

# **Expansão da Rede Federal da Educação Profissional no Brasil: da homogeneidade para baixo à heterogeneidade para cima**

LIMA, Marcelo  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
[marcelo.lima@ufes.br](mailto:marcelo.lima@ufes.br)

ZANDONADE, Viviane  
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)  
[viviane.zandonade@ifes.edu.br](mailto:viviane.zandonade@ifes.edu.br)

## **Resumo**

Neste trabalho analisa-se a metamorfose da rede federal de educação profissional que ocorre no bojo do seu movimento de expansão. Com base na teórica marxiana, analisando o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), por meio de análise documental, discute-se as reconfigurações da identidade institucional (função social) evidenciadas pelas mudanças de público-alvo, de tipos de cursos e de níveis de ensino, estabelecidos no seu percurso histórico que vai da escola de aprendizes artífices ao IFES. O movimento de expansão e ifetização deslocaram a oferta escolar da *homogeneidade para baixo* para *heterogeneidade para cima* e fez extinguir o termo *Escola* e instituir os termos *Centro* e *Instituto* como identidade. A expansão e sua distribuição geográfica indicam a democratização do acesso a uma escola pública de qualidade. Mas, a velocidade e a flexibilidade da expansão denotam assimetrias de funcionamento dos campi. Instalou-se nesse processo um hibridismo que dificulta o processo de gestão cada vez mais complexo, que vocaciona os IFs para oferta de um mix formativo cada vez mais flexível, o que torna progressivamente heterogênea a matrícula e mais próxima do ensino superior. Isso com vistas ao atendimento dos objetivos transitórios de formação para mercado, para o neo-assistencialismo e mercado da formação.

**Palavras-chave:** Educação Profissional; Expansão; Mercantilização.

## **Introdução**

O presente artigo se propõe a analisar as metamorfoses da rede federal de educação profissional no Brasil, dando destaque ao movimento mais recente de expansão, flexibilização, diversificação e mercantilização desta modalidade de ensino. Fruto de uma pesquisa que toma como base empírica o desenvolvimento histórico dos modelos pedagógicos desta modalidade de ensino ofertado pelo governo federal no estado Espírito Santo, este

trabalho orienta-se pelos conceitos do materialismo histórico dialético e, metodologicamente, se alicerça nos procedimentos de análise documental.

### **Das escolas de aprendizes artífices aos institutos federais: as metamorfoses identitárias**

Muitas foram as nomenclaturas atribuídas às instituições responsáveis pela oferta de formação profissional no Brasil: Escolas de aprendizes artífices, Liceus industriais, Escolas técnicas industriais, Escolas técnicas federais, Centros federais de educação tecnológica, e Institutos federais. São rótulos escolhidos que expressam os vários projetos educativos que tentam definir e enquadrar o papel social de cada estabelecimento de ensino em cada lugar e em cada tempo.

Para o governo federal cada modelo pedagógico, cada nome surge em contraponto à denominação anterior, mas nem sempre representa uma mudança substancial havendo pontos de ruptura e pontos de continuidade no projeto educativo. Uma das questões que parecem irrelevantes, mas não é, é a questão identitária.

Lembremos que o surgimento da escola de aprendizes, em 1909, por exemplo, tentou romper com a ideia de “casa dos meninos desvalidos”, mas a marca de uma instituição voltada para os desvalidos da sorte esteve por, muito tempo, impregnada do seu formato anterior. Segundo Cunha (2000), em alguns casos, orfanatos foram transformados em escolas de artífices e os alunos eram os mesmos e o projeto pedagógico se estruturava na mesma base correccional e assistencialista dos orfanatos. Quando surge o liceu industrial, em 1937, o tom da formação é mais industrializante, mas a alteração real também foi precária.

