

Grupo THESE
Projetos Integrados de Pesquisas sobre Trabalho, História, Educação e Saúde

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Universidade Federal Fluminense
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz

RELATÓRIO FINAL DO PROJETO:
OFERTAS FORMATIVAS E CARACTERÍSTICAS REGIONAIS: A
EDUCAÇÃO BÁSICA DE NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Edital FAPERJ nº 29/2012. Apoio à Formação e Consolidação de Grupos de
Pesquisa Multi-Institucionais e Interdisciplinares – 2012

PROCESSO Nº. E - 26 / 112.683/2012

Coordenador responsável: Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Matr. UERJ 34701-3

Coordenação Executiva
Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Profª Drª Eveline Algebaile

Rio de Janeiro, 15 de Julho de 2015

PROJETO “OFERTAS FORMATIVAS E CARACTERÍSTICAS REGIONAIS: A EDUCAÇÃO BÁSICA DE NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO”.

Processo nº: E - 26 / 112.683/2012

INSTITUIÇÃO PROPONENTE: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES:

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH).
Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisas sobre Trabalho, História, Educação e Saúde (UERJ – UFF – EPSJV/Fiocruz)

Universidade Federal Fluminense (UFF).
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (NEDDATE)

Fundação Oswaldo Cruz
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz)
Programa de Pós-Graduação de Educação Profissional em Saúde.

EQUIPE:

Coordenação Geral:

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto

Coordenação do Grupo These:

Profª Drª Maria Ciavatta (NEDDATE/UFF)
Profª Drª Zuleide Silveira (NEDDATE/UFF)
Profª Drª Marise Nogueira Ramos (EPSJV/Fiocruz e PPFH/UERJ)
Prof. Dr. Julio Cesar França Lima (EPSJV/Fiocruz)
Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto (PPFH/UERJ)
Profª Drª Eveline Algebaile (PPFH/UERJ)

Pesquisadores Associados:

Profª Drª Sonia Maria Rummert. Graduada em Pedagogia, Doutora em Ciências Humanas – Educação (PUC/RJ), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Bolsa de Produtividade 2 do CNPq.

Profª Drª Lia Tiriba. Graduada em Pedagogia, Doutora em Ciências Políticas e Sociologia pela Universidade Complutense de Madrid, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

Recém-Doutores:

Professora Drª Rosilda Nascimento Benácchio. Graduada em História, Doutora em Educação (UFF, 2007), Professora do Instituto de Educação de Angra dos Reis da UFF.

Profª Drª Jaqueline Ventura. Licenciada em Pedagogia, Doutora em Educação (UFF, 2008, UFF), Professora da Faculdade de Educação da UFF.

Prof. Dr. Claudio Fernandes da Costa. Licenciado em Matemática, Doutor em Educação (PUC/RJ, 2008), Professor do Instituto de Educação de Angra dos Reis/UFF.

Prof. Dr. Julio Cesar França Lima. Graduado em Enfermagem, Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ, 2010), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde da EPSJV/Fiocruz.

Profª Drª Zuleide Simas da Silveira. Licenciada em Eletrônica, Graduada em Engenharia Elétrica, Doutora em Educação (UFF, 2011), Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

Prof. Dr. Jailson Alves dos Santos. Licenciado em Física e Matemática, Doutor em Educação (UFF, 2006), Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Mestres

Prof. Ms. Bruno Miranda Neves. Mestre em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (UFRRJ, 2013). Pedagogo no Instituto de Aplicação da UERJ, Professor da Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu.

Profª Ms. Laura Nazaré de Carvalho. Mestre em Sociologia e Direito (UFF, 2012), Doutoranda de Ciências Sociais na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp/SP)

DEMAIS COMPONENTES:

Pós-doutorandos no PPFH/UERJ

Profº Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo (UFPA– Bolsa de Produtividade 2 do CNPq)

Profº Dr. Ricardo José de Azevedo Marinho (Professor da UnigranRio)

Recém-doutores atuantes na Educação Básica:

Profª Drª Cláudia Regina Amaral Affonso (Doutora em Educação/UFF, 2007; Professora do Colégio Pedro II).

Profº Dr. Juarez de Andrade (RM de Juiz de Fora/BH e Cederj/UERJ).

Pós-graduandos de Doutorado:

Doutorado PPFH/UERJ:

Profª. Ms. Clarice Aparecida dos Santos (Incrá/Pronera).

Profª Ms. Denise Rissato (Bolsista Faperj, Unioeste/PR, Dinter Capes PPFH/Unioeste).

Profª Ms. Luiz Antonio Souza de Araujo (Rede Municipal do Rio de Janeiro).

Prof. Ms. Luiz Carlos Freitas (Bolsista Faperj, UFFS/SC).

Prof. Ms. Roberto da Cruz Melo (Bolsista Faperj, IFBA).

Prof. Ms. Ricardo Paiva (IFES)

Doutorado em Educação UFF:

Profª Ms. Lucília Carvalho da Silva (IFRJ) (Conclusão em 2014)

Prof. Ms. Vitor Bemvindo Vieira (IP/UFRJ)

Profª Ms. Rosângela Aquino da Rosa Damasceno (IFRJ)

Doutorado em Serviço Social/UERJ:

Profª Drª Jacqueline Aline Botelho Lima (Conclusão: 2013. Atual Profª Serviço Social UFF)

Pós-graduandos de Mestrado:

Mestrado PPFH:

Vitor Hugo Fernandes de Souza (FAETEC/RJ) (Conclusão: 2014).

Carlos Thiago Gomes Sampaio (Rede Estadual RJ) (Conclusão: 2014).

Jonas Emanuel Pinto Guimaraes (Rede Estadual RJ) (Conclusão: 2014).
Elizete Morião de Carvalho (Rede Municipal RJ)

Mestrado Educação UFF:

Nádia Batista Correa (IFRJ). (Conclusão em 2013)

Gregório Galvão de Albuquerque (EPSJV/FIOCRUZ) (Conclusão em 2013)

Jullia Turrini (Instituto Politécnico da UFRJ – Cabo Frio)

Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – FFP/UERJ:

Jean Carlos Schimidt da Rosa (Rede Estadual RJ)

Ingrid Ribeiro Couto (FAETEC/RJ)

Mariana Thuller (Rede Municipal RJ)

Graduados em Pedagogia:

Pedro Luiz de Araujo Costa (Pedagogo do Colégio Pedro II)

Bolsistas de Iniciação Científica no período de vigência do Projeto:

Eliude Gonçalves Batista (Pedagogia/UERJ – Bolsista Pibic/CNPq).

Gustavo Leite de Araujo da Silva (Bolsista IC CNPq 2012-2014. Licenciatura em Geografia/UERJ 2014. Professor da Rede Municipal de Educação de Magé 2015).

Thaís da Fonseca Guimarães de Moraes (Bolsista IC FAPERJ até 2013. Licenciada em Pedagogia pela UFF, 2013. Mestranda em Educação pela UFF a partir de 2014).

Flávia Figueiredo (Pedagogia UERJ. Bolsista IC CNPq)

Tacílio Fagundes (Licenciatura em Geografia/UERJ - Bolsista Pibic CNPq 2014-2015).

Taynara Bastos Teodoro (Bolsista IC – Pedagogia UFF)

Funcionários técnico-administrativos:

Creise Gomes da Rocha Esteves (Técnica em Informática. Laboratório de Trabalho e Educação Profissional em Saúde da EPSJV/Fiocruz)

Colaboradores:

Prof. Esp. Márcio Candeias (Estatístico e Prof. da EPSJV/FIOCRUZ)

Prof.^a Ms. Fernanda Paixão de Souza Gouveia (Doutoranda PPFH/UERJ, Técnica em Assuntos Educacionais no IFRJ)

Ms. Marcela Cristina Moraes Reis (Mestre em Serviço Social pela UERJ. Assistente Social da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu)

Prof. Esp. Carlos Alberto Gomes Pimentel Júnior (Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo IFRJ. Colégio Pedro II e Professor da Rede Municipal do Rio de Janeiro)

Prof. Jordan Rodrigues dos Santos (Licenciado em Ciências Sociais pela UERJ. Professor da Rede Estadual de Ensino)

