fortaleza. Entendemos, assim, que tal constatação, por si só, já garante certa relevância à nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Andréa Cristina de; SUHR, Inge Renate Fröse. Educação profissional no Brasil: a construção de uma proposta educativa dual. **Revista Intersaberes**, v. 7, n.13, p. 81 – 110, jan./jun. 2012.
- ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1995.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: [s.n.], 1994.
- BORGES, Angela Maria Carvalho. **Reforma do Estado, emprego público e a precarização do mercado de trabalho**. [S.l.:s.n.], 2004.
- CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (Org.) **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas**. Curitiba: CRV, 2011.
- CIAMPA, Antonio da C. **A estória do Severino e a história da Severina: uma ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. Identidade. In: LANE, S. T. M; CODO, W. (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012
- COLOMBO, Irineu. **Brasil profissionalizado: um programa que sistematiza na prática a educação profissional e tecnológica**. [s.l.]: SETEC, 2008.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.
- DUBAR, Claude, **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto, 2005.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes: caminho no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010.
- FERNANDES, Natal Lânia Roque. **Processos identitários docentes: percursos de vida e de trabalho no contexto do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. Fortaleza: UFC, 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa**, São Paulo, v. 39, p. 13-21, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A., 2000.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto e et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

INSTITUTO DE ECONOMIA. **Manual de Economia Política**. Tradução de GORENDER, Jacob e ALMEIDA, Josué de. Rio de Janeiro: Editorial Vitória Ltda, 1961.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos e MAIA FILHO, Osterne. A Chave do Saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, S. V. (Orgs). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

JJ RANIERI. Alienação e estranhamento em Hegel: a objetivação do espírito e a importância da categoria trabalho. **Revista Novos Rumos**, v. 2, n. 1, 2012 – marília.unesp.br.

KONDER Leandro. **O que é dialética**. 25. ed [s.l.]: Brasiliense, 1981.

LAKATUS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas 2005.

LESSA, Sergio. **A ontologia de Lukács**. Maceió, AL: Edufal, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos; Oliveira, João Ferreira; Toschi, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez Editora, São Paulo, 2003.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1964.

_____. **O capital: crítica da economia política: Livro I. o processo de produção do capital/ Karl Marx; [tradução de Rubens Enderle]**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Manifesto Comunista**. Tradução de Pietro Nassetti, São Paulo: Martin Claret, 2003.

MÉSZÁROS, István. A Crise Estrutural do Capital. **Revista outubro**, São Paulo, n. 4, 2000.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade**: a formação da identidade dos Institutos Federais. [S.l.:s.n.], 2016.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F.; A. BENTES, C. (orgs.) **Introdução à Linguística**: Domínios e fronteiras, vol 2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101 – 142.

NOSELLA, P. Trabalho e Perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 137-151, 2007.

_____. **A escola de Gramsci**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010

RITTI, Haroldo Freitas. **A implementação do ensino médio integrado**: uma análise de trabalhos acadêmicos nacionais no período de 2005 a 2009. Rio de Janeiro: [s.n.], 2011.

SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, S. V. (Orgs). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

SANTOS, Deribaldo. **Graduação tecnológica no Brasil**: crítica à expansão do ensino superior não iniversitário. Curitiba: CRV, 2012.

_____. **Os cem anos do CEFET/CE**: compromissosocial, desenvolvimento tecnológico e aproximação com o mercado. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2017.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, João Celso. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: vozes, 1994.

SILVA, Solonildo Almeida da. **O caminhar da pós-graduação lato sensu na precarização da universidade pública**. Fortaleza: UECE, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista dos professores

1- Poderíamos começar esta conversa com você comentando um pouco sobre o seu processo de formação?

1.1- Como a docência e a educação profissional passaram a fazer parte da sua vida?

2- Ao longo desses anos que você trabalha no IFCE, como você percebe a evolução da sua prática profissional?

2.1- Depois do seu ingresso no IFCE, houve mudanças significativas na instituição que influenciaram sua prática?

2.2- Como você percebe o processo de expansão da rede e as implicações no seu campus e na sua prática pedagógica?

2.3- Quem é o aluno do IFCE hoje? Você vê mudanças significativas no perfil do aluno comparado com o passado?

2.4- Mudanças no perfil formativo e na identidade do instituto. Atualmente, qual a importância do ensino médio integrado na instituição?

3- Como a instituição trabalhou essas mudanças junto aos professores?

3.2- O que foi positivo, o que foi impertinente e o que ficou faltando nessas intervenções da instituição?

4- Como você percebe a relação dessas mudanças institucionais com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho?

5. Fechamento: sua experiência e perspectiva de futuro.