Na criação das escolas técnicas, em 1942, buscou-se elevar a faixa etária de ingresso e de escolarização prévia, deixando de formar para ocupações “sub-técnicas” para formar em profissões técnicas de nível médio. Mesmo assim, muitos foram os liceus industriais que não passaram de escolas industriais, como foi caso da ETV, escola técnica de Vitória que só passou a oferecer cursos técnicos na década de 1960. Quando veio o nome de Escolas técnicas federais, ainda assim, de acordo com a pesquisa de Lima (2010), várias modalidades

de cursos (ginásio industrial, aprendizagem industrial e cursos técnicos) conviveram até meados de 1970 nas mesmas instituições.

De 1980 a 1997 imperou o modelo de ETF como referência para formação de técnicos em todas as unidades da federação, nessa fase alunos e currículos tinham homogeneidade e qualidade indiscutíveis. Consideramos os quatro modelos descritos por Kuenzer (1999) e Lima (2010) que são os modelos de educação profissional: a) o modelo correccional-assistencialista com formato pedagógico descrito por Faria Filho (2001) e Fonseca (1986) que se funda no discurso industrialista, mas se materializa nas práticas moralistas e assistenciais que visavam educar pelo trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua (Cunha, 2000). b) O modelo taylorista – fordista, que tem na criação do SENAI e das escolas técnicas em 1942 seus primeiros passos na direção da estruturação de uma prática formativa orientada pela teoria do capital humano voltada para o posto de trabalho. Portanto visava a formação de exército de reserva, cumprindo a partir da lei nº 5692/71 a função de contensão das demandas para o ensino superior. E c) O modelo pedagógico tecnológico-fragmentário que se institui no movimento de esvaziamento do Estado na educação, viabilizado inicialmente pela mensagem do ministério da educação, em agosto de 1995, que proibia a criação de novas unidades de ensino (CUNHA, 2000, p. 252).

Essa política do governo de Fernando Henrique Cardoso, estancou a criação de novas unidades descentralizadas, e cefetizou quase todas ETFs que passaram a buscar sustentabilidade financeira como atestado de adequação pedagógica ao mercado de trabalho cuja “inovação” curricular foi a separação entre o ensino médio e técnico.

Posteriormente, com o governo Lula inicia-se um processo de deslocamento de uma política mais fragmentadora de educação profissional para uma educação mais integrada, tentando instaurar o que se poderia chamar de modelo tecnológico-integrado. Essa nova política ganha vida no movimento de fortalecimento da rede federal e de reintegração curricular materializada pela revogação do decreto lei nº 2208/97, pelo advento do decreto nº 5154/08. Nesse processo houve a ifetização dos Cefets e a rede federal de educação profissional retomou o processo de expansão de oferta escolar (nº de matrículas e novas unidades de ensino), criando, em 2010, cerca de 450 campi.

A nova legislação, do ponto de vista pedagógico e curricular, além de reaproximar a Educação Profissional do Ensino Médio rearticulou-se de um modo inédito com Educação de

Jovens e Adultos, oportunizando, a este público, novas possibilidades de inserção nas escolas públicas de qualidade.

Mas essas importantes mudanças na vida das instituições e de consequências relevantes para docentes e alunos que devem ser problematizadas. Qual seria o real significado da transformação identitária das instituições, de CEFETs em IFs? Será que houve real ressignificação da lógica dos currículos e dos tempos formativos? Até que ponto o modelo IFs no contexto da política mais recente vem representando uma ruptura com o modelo Cefets? Se observarmos, não apenas a legislação de criação dos IF's, mas a materialização (implantação e expansão) do modelo de instituto federal identificamos que na prática o modelo de Instituto Federal não se diferencia na essência do modelo de Centro Federal.

Entre os dois formatos, Cefets e Ifs, entre o modelo tecnológico-fragmentário e o tecnológico-integrado existem muitos pontos de contato que explicitam certas contradições da política atual que ainda faz aproximar a perspectiva neo-desenvolvimentista e a neo-liberal do governo anterior. Destacamos, algumas características como a flexibilidade curricular e a capacidade de diversificação geográfica e pedagógica que aparentemente parece ser uma vantagem. Essa característica permite que a oferta escolar se adeque no sentido de constituir um “mix formativo” semelhante aos CEFETs que se coaduna com os processos mais sofisticados de formação para o mercado via criação do mercado da formação.