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	7
	<i>Gaudêncio Frigotto (PPFH/UERJ) e Eveline Algebaile (PPFH/UERJ)</i>	
PARTE I	RELATÓRIO ACADÊMICO: ANÁLISES DAS OFERTAS FORMATIVAS E CARACTERÍSTICAS REGIONAIS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....	25
1	A oferta de Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro: um quadro geral.....	26
	<i>Eveline Algebaile (PPFH/UERJ), Gaudêncio Frigotto (PPFH/UERJ) e Gustavo Leite Araujo da Silva (Rede Municipal de Magé – RJ)</i>	
2	Ofertas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Estado do Rio de Janeiro no período de 2007-2012.....	67
	<i>Julio Cesar de França Lima (EPSJV/Fiocruz), Marise Nogueira Ramos (EPSJV/Fiocruz e PPFH/UERJ) e Márcio Candeias (EPSJV/Fiocruz)</i>	
3	Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: gênese e indeterminação da identidade e campo de disputas.....	84
	<i>Gaudêncio Frigotto(PPFH/UERJ)</i>	
4	A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: quais são as perspectivas para a nova territorialidade e para a nova institucionalidade?.....	99
	<i>Jailson dos Santos (UFRJ)</i>	
5	Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com o ensino médio integrado no Estado do Rio de Janeiro.....	112
	<i>Ricardo José de Azevedo Marinho (UnigranRio) e Pedro Luiz de Araujo Costa (CP II)</i>	
6	Ensino Médio e Educação Profissional na Rede FAETEC.....	140
	<i>Rosane de Abreu Farias (FAETEC)</i>	
7	A Educação de Jovens e Adultos de Nível Médio no estado do Rio de Janeiro: oferta e características.....	153
	<i>Jaqueline Pereira Ventura (UFF) e Taynara Bastos Teodoro (Bolsista Pibic UFF)</i>	
8	Cenário do PROEJA no Rio de Janeiro: algumas aproximações.....	160
	<i>Bruno Miranda Neves (CAP-UERJ); Fernanda Paixão de Souza Gouveia (IFRJ); Marcela Cristina Moraes Reis (PMNI); Carlos Alberto Gomes Pimentel Júnior (CP II e RMRJ) e Jordan Rodrigues dos Santos (SEEDUC/RJ)</i>	
9	O Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio: primeiras aproximações e algumas discussões.....	186
	<i>Zuleide Simas da Silveira (UFF)</i>	
PARTE II	SÍNTESES DE ESTUDOS QUALITATIVOS RELACIONADOS ÀS OFERTAS FORMATIVAS	192
10	A Historicidade da Formação Integrada - Um estudo sobre a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz).....	193
	<i>Maria Ciavatta (UFF)</i>	

11	A Iniciação Científica no Ensino Médio: o caso PROVOC	201
	<i>Thaís da Fonseca Guimarães de Moraes (Mestranda em Educação - UFF)</i>	
12	Memória do trabalho e da educação: imagens do trabalho e a narrativa de resistência no Instituto Politécnico da UFRJ.....	206
	<i>Jullia Turrini (Mestranda em Educação – UFF; Instituto Politécnico da UFRJ – Cabo Frio)</i>	
13	13. A cultura da educação profissional e a memória de sua transformação – O banco de imagens 100 anos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	211
	<i>Rosângela Aquino da Rosa Damasceno (Doutoranda em Educação – UFF. IFRJ)</i>	
14	14. A entrada dos trabalhadores nos Institutos Federais pela via dos cursos de formação inicial e continuada: uma análise sobre a educação dos mais pobres....	216
	<i>Lucilia Carvalho da Silva (Doutora em Educação – UFF. Assistente Social IFRJ)</i>	
15	Ofertas Formativas na educação de nível médio não profissionalizante do Estado do Rio de Janeiro na perspectiva do ProEMI e das DCNEM-2012.....	226
	<i>Cláudio Costa (UFF)</i>	
16	O Programa Autonomia: características gerais e questões.....	235
	<i>Jean Shimidt (PPGEdu FFP/UERJ e REERJ)</i>	
17	O Programa Nova Escola e o "choque de gestão" no Sistema de Ensino no Estado do Rio de Janeiro.....	242
	<i>Carlos Thiago Gomes Sampaio (PPFH/UERJ. REERJ)</i>	
	A TÍTULO DE CONCLUSÃO.....	254
	<i>Gaudêncio Frigotto e Eveline Algebaile</i>	
PARTE III	ATIVIDADES E PRODUTOS ACADÊMICOS VINCULADOS AO PROJETO.....	268

INTRODUÇÃO

Gaudencio Frigotto¹

Eveline Algebaile²

O presente relatório condensa as análises efetivadas ao longo de dois anos no desenvolvimento do projeto **Ofertas formativas e as características regionais: A educação básica de nível médio no Estado do Rio de Janeiro**. Com o termo *educação básica de nível médio* designamos o conjunto de processos formativos vinculados à obtenção de certificação de escolaridade referente à terceira etapa formativa constitutiva da Educação Básica, nos termos da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), incluindo o ensino médio regular, o ensino médio vinculado à formação profissional nas formas integrada, concomitante ou subsequente, bem como a educação de jovens e adultos (EJA) destinada àqueles que não tiveram acesso a essa etapa de ensino ou a ela não puderam dar continuidade.

O edital ao qual se vinculou esta pesquisa (**FAPERJ nº 29/2012**) explicita como particularidade a intencionalidade de dar *apoio à formação e consolidação de grupos de pesquisa Multi-Institucionais e Interdisciplinares*. O Grupo Trabalho, História, Educação e Saúde (THESE) é interdisciplinar e interinstitucional, envolvendo pesquisadores, doutorandos, mestrandos e graduandos de três programas de pós-graduação: Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e Programa de Pós-graduação de Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista de Produtividade 1A do CNPq.

² Professora da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ e do PPFH/UERJ. Procientista/UERJ e Bolsista do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado, da Faperj.

Desde sua criação, o Grupo THESE é credenciado junto ao CNPq, por meio de seus projetos de pesquisas associados. O eixo central que articula os projetos é a relação entre trabalho, história, educação, saúde e assistência em suas múltiplas mediações, particularidades e contradições dentro da totalidade das relações sociais. Trata-se, pois, de entender esta relação numa perspectiva histórico dialética da realidade social.

Nossa interlocução teórica e metodológica com outros pesquisadores e o intercâmbio com outras instituições expressam-se através de parcerias nacionais e internacionais, dentre as quais, destacamos, com instituições federais (UFRGS, UFMG, UFRJ, UFTPr, USP, UFPa, UFPe, IFRN, CEFET-RJ), no Brasil; com o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e a Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Utad), em Portugal; com a Universidad Pedagógica Nacional, no México e com a Universidade do Trabalho, no Uruguai

Tem também interfaces permanentes com sindicatos, movimentos sociais, entidades da sociedade civil e associações científicas, tendo dois dos programas de pós-graduação do Grupo (UFF e UERJ) como sócios institucionais da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* (CLACSO), assim como o programa da EPSJV-Fiocruz como sócio institucional da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO).

O desenvolvimento deste projeto, como se poderá ver nas diferentes partes do relatório, concorreu de forma significativa para o aprofundamento e consolidação desse trabalho, viabilizando a construção de novos acúmulos compartilhados que contribuíram com a formação em pesquisa, na graduação e pós-graduação, em diferentes instituições de ensino sediadas no estado. Da mesma forma, contribuiu na intensificação dos desdobramentos das pesquisas realizadas junto aos espaços de luta, formulação e debate de políticas referidas a direitos e aos desafios de desenvolvimento econômico-social, como as de educação, ciência e tecnologia, saúde, trabalho e assistência.

O projeto **Ofertas formativas e as características regionais: a educação básica de nível médio no estado do Rio de Janeiro** teve como foco de pesquisa investigar a oferta de educação básica de nível médio, em especial a educação profissional de nível médio no estado do Rio de Janeiro, considerando-se as diferentes redes de ensino e as possibilidades de itinerário formativo nas 8 regiões político-administrativas.

Para que o leitor possa apreender os resultados alcançados, bem como alguns aspectos que, por diferentes razões, não foram possíveis de contemplar ou só foram contemplados parcialmente, destacamos os objetivos geral e específicos que orientaram o desenvolvimento do projeto, bem como a perspectiva teórica e metodológica. Em seguida daremos uma visão geral da estrutura e conteúdo do corpo do relatório.

1. Objetivos geral e específicos do projeto desenvolvido

O objetivo geral da pesquisa que desenvolvemos foi o de compreender as mudanças em curso nas condições de oferta e de realização da educação básica de nível médio, com ênfase na educação técnica e profissional no estado do Rio de Janeiro, considerando as políticas governamentais federais e estaduais incidentes sobre a oferta educacional a partir da década de 1990, as configurações da oferta nas distintas regiões político-administrativas do estado, bem como suas contradições em relação às lutas históricas pelo direito a uma formação média integrada de caráter emancipatório.

Além de considerar, sempre que possível, as relações entre dados e normatizações em nível federal e no estado, os dois objetivos específicos que expressam o resultado da pesquisa foram:

- Analisar a oferta de escolarização básica de nível médio no estado do Rio de Janeiro, considerando as distintas redes, programas e cursos que a integram, os distintos padrões de escolarização a eles vinculados e as especificidades regionais da oferta.
- Relacionar a configuração da oferta de educação básica de nível médio no estado do Rio de Janeiro às características econômico-sociais das suas oito regiões político-administrativas

2. Indicações teóricas e metodológicas

Coerente com o campo epistêmico que caracteriza o Grupo THESE, o desenvolvimento do projeto teve como perspectiva teórico-metodológica o pensamento histórico crítico, envolvendo: revisão de literatura sobre o tema; levantamento e análise de documentos normativos incidentes na configuração da oferta educacional no estado; levantamento e análise de dados estatísticos demográficos, econômicos e educacionais; e realização de alguns trabalhos de cunho qualitativo. A questão teórica e metodológica

na consolidação de grupos de pesquisa que atuam na formação de quadros na pós-graduação e graduação é central.

O espaço da Universidade é por excelência um espaço plural e nele convivem diferentes visões de mundo, concepções de realidade e métodos de análise. Isto, todavia, não significa que se possam somar teorias e os métodos que delas derivam. Em sociedades cindidas em classes e grupos sociais marcados por interesses antagônicos, as teorias sociais disputam os sentidos dos problemas e objetos de investigação. A história é que vai mostrar quais análises deram conta mais fiel do movimento do real. Essa concepção, à qual nos filiamos como pesquisadores, entende que o real não se constitui por um conjunto de “fatores”, mas da relação da parte com a totalidade na qual ganha compreensão. Isto não elide que se possa dialogar criticamente com referenciais que se pautem por outras perspectivas

Com efeito, como observa Löwy, “toda ciência implica opção”. Isto significa que os fenômenos, em suas diferentes formas de manifestação, podem ser apreendidos de modo diferenciado por diversos pesquisadores e, ainda, que a produção do conhecimento encontra-se ligada aos valores, pontos de vista preliminares e pressupostos axiológicos, determinando, assim, as questões formuladas sobre a realidade social e a problemática da pesquisa. Conforme o autor, a pesquisa científica no campo das ciências humanas e sociais “é o conjunto do processo de conhecimento científico-social desde a formulação das hipóteses até a conclusão teórica, passando pela observação, seleção e estudo dos fatos, que é atravessado, impregnado, colorido por valores, opções ideológicas (ou utópicas) e visões sociais de mundo” (LÖWY, 2000, p. 203).

Não existe, portanto, pesquisa desinteressada e esvaziada de conteúdo. A referida escolha pressupõe recusar não apenas a ciência positiva da economia, a sociologia de caráter ordenador e classificatório que escamoteia os conflitos sociais, o determinismo econômico e tecnológico, o dogmatismo (idealismo e racionalismo), o ceticismo (empirismo) e o revisionismo, mas, também, toda e qualquer visão relativista, fragmentada, fetichista e reificada da realidade, pelo fato de, primeiro, não darem conta do processo sócio histórico de produção do conhecimento, e, segundo, não admitirem possibilidades de transformações mais profundas na sociedade.

Compreender as transformações em curso na sociedade implica atenção ao conceito de totalidade social e às mediações que a constituem. Neste sentido, a totalidade social construída não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um

conjunto dinâmico de relações, mediações ou processos sociais complexos que passam, necessariamente, pela ação de sujeitos sociais. Não sendo apenas uma concepção mental, o conceito de totalidade social tem um referente histórico, material, social, moral ou afetivo, de acordo com as relações que constituem determinada totalidade. Consequentemente, as totalidades são tão heterogêneas e tão diversificadas quanto os aspectos da realidade (CIAVATTA, 2001).

A compreensão do termo totalidade esbarra em várias distorções. Uma é sua aproximação semântica com totalitarismo, de esquerda ou de direita, evocado, justamente, como um cerceamento absoluto à dignidade humana. Outra dificuldade é a compreensão equivocada de que totalidade tem o sentido de tudo, o que inviabiliza um processo sério de conhecimento. No sentido dado por Marx e a tradição teórica a ele vinculada, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem. A dialética da totalidade (KOSIK, 1976, e BARATA-MOURA, 2012) é uma teoria da realidade onde seres humanos e objetos existem em situação de relação, e nunca isolados como alguns processos analíticos podem fazer crer. Neste sentido, a dialética da totalidade é um princípio epistemológico e um método de produção do conhecimento. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc. A esta lógica de construção do objeto científico, denominamos lógica da reconstrução histórica.

Assim, a orientação teórico-metodológica da pesquisa realizada, no que diz respeito à produção de conhecimento, é a da reconstrução histórica do fenômeno, que busca articular a teoria sobre o modo de produção capitalista com a produção do conhecimento da realidade social, com base na crítica à economia política; levantamento de dados de abrangência empírica e análise crítica de informações produzidas por instituições oficiais, no Brasil, sobre a educação básica de nível médio.

Nosso ponto de partida são os processos sociais do presente e as tendências dinâmicas a eles inerentes, relativos à oferta da educação básica de nível médio no estado do Rio de Janeiro, considerando as formas históricas de organização da escolarização média no Brasil e as tensões políticas em torno das relações entre formação geral, formação profissional e escolarização de jovens e adultos, com ênfase nas formas de organização da oferta pública realizada pelas redes de instituições federais e estaduais de educação, bem como pelas redes e programas vinculados a

diferentes setores governamentais, como, especialmente, os de ciência e tecnologia, saúde, trabalho e assistência social.

3. Estrutura do relatório final

Dentro dos objetivos e da perspectiva teórico metodológica acima assinalada, o relatório compõem-se de três partes. A primeira é constituída por nove textos de análises acadêmicas das ofertas formativas do ensino médio, com base em dados quantitativos gerais e específicos. Na segunda parte, também constituída de análises acadêmicas, mas com o recorte qualitativo, incluímos oito textos. Trata-se de sínteses de estudos que buscam assinalar os elementos chaves, tanto na sua positividade quanto na sua negatividade, para questionar a qualidade, das diferentes modalidades de oferta do ensino médio no estado do Rio de Janeiro. Por fim, na terceira parte apresentamos o conjunto de atividades e produtos acadêmicos resultantes do desenvolvimento do projeto e que se vinculam aos pesquisadores das três instituições que fazem parte do Grupo THESE.

Pela natureza do edital mantivemos em cada um dos itens a autoria dos textos, muito embora cada um destes trabalhos tenha sido debatido coletivamente, quer no espaço mais amplo do Grupo THESE, em forma de Workshop, quer, especialmente, em cada um dos subgrupos institucionais. Dependendo da natureza dos aspectos abordados, os textos têm uma extensão maior ou menor.

Um maior detalhamento do conteúdo de cada uma dessas três partes é feito a seguir.

Parte I: Análises das Ofertas Formativas e Características Regionais no Estado do Rio de Janeiro

Na primeira parte da análise acadêmica, apresentamos inicialmente um texto de caráter mais geral, no qual, seguindo a concepção que temos de investigação, buscamos traçar um quadro sintético das características político-administrativas, territoriais e econômicas do estado do Estado do Rio de Janeiro, apresentando mapas e informações que ajudam a caracterizar, em seus aspectos gerais, as diferentes regiões do estado. Segue-se uma caracterização geral do quadro atual de oferta formativa no estado do Rio

de Janeiro e, por fim, a apresentação de aspectos relativos à história e às mudanças em curso nas políticas educativas relacionadas ao ensino médio, no Brasil e no estado.

Os cinco artigos seguintes tratam de dimensões específicas daquilo que tem sido uma das principais prioridades, na última década, em nível nacional e no estado do Rio de Janeiro: a educação profissional e técnica. Numa perspectiva que permite comparações, o primeiro destes cinco textos nos traz a análise de dados nacionais, da região sudeste e do estado do Rio de Janeiro a respeito da educação profissional e técnica de nível médio. Uma das ênfases desse trabalho é relativa ao campo da saúde.