Acreditamos que novas questões se colocam nesse direção e o movimento recente de expansão da rede federal contem alguns riscos que podem contrapor a função social da educação profissional como direito social, assumindo a lógica da educação como mercadoria. Para tanto, destacamos aqui alguns aspectos do movimento recente de metamorfose da rede federal de educação tecnológica: a expansão do acesso no sentido da diversificação e da flexibilização das modalidades de ensino que se articulam com o neo-assistencialismo e a mercantilização.

Uma mudança estrutural que tem a ver com todos esses aspectos é a alteração das nomenclaturas, mas que vai muito além dos rótulos, pois tem a ver com o surgimento da identidade. O que percebemos na realidade histórica de Vitória (ES), é que o movimento de mudanças de nomenclaturas caracteriza momentos distintos dos seus projetos educativos.

## **A trajetória histórica do IFES: periodização da oferta**

Numa tentativa de periodização histórica do IFES na oferta de ensino, com base em LIMA (2011), podemos indicar 06 fases: fase 1 - 1910 a 1942- oferta homogênea de cursos para profissões manuais (marcenaria, carpintaria, ferraria, sapataria, eletricidade, alfaiataria, curso primário e de desenho); fase 02 – 1942 a 1960 – oferta homogênea de cursos industriais básicos, de aprendizagem industrial e de ginásio industrial (curso ginásial, encadernação, tipografia, alfaiataria, artes em couro, serralheria, mecânico de máquinas e marcenaria ). Nas fases 1 e 2 a instituição ofertava curso para o público alvo de sua criação os desvalidos da sorte e da fortuna, a classe trabalhadora. Nestas fases sua função principal foi de formar para o trabalho urbano-industrial de baixa complexidade; fase 03 – de 1960 a 1970 – oferta heterogênea para baixo que incluía os primeiro cursos técnicos (estradas e edificações) e os cursos do ginásio industrial ; fase 04 – de 1970 a 1999 – oferta homogênea de cursos técnicos (eletrotécnica, estradas, agrimensura, edificações e metalurgia); fase 05 – de 1999 a 2004 – oferta heterogênea para cima de cursos nos três níveis de ensino (FIC, Técnicos não integrado, tecnológicos, de graduação e pós graduação); fase 06 – de 2004 a 2014 – oferta heterogênea para cima de cursos nos três níveis de ensino (FIC, Técnicos integrados, tecnológicos, de graduação e pós graduação).

Atualmente, em razão da lei de criação e pelas novas normativas nacionais, o IFES se vê diante de um grande desafio: manter o nível de excelência na oferta da educação, em todos os níveis, em cada um de seus campi, promovendo o desenvolvimento nacional e regional, sem perder de vista as questões relativas a inclusão social e a redução das desigualdades regionais.

Esse desafio é ainda maior quando se trata da quantidade de unidades administrativas. No Espírito Santo cada unidade do CEFET's e as EAF's aderiram a ifetização, em 2008. Desse modo, de 2003 para 2010 houve um aumento de 143%, saltando de 7 unidades para 17 unidades. Quanto aos municípios atendidos em 2003 era apenas 9% passando em 2010 para 25%. Em relação às matrículas saltaram de 12.013 para 16.296.

No que diz respeito a relação candidata-vaga, a histórica filtragem nos cursos da instituição revela qualidade de ensino-aprendizagem e seletividade de acesso que relacionam de modo problemático um ensino que deve ser universal.