Com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), o texto traz a evolução dos dados de 2007 a 2012, em nível nacional, regional e por esfera administrativa, destacado a relação da oferta de cursos e modalidades de cursos – integrado, concomitante, subsequente, EJA integrado e EJA semipresencial. Outro dado importante é a distribuição dos cursos por eixos tecnológicos. A partir desses dados mais gerais, o texto aprofunda-se com a análise relativa à oferta da educação profissional e técnica de nível médio no estado do Rio de Janeiro, mantendo a distribuição por vinculação jurídica e por esfera administrativa. Outro aspecto importante da análise, no escopo da pesquisa, é a distribuição dos cursos e sua evolução de 2007 a 2012 pelas oito regiões administrativas do estado e também a distribuição da oferta pública e privada nos eixos tecnológicos. Chama atenção a predominância de oferta privada na área da saúde, desenvolvimento educacional e social, informação e comunicação e segurança do trabalho. O exame dos dados permite confirmar que a grande expansão e a intensa interiorização, nas diferentes regiões, incidiram sobre a educação profissional e técnica.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia constituíram-se, em particular a partir do segundo mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, na grande prioridade do Ministério da Educação. Prioridade que foi substituída, a partir de 2012, pelo *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego* (PRONATEC). Uma alteração de rumo que, pelas nossas análises, dentre outras, se mostra equivocada. Primeiro, porque se trata de uma oferta especialmente para aqueles jovens e adultos que não têm escolaridade de nível médio, a maioria sequer o ensino fundamental completo. Por essa via, é o mesmo que construir um castelo em cima de areia. Segundo, porque sua oferta se dá predominantemente por instituições privadas onde o critério do negócio precede o da qualidade. Isto se agrava pelo não acompanhamento e controle do Estado a respeito da natureza da formação que se oferece.

Em relação aos Institutos, discutimos, nos dois textos seguintes, de caráter introdutório e dentro de uma visão mais geral, as mudanças de institucionalidade, de âmbito geográfico, com a interiorização, e relativas à busca de uma nova identidade, considerando que a natureza dos antigos Institutos Federais foi alterada profundamente. Um dos aspectos da mudança é a verticalização e diversificação de ofertas formativas onde o ensino médio assume várias modalidades: ensino médio técnico, médio integrado, concomitante e na modalidade de EJA.

Pode-se depreender que, de fato, nos três períodos previstos para a implantação e consolidação da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCC)³, houve um processo sem precedentes de expansão e de interiorização das instituições que a constituem. Nos três períodos, foram construídas 422 unidades, as quais somadas às 140 escolas que já existiam, fizeram com que a Rede passasse a contar com 562 *campi* vinculados aos Institutos Federais, com uma distribuição territorial que, em 2014, abrangia 515 municípios, localizados nas 27 unidades da federação.

Essa expansão foi possível pelo forte e crescente aporte financeiro efetivado. Aporte que, contudo, como assinalaremos a seguir, mostrou-se insuficiente para garantir infraestrutura adequada, especialmente nos novos *campi*. A crise política e econômica atual deixa uma dúvida sobre a consolidação dessa importante política de expansão e interiorização.

O texto seguinte traz uma análise dos dados referentes aos dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia existentes no estado do Rio de Janeiro – um com sede na cidade do Rio de Janeiro e outro no norte fluminense, na cidade de Campos do Goytacazes. O texto oferece uma visão geral dos dois Institutos Federais, mostrando a evolução da relação candidato/vaga e os cursos ofertados no nível médio, destacando os cursos integrados e da EJA. Tomando dados de relatório de auditoria do Tribunal de Contas da União, evidencia as fragilidades, mormente dos *campi*, em relação à infraestrutura e pessoal técnico.

O Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1997, criou, pela Lei nº 2.735/97, alterada pela Lei nº 3.808/02, a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), reiterando a tendência de alguns estados de separar o ensino médio profissional e técnico do ensino médio de cultura mais geral. Nos documentos que caracterizam a FATEC, está explícito o foco na inovação tecnológica e no atendimento ao setor produtivo. Mais um indicativo

³ Os períodos são: 2005-2007, 2007-2010 e 2011-2014.

da não oferta de um ensino médio unitário. Além disso, estabelece-se uma distinção falsa no plano do conhecimento entre o geral e o específico, o técnico e o político, como se fossem dimensões distintas. Na verdade, isto expressa a naturalização da dualidade e diferenciações no seu interior, expressão da naturalização da divisão social do trabalho.

No texto sobre a FAETC, a preocupação foi trazer uma visão geral da oferta de modalidades formativas, com foco no ensino médio, etapa em relação à qual o texto indica, em série histórica de 2008 a 2013, a oferta de vagas, de matrículas e de formandos, especificando, nesse mesmo período, a soma geral de vagas e matrículas por região, exceto a região II, onde a FAETEC não oferece cursos. Esses dados são desdobrados em cada município e por região. Um aspecto importante que o texto traz é relativo ao fluxo escolar dos anos de 2010 e 2013, considerando a evasão, a retenção e os formados por período escolar.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) expressa uma dívida histórica do Brasil com a sua juventude. Com efeito, a reiteração da educação dos jovens e adultos, com diferentes políticas e foco diverso das mesmas, indica que as forças sociais que constituem majoritariamente a classe dominante e que definem a política educacional não têm compromisso com o direito à educação básica. Mas se a educação em geral é tratada como matéria de segunda categoria, a educação de jovens e adultos é tida, mesmo dentro das instituições públicas, como um peso com que a maioria dos profissionais busca não se envolver. Por certo, há grupos, tanto nos Institutos Federais, quanto nas redes estaduais, que lutam para que assim não seja. Mas trata-se de um grupo muito reduzido.

Dois textos buscam caracterizar o PROEJA no estado do Rio de Janeiro. Um primeiro, mais sucinto, apresenta uma visão geral da oferta da EJA de 2007 a 2012 no plano nacional e no estado do Rio de Janeiro. O texto sublinha, tanto em nível nacional quanto no estado, o descompromisso com a EJA. Em relação ao estado do Rio de Janeiro, isto fica mais patente pela sistemática diminuição do número de estabelecimentos no período de 2007 a 2012.

O segundo texto, tendo como referência os dados gerais apresentados no artigo anterior e outros dados, apresentados em outros textos acima referidos, inicialmente efetiva uma breve análise da literatura crítica sobre o PROEJA, que está próximo a completar uma década de existência. Em seguida, define um aprofundamento da Oferta do PROEJA no estado do Rio de Janeiro, correlata ao ensino médio. O foco dá-se em

duas instituições públicas de ensino do sistema federal (Colégio Pedro II⁴ e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro/IFRJ) e em uma do sistema estadual⁵ (Fundação de Apoio à Escola Técnica/FAETEC). As instituições analisadas reiteram o quadro geral do estado em relação ao decréscimo das matrículas, em particular no IFRJ e na FAETEC, e no alarmante índice de evasão, fato que, como observam os autores, chamou atenção ao Tribunal de Contas da União em pesquisa efetivada por aquele órgão de controle.

Finalmente, dentro da primeira parte da análise, o relatório contempla indicações de um projeto mais amplo em andamento sobre o Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio. O texto sobre o tema traz um panorama do total de bolsas oferecidas no país, de 2001 a 2013, por grandes áreas, e, de 1990 a 2013, por modalidade de bolsa – Iniciação Científica (IC), Iniciação Científica Junior (ICJ) e Iniciação Tecnológica (IC) –, destacando a concentração de bolsas na Região Sudeste. Em relação ao estado do Rio de Janeiro, com base em dados relativos a 180 escolas das 1069 vinculadas à SEEDUC-RJ, a autora observa que, das escolas pesquisadas, apenas, 45% encontram-se inseridas no PIBIC-EM, dado indicativo de que ampla parcela da população escolar de ensino médio do estado do Rio de Janeiro não tem acesso à iniciação científica.

Parte II - Sínteses de Estudos Qualitativos relacionados às ofertas formativas

A segunda parte do relatório, como assinalamos acima, reúne textos que buscam destacar análises mais qualitativas de algumas dimensões direta ou indiretamente relacionadas ao objeto da pesquisa ou relacionadas às ofertas educativas do ensino médio em diferentes modalidades, no estado do Rio de Janeiro. Os textos abordam algumas experiências que sinalizam o que pode ser um ensino médio de efetiva qualidade e outras que mostram a reiteração do experimentalismo, tão presente em nossa história do passado e do presente. Um experimentalismo, porém, com nova “qualidade”, cujo objetivo é de construir o consenso sobre a orientação dos critérios

⁴ Desde 2012 o Colégio Pedro II foi equiparado aos Institutos Federais (IFs), passando a compor a Rede Federal, conforme define a Lei nº 12.677/2012, em alteração à Lei 11.892/2008, em seus artigos 5º e 6º, Lei que institui a criação dos Institutos Federais.

⁵ Segundo o Decreto 5840/2006 que regulamenta o PROEJA, o mesmo pode ser ofertado, obrigatoriamente, pelas instituições de ensino da Rede Federal com garantia de 10% de suas vagas de ingresso, e ainda pode ser ofertado pelos sistemas de ensino municipais e estaduais e ainda pelas instituições que integram o Sistema S.

privados mercantis na gestão, na construção curricular, escolha e definição dos conteúdos e métodos de ensino.

Os dois primeiros textos tratam do resgate de duas experiências de educação que sinalizam o que tem sido a luta dos educadores na defasa da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária. Uma educação de ensino médio que supere a separação entre o geral e o específico, o técnico e o político ou o humanista e o técnico.

O primeiro, a partir do projeto “A historiografia em trabalho e educação: como escrever a história da Educação Profissional”, examina as categorias de análise que dão suporte para a análise dos processos de (des)integração ou integração no ensino médio na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Uma pesquisa matriz, no seu sentido teórico metodológico e de recorte de objeto, dentro da qual se articulam estudos específicos de mestrados e doutorandos.

As sinalizações que a pesquisa vem trazendo indicam que se estabelecem condições objetivas e subjetivas de um ensino médio integrado na perspectiva de uma formação integral dos jovens que a frequentam. Trata-se na maior parte de jovens que residem nas comunidades pobres no complexo de favelas de Manguinhos e da Maré. Por certo, a maioria das escolas de ensino médio, não só do estado do Rio de Janeiro, mas de todos os estados da federação, está longe de oferecer condições materiais e a perspectiva de formação integrada e integral como esta escola. O resgate, ainda que no processo de desenvolvimento do projeto, indica o enorme desafio que se apresenta se a perspectiva for de efetivamente oferecer aos jovens um ensino médio de qualidade.

Como explicitação das condições objetivas diferenciadas da qualidade de formação que a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio oferece aos jovens que a frequentam, destacamos a síntese de um estudo que analisa a iniciação científica nesta escola de ensino médio. Trata-se do Programa de Vocações Científicas (Provoc), criado em 1986, pela FIOCRUZ, para os alunos de ensino médio. Uma experiência que tem dupla relevância. Primeiro, por entender que de fato o desenvolvimento das “vocações científicas” define-se desde o ensino médio, e não qualquer ensino médio. Segundo, por ser um programa em que a FIOCRUZ, através da Escola Politécnica de ensino médio, estabelece convênios com as escolas públicas e particulares do estado, nessa mesma etapa de ensino. É dessa experiência relevante e consolidada que, como veremos no último texto da primeira parte deste relatório, inicia-se no estado do Rio de Janeiro a política de Iniciação Científica (IC) em escolas do ensino médio.

Dentro da perspectiva da memória do trabalho e da educação, o terceiro texto desta segunda parte do relatório sinaliza disputas de concepções e práticas de ensino médio técnico ao resgatar as imagens do trabalho e os processos de resistência do Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O confronto dá-se entre o que tem sido dominante nas últimas cinco décadas – a subordinação da educação ao ideário do mercado, tendo como foco a educação entendida como um capital humano - e a perspectiva da formação humana politécnica.

O texto relata uma experiência que, a despeito das dificuldades institucionais e de infraestrutura melhor, indica outra concepção de formação humana e preparo técnico profissional. Tanto a experiência da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, quanto a do Instituto Politécnico sinalizam que a formação desejada para os filhos da classe trabalhadora não pode reduzir-se, como sinalizava Antônio Gramsci na década de 1930, na Itália, a “aguçar o olho e adestrar a mão”.

O texto seguinte, ainda dentro do enfoque da memória histórica e tendo como recurso metodológico a fotografia, centra-se sobre a memória institucional do *Campus* Rio de Janeiro, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). O que trazemos neste relatório é apenas a sinalização da relevância que engendra este tipo de pesquisa para, num percurso de longo prazo, resgatar a historicidade de alguns aspectos da cultura material da educação profissional, suas mudanças e particularidades. Trata-se de análise que permite perceber as mudanças que se deram ao longo de mais de um século no âmbito da formação profissional e técnica na esfera pública. Deste modo, das chamadas *escollas* do trabalho pelo então presidente Nilo Peçanha, em 1909, até a natureza e estrutura dos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, as fotografias permitem apreender dimensões das mudanças da cultura material da educação profissional e a memória de sua transformação.

Por certo, os estudos da memória mediados pelo estudo das fotografias trazem para o campo da pesquisa da educação profissional técnica e tecnológica um recurso metodológico que amplia as possibilidades de apreender as múltiplas determinações que afetam as mudanças neste âmbito da formação humana. Essa é uma estratégia metodológica que tem particular relevância quando se busca consolidar grupos de pesquisa interinstitucionais e interdisciplinares.

A rede de Escolas Técnicas Federais, depois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e, atualmente, Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia (IFETs) ao longo das últimas décadas passou por transformações significativas. Uma delas, indicada na primeira parte do relatório, relaciona-se à mudança de institucionalidade, a qual abarca diferentes modalidades, etapas e níveis de ensino. Em relação ao objeto desta pesquisa, o ensino médio, percebe-se que o mesmo é oferecido na forma integrada ou não, concomitante ou subsequente e, ainda, sob a forma do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Esta mudança de institucionalidade demarca na legislação que 50% das vagas sejam preenchidas no ensino médio, sendo 10% destas no PROEJA. Além disso, também incide o critério da legislação de cotas para alunos de escolas públicas, negros e indígenas. A síntese de uma tese de doutorado desenvolvida nos marcos desta pesquisa nos oferece um aspecto de extrema relevância em relação às políticas públicas referidas a essa etapa de ensino – o acesso à educação profissional de jovens e adultos trabalhadores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mediante a inscrição em cursos de formação inicial e continuada. Trata-se de jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino médio regular e, muitos, não concluíram o ensino fundamental. A interpelação que a pesquisa traz é sobre a naturalização de uma oferta de formação profissional apartada do ensino regular e que se destina à formação do trabalho simples e de pouco valor agregado. O que a análise aponta é um questionamento pela raiz da natureza e qualidade das políticas de educação continuada para populações pobres, reproduzindo em massa aquilo que Ruy Braga (2012) denomina de precariado e Paul Singer de subproletariado (1981).

Outra dimensão da diversidade não só de modalidades e níveis de ensino, mas também de perspectivas pedagógicas que engendram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, diz respeito ao Decreto nº 5154/04, que faculta o ensino médio integrado. Uma proposta que buscou caminhar em sentido oposto ao Decreto 2.208/96, que tornou legal a dualidade na educação básica. A proposta do ensino médio integrado, na realidade, expressa o constrangimento no plano do embate político e das relações de força existentes na sociedade brasileira, cujos pontos antagônicos são, de um lado, a reiteração da escola dual e, de outro, a luta para, mesmo em condições adversas e no âmbito das contradições, implementar a escola unitária, de formação omnilateral e politécnica. Como entendido por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o ensino médio integrado, que tem por base o trabalho, a ciência e a cultura, pode constituir-se, na relação com a mudança das relações sociais, uma travessia ou

embrião da formação politécnica.

O sexto texto desta segunda parte traz-nos elementos indicativos, a partir de um estudo mais amplo sob a forma de dissertação de mestrado, das possibilidades, tensões e entraves do ensino médio integrado no campus de Macaé do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte Fluminense. Um dos entraves que o estudo mostra é a dispersão que engendra os Institutos, motivada pela diversidade de etapas, níveis e modalidades de ensino e de outros programas emergenciais. Assim, o ensino médio integrado fica sem foco de prioridade e mesmo de debate mais aprofundado sobre o seu sentido formativo.