De 2008 a 2012 a seletividade, retratado pela variável candidato por vaga vem crescendo de 6,86 aluno/vaga em 2008, para 13,9 em 2012 (IFES, 2013). Tal movimento se expressa em média pela alta qualidade do ensino ofertado pela instituição, mas também se ancora no crescimento recente das matrículas nos cursos superiores. Denota-se que o movimento de diversificação da oferta escolar para cima além de deslocar o modelo “Escola Técnica” para o modelo “Universidade Tecnológica” tende a fragilizar ainda mais a identidade de instituição pública. Ela se mantém e se define como lugar para poucos e não para todos.

Certamente a transformação de CEFETES para IFES, reforça o processo de constituição de uma identidade de instituição de ensino público (acesso universal – Direito Social) há muito perdida (desde a escola técnica federal elitista até o CEFETES voltado para os ditames do mercado). Entretanto, no “DNA” do IFES permanecem elementos mercantis e elitistas que tem na flexibilidade e na diversificação (para cima) traços identitários típicos da política neoliberal do formato CEFETES.

No IFES, de 2008 a 2012, a participação relativa percentual dos alunos matriculados com renda familiar per capita de até 03 salários mínimos cresceu 67,69% para 75,45%<sup>1</sup> (IFES, 2013, p. 181). Atualmente, o número de matrículas atinge os 26 007 alunos, com ampliação de matrículas em todas as modalidades de cursos e implantação de mais campi, além da maior inserção de grupos que historicamente tinham pouco acesso à instituição (PDI/IFES, 2014), em razão da política nacional de cotas<sup>2</sup> e da implementação do PROEJA foi possível minorar os efeitos da tradicional e atual seletividade. Prova disto é que no período de 2011 a 2012 a participação relativa dos alunos provenientes de escolas públicas cresceu de 67,14 % para 72,96% e a participação de alunos pretos e pardos subiu de 34,17% para 45,52%<sup>3</sup> ( IFES, 2013, p. 182).

---

<sup>1</sup> Não fica claro a distribuição das rendas por tipo de cursos, pode ser que os mais pobres estejam ligados a curso mais simples e de menor requisito de entrada enquanto os mais ricos podem estar no outro extremo.

<sup>2</sup> Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (DOU de 30.8.2012).

<sup>3</sup> Não obstante, o número de brancos tenha se mantido em mais da metade 51,16% ( IFES, 2013, p. 182).

Transformar a instituição de ETFES para CEFETES e de CEFETES para IFES, transferir de local (como ocorrera no movimento de escolas de aprendizes para escola técnica), expandir as unidades de ensino, flexibilizar oferta escolar, alterar perfil de entrada, mudar o nome, etc, não transforma do dia para noite a instituição. A identidade institucional se constrói como processo social e histórico que não se reduz a um ato de força ou por decreto e as mudanças são acompanhadas por um movimento de adesão, mas também de resistência, produzem resultados contraditórios que se relacionam com os muitos interesses envolvidos no processo.

Um importante indicador dessa problemática é o que relaciona a democratização do acesso com a questão da qualidade e as condições de permanência e de sucesso escolar que no seu limite podem comprometer até mesmo a legitimidade do processo de universalização do acesso.

### **O rendimento escolar na rede feral de educação tecnológica: expansão para cima ou para baixo?**

É público e notório que o IFES possui no ENEM os melhores resultados no comparativo com as redes privada e estadual além de aprovar todo ano grandes contingentes no vestibular da universidade federal do Espírito Santo. Tais resultados construiu uma imagem de excelência baseado numa meritocracia que na verdade se nutre mais da seletividade do que da capacidade pedagógica. A democratização via diversificação para baixo e aumento do número de unidades e de matrículas, no entanto, coloca em xeque essa realidade. Pelo menos é o que demonstram os dados acadêmicos mais recentes (PDI/IFES, 2014).