Os três últimos textos qualitativos buscam demarcar aquilo que poderíamos denominar do experimentalismo no campo da educação, uma cultura bastante nefasta na história da educação no Brasil. Neste caso, mais nefasta, pois se trata de um experimentalismo que busca criar consensos dentro da perspectiva de que a educação básica já não mais se constitui em direito social e subjetivo, tornando-se um serviço mercantil que atende grupos sociais distintos com formas de educação e qualidade distintas. Paradoxalmente, os nomes que tais programas assumem dissimulam, não raro, conteúdos e práticas de sentido oposto. Trata-se de programas que têm como foco os filhos dos pobres, grande maioria, que frequentam as escolas públicas.

O primeiro destes três últimos textos analisa a aplicação, numa escola do estado do Rio de Janeiro, do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, instituído em nível Federal pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, constituindo-se como uma das estratégias do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). No caso do estado do Rio de Janeiro, o nome do Programa ficou sendo “Ensino Médio Inovado”, mantendo, portanto, a mesma sigla do programa matriz - ProEMI. O exame da perspectiva do sentido de “inovado ou inovador” mostra que o que está subjacente é uma concepção mercantil de educação e uma perspectiva de adestramento para, especialmente, os filhos da classe trabalhadora.

Não por acaso as recomendações dos “técnicos” ou ideólogos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), são as referências do que Freitas (2012) denomina *os reformadores empresariais da educação*. Também não por acaso, protagonistas internos a estas experiências são os institutos ligados a Bancos ou ao mundo empresarial. Um dos diagnósticos dos ideólogos da educação mercantil é de que as dificuldades de aprendizagem dos pobres devem-se em grande parte à sua defasagem no campo das competências socioemocionais. A ironia é que o inovador ou o

inovado retroage a teses amplamente superadas pela crítica mais elementar da psicologização da pobreza, da década de 1940. Para esta tarefa “inovadora”, quem está incumbido de treinar pesquisadores para identificar essa defasagem é o Instituto Airton Senna.

O segundo texto, que compartilha da mesma crítica à perspectiva mercantilista e diferenciada para a educação dos pobres, trata do Programa Autonomia, definido como prioritário para correção, de forma “acelerada”, da distorção idade-série no âmbito das escolas estaduais do Rio de Janeiro. Aqui, também, a responsabilidade pedagógica é terceirizada à iniciativa privada. À Fundação Roberto Marinho cabe a gestão da correção acelerada da distorção idade-série mediante a metodologia das telessalas. A ironia, neste caso, é potenciada. Primeiramente, pela inversão real do conceito de autonomia na sua compreensão social, econômica, política e cultural, para a qual o pré-requisito é de uma educação básica integral e de elevada qualidade. Segundo, pela materialização desta inversão, pois em vez de ampliar o tempo de escolaridade num ritmo menos acelerado, dá-se um ensino tendencialmente empobrecido para que os alunos possam estatisticamente e de forma rápida se adequar “normalidade”.

O texto, após mostrar a natureza desse Programa, assinala a estranheza em dois aspectos, considerando-se que é definido como um programa prioritário. Primeiramente, a estranheza é de que, nos documentos de 2012 e 2013, nos quais a Secretaria Estadual de Educação descreve a rede, o Programa não consta, a não ser numa nota de rodapé informando que os alunos do Programa Autonomia faziam parte do sistema regular. A outra estranheza é relativa à dubiedade de nomeação, se Projeto ou Programa, já que, até 2011, se denominou de Projeto o que, a partir de então, seria denominado Programa Autonomia.

Por fim, nessa tríade do experimentalismo sob a ótica de mercantilização da educação, o relatório a síntese de um estudo sobre o *Programa Nova Escola*, estatuído na gestão do Governador Anthony Garotinho, e o “choque de gestão” que constitui a referência central do Plano de Metas da Educação instituído no Governo Sérgio Cabral. O texto traz a síntese de uma dissertação de mestrado produzida no contexto desta pesquisa, mostrando que tanto o primeiro quanto o segundo têm como orientação a filosofia dos reformadores empresários da educação. O ponto nodal desta perspectiva situa-se na gestão, no controle e na premiação por cumprimentos de metas estabelecidas. Ou seja, em trazer para dentro da escola pública os métodos de gerência dos negócios privados.

Com efeito, a “nova escola” tem como eixos: avaliação dos diferentes aspectos da gestão das escolas; avaliação do conhecimento dos alunos mediante dois questionários, um para abarcar o perfil econômico-cultural e o outro sobre competências sociais e morais; a avaliação da distorção idade série, a relação de aprovação e reprovação e o movimento escolar. O choque de gestão na educação, promessa de campanha da reeleição do ex-governador Sérgio Cabral, passou ser a tarefa prioritária do economista Wilson Risolia, escolhido como seu Secretário de Educação a partir de 2011. Aqui a ênfase já se fixa na seleção dos gestores das escolas, no controle e na introdução de uma das políticas mais nefastas e desagregadoras na educação básica – premiação com diferencial de ganhos de acordo com o cumprimento das metas previamente estabelecidas, relativas à progressão de alunos, repetência e evasão.

Esses três últimos casos analisados situam-se na direção inversa das lutas dos educadores brasileiros e suas instituições científicas, na defesa de uma escola básica unitária e de igual qualidade, e numa perspectiva do direito social e subjetivo de cada criança e jovem. Sendo esta, lamentavelmente, uma tendência nacional, observa-se que, a esse respeito, o estado do Rio de Janeiro tem se mostrado, nas últimas décadas, em laboratório. Trata-se de uma opção, como alerta Luiz Carlos de Freitas, acima referido, que aprofunda reconhecidos equívocos do passado na política educacional brasileira e que, longe de fortalecer a qualidade da escola pública, ampliará as décadas perdidas.

Parte III – Atividades e Produtos Acadêmicos Vinculados ao Projeto

Considerando-se o que objetivou o edital a que se vincula o presente Projeto, cujos resultados no plano da pesquisa explicitamos nas duas partes anteriores indicadas, a terceira parte não é menos importante. Pelo contrário, revela uma ampla gama de realizações acadêmicas, incluindo intercâmbios, debates, conferências e diferentes produtos que envolveram pesquisadores seniores de diferentes instituições, além das três instituições executoras da pesquisa, alunos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, bem como pesquisadores de pós-doutorado.

Nessa parte do Relatório, seguindo o roteiro de relatórios acadêmicos sugerido pela FAPERJ, apresentamos uma relação dessas atividades e produtos, destacando as informações relativas às atividades acadêmicas regulares diretamente vinculadas ao Projeto, promovidas ao longo dos dois anos de realização da pesquisa.

Um dos aspectos que destacamos é o envolvimento ativo dos pesquisadores das três instituições na formação de quadros na graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutoramento. Neste sentido, cabe esclarecer que a equipe originalmente constituída, quando da elaboração do Projeto com vistas à sua submissão à Faperj, sofreu relevantes modificações, incorporando novos participantes, em face de seu ingresso em programas de Iniciação Científica, de pós-graduação e de pós-doutorado, assim como em face da constituição de subgrupos de pesquisa motivados pelo desenvolvimento do Projeto. Outra modificação relevante a assinalar diz respeito à situação institucional de diversos participantes, no período de realização do Projeto. Buscamos assinalar tais modificações nas informações iniciais relativas à equipe, mas gostaríamos de ressaltar, aqui, uma situação que, de nosso ponto de vista, expressa de forma especial a consecução dos objetivos do Edital: o fato de termos alunos que originalmente integravam o Projeto na condição de Bolsistas de Iniciação Científica e que, após concluírem a Graduação, mantiveram-se a ele vinculados, na condição de professores de redes públicas de ensino e, mesmo, de mestrandos.

Para além desses aspectos, sublinhamos, além das aulas ministradas, a produção de monografias, dissertações e teses, bem como de relatórios de pesquisa de pós-doutorandos. Assinalamos, ainda, que, neste processo, pudemos contar com a participação de pesquisadores seniores nacionais e internacionais.

No âmbito dos produtos, evidencia-se um número significativo de publicações em artigos de revista, capítulo de livros, textos completos em anais de eventos científicos, além de, como mencionamos acima, monografias, dissertações e teses diretamente ligadas ao objeto da pesquisa. Apresentamos, também, algumas informações expressivas da intensa participação dos pesquisadores em eventos científicos nacionais e internacionais. Por último, destacamos os principais aspectos que interferiram positiva e negativamente no projeto. De imediato, os aspectos positivos são amplamente maiores que as limitações.

Cabe registrar que o relatório, no seu conjunto, permite uma visão, ao mesmo tempo ampla e de aspectos específicos, das ofertas formativas e das características regionais da educação básica de nível médio no estado do Rio de Janeiro. Entendemos que a primeira parte do relatório oferece um diagnóstico das ofertas e de suas particularidades bastante completo, enquanto a segunda parte trás análises qualitativas que apontam em duas direções opostas: uma primeira que indica a análise de experiências que consolidam uma perspectiva de ensino médio como educação básica

dentro de uma concepção de escola unitária e integral, tendo o ensino médio integrado como travessia; e experiências que indicam o que entendemos ser uma regressão no campo da educação formal enquanto direito social e subjetivo.

As questões sobre as quais avançamos ao longo do Projeto, apresentadas nessas duas partes, longe de esgotarem o conhecimento sobre a realidade investigada, lançaram bases sólidas para a necessária e desejada continuidade de estudos sobre o tema. E as tarefas que podem ser daí desdobradas mostram-se viáveis, especialmente, quando observamos as experiências de colaboração em pesquisa e as relações interinstitucionais construídas e aprofundadas ao longo do Projeto, relacionadas na Parte III.

Referências

BARATA-MOURA, José. *Totalidade e Contradição. Acerca da dialética*. Lisboa, Editoria Avanti, 2012.

CIAVATA, Maria. O conhecimento histórico e a questão teórico-metodológica das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO, Maria Ciavatta. (Org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 130-155.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.33, n.119, p. 353-377, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Editora Paz e terra, 1976.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARTE I

**ANÁLISES DAS OFERTAS FORMATIVAS E CARACTERÍSTICAS
REGIONAIS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

1. A oferta de Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro: um quadro geral

Eveline Algebaile⁶
Gaudêncio Frigotto⁷
Gustavo Leite de Araujo da Silva⁸

Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar um quadro com informações básicas e aspectos relevantes relacionados à oferta de ensino médio no estado do Rio de Janeiro. Nele, apresentamos de forma sintética características político-administrativas, territoriais e econômicas do estado do Rio de Janeiro e de cada uma das suas regiões administrativas, uma caracterização geral do quadro atual da oferta formativa nessa etapa de ensino, no estado, bem como uma discussão de aspectos históricos da oferta de escolarização correspondente ao que hoje é denominado ensino médio, no Brasil e no estado.

1 – Breves informações sobre o estado do Rio de Janeiro⁹

O estado do Rio de Janeiro fica situado na Região Sudeste do Brasil. Sua área é de 43.766,6 km², ficando à frente apenas de Sergipe e Alagoas, em termos de extensão territorial. Possui, porém, uma alta densidade demográfica, pois apresenta a terceira maior população entre os estados brasileiros, com 15.989.929 de habitantes, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cujas estimativas, para o ano de 2014, indicavam uma população de 16.461.173.

Conforme o Mapa 1, abaixo, o território do estado está dividido em 92 municípios e em oito regiões administrativas: Metropolitana, Norte Fluminense,

⁶ Professora da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da UERJ (PPFH/UERJ). Procientista/UERJ e Bolsista do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado, da Faperj.

⁷ Professor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista de Produtividade 1A do CNPq.

⁸ Licenciado em Geografia pela FFP/UERJ. Professor da Rede Municipal de Ensino de Magé/RJ.

⁹ Este tópico foi originalmente preparado como material de apoio ao Projeto, sendo constituído a partir de informações do IBGE, da Fundação Ceperj e do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro.

Noroeste Fluminense, Serrana, Baixadas Litorâneas, Centro – Sul Fluminense, Médio Paraíba e Costa Verde.

MAPA 1
Estado do Rio de Janeiro, segundo subdivisões territoriais relativas às regiões de governo e aos municípios



Fonte: Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro - Ceperj. Disponível em: ceperj.rj.gov.br. Acesso em: 18/02/2014.

De acordo com dados do IBGE relativos ao ano de 2012, a composição do Produto Interno Bruto do estado registrava uma participação de 67,38% das atividades do setor de serviços, 32,19% de atividades do setor industrial e apenas 0,43% do setor de agropecuária. Se for observado o desempenho de cada atividade, no entanto, é relevante registrar que as duas atividades de maior peso são a indústria extrativa (17,65%) e o conjunto constituído pelas atividades de administração, saúde e educação públicas e seguridade social (17,93%).

A Tabela 1 apresenta com maior especificidade a participação das variadas atividades na composição do PIB e o Gráfico 1, em seguida, permite perceber a evolução histórica recente (de 1997 a 2012) da participação dos diferentes setores de atividades econômicas nessa composição. Note-se, a esse respeito, que a apresentação

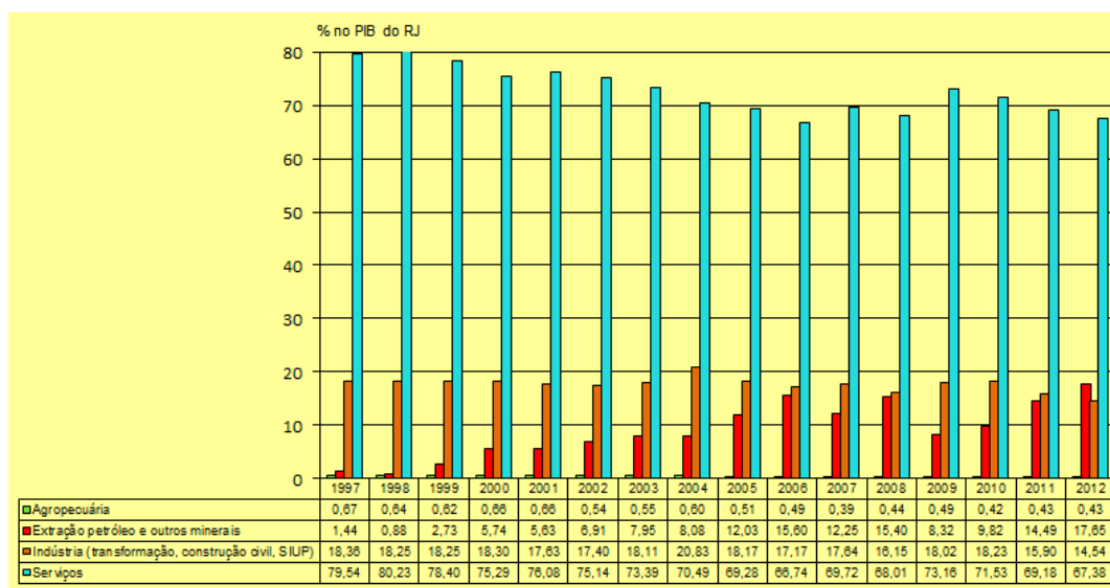
desagregada do percentual de participação da atividade extrativista na composição do PIB, no Gráfico 1, permite observar seu peso decisivamente crescente no período (de 1,44%, em 1997, para 17,56%, em 2012). É importante notar, igualmente, que o setor agropecuário, além de apresentar baixíssima participação desde o início do período, mostra-se, ao longo do tempo, em declínio.

Quadro 1
Participação das atividades na composição do PIB do Estado do Rio de Janeiro

Atividades	Participação (%)
AGROPECUÁRIA	0,43
INDÚSTRIA	
Indústria extrativa	17,65
Indústria de transformação	7,10
Construção civil	5,26
Siup - Produção e distribuição de eletricidade e gás, água, esgoto e limpeza urbana	2,18
SERVIÇOS	
Comércio e serviços de manutenção e reparação	9,35
Transportes, armazenagem e correio	5,46
Serviços de informação	3,83
Intermediação financeira, seguros e previdência complementar e serviços relacionados	5,57
Atividades imobiliárias e aluguéis	8,24
Administração, saúde e educação públicas e seguridade social	17,93
Outros serviços	17,00

Fonte: IBGE – Contas Regionais do Brasil *apud* Estudos Socioeconômicos do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ), 2014.

Gráfico 1
Evolução da participação da indústria extrativa no valor adicionado bruto a preço básico – 1997-2012



Fonte: Estudos Socioeconômicos do TCE-RJ, 2014.

O movimento de ascensão ou descenso dessas atividades, sua distribuição no território do estado, suas formas de relação com outras atividades econômicas e com as condições de vida e de preservação ambiental, dentre outros, são aspectos relevantes para a discussão sobre as relações entre produção econômico-social e formação escolar. Trata-se de um aspecto que sinaliza para o equívoco da aposta em políticas e programas de formação profissional aligeirados, sem uma densa educação básica completa, já que tais políticas não preparam para as alterações produzidas pelas forças do mercado, seja para uma rápida adaptação às mudanças, seja para uma participação política que possa interferir na vida social.