De acordo com o site da instituição o índice de sucesso escolar médio é de 50,8%, que demonstra que a maioria dos alunos matriculados consegue concluir os cursos sem retenção, reprovação, trancamento ou desistência. Mas quando observamos os campi separadamente esses dados são diferentes. Nas unidades de Nova Venécia a taxa de sucesso escolar é de 59,1%, na de Itapina é de 64,2%, Vitória de 51,0%, Colatina de 65,9%, Alegre de 54,9%,

Guarapari de 88,3%, Venda Nova do Imigrante de 59,6% e Ibatiba de 58,8%. Todos esses casos ultrapassam a média geral do instituto(PDI/IFES, 2014).

De outro lado, situam-se os campi que se enquadram abaixo da média que são os de Cachoeiro do Itapemirim (26,4%), Cariaciaca (27,7%), Serra (39,6%), São Mateus (42,7%), Vila Velha (46,4%), Santa Teresa (39,5%), Aracruz (43,7%), Linhares (45,2%) e Piuma (15,9%) (PDI/IFES, 2014).

Ganha destaque aqui os campi de Guarapari (1319 matrículas) e de Piúma (732 matrículas) cujos índices de sucesso escolar estão em extremo oposto para mais e para menos e muito distante da média. Para mais, no primeiro caso com 88,3% e para menos no segundo com 15,9%. Neste caso, Guarapari mesmo tendo uma procura candidato-vaga não muito elevada de 5,54 conseguiu melhor êxito do que outros mais procurados por candidatos em fazer seus cursos(PDI/IFES, 2014).

O campus de Piúma cuja demanda por vaga (em 2011) é menor que a oferta, com uma relação candidato–vaga de apenas 0,67, neste caso a baixa procura deve influenciar negativamente no sucesso escolar do campus que é de apenas 16% do total de alunos. Interessante notar, que os dois campi de maior e de menor sucesso escolar do IFES são recentes em sua criação e estão muito próximos geograficamente (menos de 50 Km de distância).

Do ponto de vista do rendimento escolar, alguns dados já começam a incomodar a instituição cuja reação precisa ser avaliada. Entre 2008 e 2012, o índice de retenção (derivado do percentual de reprovados e desistentes nestes anos) tem-se mantido firme no nível de um quarto do total oscilando de 24,27% em 2008, de 21,28% em 2009, de 22,13% em 2010, de 14,25% em 2011 e de 25,5% em 2012 (IFES, 2013, Relatório geral de 2012, p. 180-185). No que diz respeito aos campi individualmente e agrupados, os dados informam que o rendimento escolar encontra diferenciações(PDI/IFES, 2014).

No que tange a procura de aluno por vaga, na média geral, o IFES está em torno de 13,9% por vaga, mas é nas localidades de maior população que este índice se eleva e ultrapassa esta média. Nesse aspecto, num extremo, acima da média, estão os campi de Vitória (47,09%), Cachoeiro do Itapemirim (14,56%), Cariacica (13,50%) e Serra (25,96%). Noutro extremo, abaixo da média, estão as cidades menores onde se situam os campi de Nova



Venécia (0,95%), Alegre (1,82%), Santa Teresa (7,23%), Guarapari (5,54%), Piúma (0,67%), Venda Nova do Imigrante (2,04%) e Ibatiba (3,99%)(PDI/IFES, 2014).

Nesse sentido, muitas são as especificidades e diferenciações existentes entre os campi e que muitos são os fatores a determinar seus resultados acadêmicos e que em cada curso os resultados também podem ser heterogêneos. Para aprofundar este debate do acesso e da exclusão no contexto da rede federal local é preciso uma análise sistêmica do IFES e de cada unidade em particular.

Entretanto, podemos afirmar que tal realidade deixa claro a importância das escolhas a serem feitas nos próximos anos em termos de portfólio formativo a ser oferecido, pois, o formato do IFES, apesar do avanço em relação à garantia da oferta de um certo percentual de matrículas para o ensino médio integrado, Licenciaturas, PROEJA, FIC etc., ainda mantém muitos fundamentos do CEFETES e reproduz o “Mix formativo” com tendência de aligeiramento dos cursos superiores de curta duração, os chamados cursos de tecnologia, o que, combinado com a expansão do número de unidades de ensino, apesar das vantagens de democratizar o acesso à educação profissional, podem representar uma massificação.

Neste momento histórico, a rede dos IFs está incumbida de ofertar cursos que vão da qualificação profissional (FIC) à oferta em curso de pós-graduação strictu sensu. A instituição deve ter a função de propiciar o acesso aos cursos integrados técnicos de nível médio na forma de programas como o PROEJA como por meio de cursos regulares integrados ao ensino médio. Essa tarefa, no entanto, coloca inúmeros desafios de natureza infraestrutural e pedagógica para gestão.

### **Considerações finais**

Diante do cenário apresentado podemos afirmar que em determinados contextos, reduz-se o tempo da produção aumentando o tempo da formação e seu custo. Essa questão pode ser superada de duas formas: a) a socialização dos custos de reprodução da força de trabalho via educação profissional pública; e b) superoferta de formação dos contingentes de trabalhadores situados no trabalho complexo, barateando o seu custo.

Assim, numa situação de crise do capital, uma série de medidas vai surgir na direção de reduzir os custos da produção e criar novos mercados cujos resultados, sobretudo nos países periféricos, dentre outros, será o esvaziamento da ação do poder público e a criação do mercado educativo.

A expansão das matrículas e sua distribuição geográfica indicam a melhoria do acesso ao ensino público de qualidade quando se tratam de matrículas nos cursos técnicos integrados que em certa medida representam a democratização da formação escolar e profissional com vistas a inserção qualificada no mundo do trabalho e no ensino superior. Mas, por outro lado, a diversificação, a flexibilização, e o neo-assistencialismo das formas de oferta escolar via pronatec e herogeneidade para cima ensejam a mercantilização.

Esse movimento ‘pseudocria’ o direito à educação (expande a rede federal, mas subsidia o setor privado), escondendo seu principal objetivo que é: resolver problema de formação para o mercado pela via da criação do mercado da formação. A criação desse híbrido, anfíbio e IFLEX permite a criação de uma identidade movente e fluída, elástica e adaptável as demandas do mercado. Combinar políticas neodesenvolvimentista com práticas neoliberais coloca o governo e sua política numa encruzilhada que expressa uma ambiguidade ideológica, mas no fundo se alicerça na completariedade de ações concretas que se estruturam na flexibilização e na heterogeneização dos tipos de oferta (e de ofertantes) da educação profissional, com o fito de resolver o (pseudo) problema de formar para o mercado pela via do fomento do mercado da formação.

## Referências

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: DOU, p. 26, 1971

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 2.208 de 17 de Abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, p.31, 1997

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5154 de 23 de Julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: DOU, p.18, 2004.

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 12, n. 1, jan./jun. 2012

\_\_\_\_\_ **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012 (Lei de Cotas de Ingresso nas Universidades)** 2012 (DOU de 30.8.2012). Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-norma-pl.html>

CUNHA, O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação, Campinas**, v. 7, no 14, p. 89-107, 2000.

FARIA FILHO, L. M. de. **República, trabalho e educação**: a experiência do Instituto João Pinheiro (1909-1934). Bragança Paulista: EdUSF, 2001.

FONSECA, C. S. História do ensino industrial. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. 5v. IFES. **Relatório geral de 2012**. Disponível em [www.ifes.edu.br](http://www.ifes.edu.br), 2013 Disponível em <http://www.ifes.edu.br/cursos-por-campi> <<aceso em 21/04/2014 12:42>>).

\_\_\_\_\_ **PDI do Ifes 2014** Vitória 2014 Disponível em <http://ifes.edu.br/institucional/766-pdi-do-ifes>

KUENZER, **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 127-140.

LIMA, M. **O desenvolvimento do tempo socialmente necessário para a formação profissional**. Vitória: Autor, 2010.

\_\_\_\_\_ **Memória e Imagens do IFES Vitória**: Autor , 2011

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Abril Cultural, V1, 1989.