1.1 - As regiões e seus respectivos municípios

As oito regiões administrativas do estado, definidas com base em variadas características territoriais, econômicas e sociais (incluindo aspectos relativos às características físico-climáticas, às formas de ocupação territorial, à contiguidade e fluxos entre municípios, bem como às atividades produtivas), têm, conforme as especificações e o Mapa 1, abaixo, a seguinte composição:

Região Metropolitana: Rio de Janeiro, Niterói, São Gonçalo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Mesquita, Queimados, Magé, Guapimirim, Itaguaí, Seropédica, Japeri, Paracambi, São João de Meriti, Belford Roxo, Itaboraí, Tanguá, Maricá, Nilópolis, Rio Bonito e Cachoeiras de Macacu.

Região Norte Fluminense: Campos dos Goytacazes, Quissamã, Macaé, Carapebus, Conceição de Macabú, São João da Barra, São Francisco de Itabapoana, Cardoso Moreira e São Fidélis.

Região Noroeste Fluminense: Varre – Sai, Natividade, Porciúncula, Laje de Muriaé, Itaperuna, Bom Jesus do Itabapua, Miracema, São José do Uba, Italva, Santo Antonio de Pádua, Cambuci, Aperibé e Itaocara.

Região Serrana: Petrópolis, Teresópolis, Nova Friburgo, São José do Vale do Rio Preto, Sumidouro, Carmo, Duas Barras, Bom Jardim, Cordeiro, Macuco, São Sebastião do Alto, Santa Maria Madalena, Trajano de Moraes e Cantagalo.

Região das Baixadas Litorâneas: Saquarema, Silva Jardim, Araruama, Iguaba Grande, Arraial do Cabo, São Pedro da Aldeia, Armação de Búzios, Cabo Frio, Casimiro de Abreu e Rio das Ostras.

Região Centro-Sul Fluminense: Miguel Pereira, Mendes, Vassouras, Paty do Alferes, Paraíba do Sul, Eng. Paulo de Frontin, Areal, Três Rios, Comendador Levy Gasparian e Sapucaia.

Região Médio Paraíba: Rio Claro, Piraí, Pinheiral, Barra do Piraí, Volta Redonda, Barra Mansa, Valença, Rio das Flores, Quatis, Porto Real, Resende e Itatiaia .

Região da Costa Verde: Mangaratiba, Angra dos Reis e Paraty.

1.2 - Informações Regionais:

Região Metropolitana

Instituída pela Lei Complementar nº20, de 1º de julho de 1974, após a fusão dos antigos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, e modificada diversas vezes na sua composição, ao longo do tempo, a Região Metropolitana do Rio de Janeiro é, hoje, constituída por 21 municípios, concentrando, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE, de 2010, uma população de 11.838.752 habitantes, representando 74% da população do estado, a maior concentração de população em uma região metropolitana nos estados do país¹⁰.

Trata-se da Região com maior concentração de indústrias do estado, mas cuja economia é também fortemente constituída por atividades de prestação de serviços, principalmente nos setores financeiro, comercial, educacional e de saúde. Apresenta também grande concentração de instituições e órgãos públicos dos diferentes setores de administração estatal.

Quadro 2

População da Região Metropolitana do Rio de Janeiro – Total e municípios – 2010

Município	Habitantes (2010)
Rio de Janeiro	6.323.037
Niterói	487.327
São Gonçalo	999.901
Duque de Caxias	855.046

¹⁰ A Região Metropolitana de São Paulo, mais populosa em números absolutos, concentrava cerca de 47,72% da população do estado de São Paulo, no mesmo ano.

Nova Iguaçu	795.212
Mesquita	168.403
Queimados	137.938
Magé	228.150
Guapimirim	51.487
Itaguaí	109.163
Seropédica	78.183
Japeri	95.391
Paracambi	47.074
São João de Meriti	459.356
Belford Roxo	469.261
Itaboraí	218.090
Tanguá	30.731
Maricá	127.519
Nilópolis	157.483
Cachoeiras de Macacu	54.370
Rio Bonito	55.586
População Total da RMRJ	11.838.752

Fonte: Quadro elaborado com base nos dados do Censo Demográfico do IBGE, 2010.

Região Norte Fluminense

Segunda Região mais populosa do estado, a Região Norte Fluminense tem sua configuração atual fortemente marcada por dois ramos de atividade produtiva: o ramo da produção açucareira, hoje em franco declínio, mas que ao longo da história definiu o município de Campos de Goytacazes como núcleo regional e influenciou decisivamente na instauração de um padrão de ocupação territorial centrado na grande propriedade fundiária; e o ramo da extração de petróleo e gás, que figura atualmente como principal atividade dinâmica da região, destacando o município de Macaé como núcleo regional concorrente.

O ramo de produção petrolífera se estrutura por dois eixos econômico-produtivos: a denominada economia do petróleo, constituída pela cadeia produtiva de atividades de beneficiamento e transportes do petróleo; e uma outra economia denominada “economia dos *royalties*”, que alimenta as nove prefeituras da região com vultosos recursos financeiros destinados à produção de infraestrutura e serviços básicos nos municípios. Tais recursos chegam a constituir quase 60% dos orçamentos municipais, sendo um exemplo marcante o de Campos de Goytacazes que, segundo dados da Secretaria do Tesouro Nacional, de um orçamento de 2,4 bilhões de reais, em 2012, cerca de 1,3 bilhões eram originários dessa fonte.

Além das atividades mais diretamente vinculadas à economia do petróleo, a região apresenta um conjunto variado de atividades econômicas de menor peso. Em decorrência do crescimento populacional e da sua concentração urbana, relacionados ao desenvolvimento das novas atividades econômicas na região, observa-se, por exemplo, o crescimento de atividades ligadas ao setor terciário, com ênfase no comércio, mas também na expansão de educação privada, que faz de Campos dos Goytacazes, por sua centralidade na Região, um município com alta concentração de matrículas universitárias, em cursos de graduação e pós-graduação.

Um aspecto que deve estar na agenda de médio e longo prazo do estado e da Região, no caso da definição de políticas de desenvolvimento regional e de sua relação com as políticas sociais, diz respeito a duas dimensões correlatas da centralidade da economia do petróleo. A energia fóssil, de acordo com estudos como os de Altvater (2010), não é infinita e, portanto, tem prazo de validade. Vincula-se a este aspecto a forte manipulação dos centros hegemônicos do Capital sobre os preços do petróleo. A crise por que passa a região Norte Fluminense no atual momento constitui-se numa advertência clara sobre o que estamos assinalando.

Quadro 3
População da Região Norte Fluminense – Total e municípios – 2010

Município	Habitantes (2010)
Campos dos Goytacazes	463.545
Quissamã	20.244
Macaé	206.748
Carapebus	13.348
Conceição de Macabú	21.200
São João da Barra	32.767
São Francisco de Itabapoana	41.357
Cardoso Moreira	12.540
São Fidélis	37.553
População Total	849.302

Fonte: Quadro elaborado com base nos dados do Censo Demográfico do IBGE, 2010.

Região Noroeste Fluminense

Composta por 13 municípios, a Região Noroeste Fluminense apresenta a menor participação no PIB do estado (apenas 1,0%), sendo a terceira menor população em números absolutos (cerca de 2% da população do estado) e a de menor densidade demográfica.

O município mais populoso da região é Itaperuna, com 30 % da população regional, fato que, somado à sua centralidade geográfica, explica em parte que o município tenha se tornado uma espécie de centro de serviços e o responsável pela maior parte do PIB regional.

A economia da região é basicamente constituída por atividades do setor agropecuário e do setor de comércio e serviços, este principalmente no município de Itaperuna, responsável pela maior parte do PIB regional. A economia da região, além da baixíssima participação no PIB do estado, apresenta um quadro grave de estagnação econômica, com repercussões problemáticas em termos sociais e educacionais.

Quadro 4
População da Região Noroeste Fluminense – Total e municípios – 2010

Município	Habitantes (2010)
Varre – Sai	9.503
Natividade	15.077
Porciúncula	17.771
Laje de Muriaé	7.491
Itaperuna	95.876
Bom Jesus do Itabapuaana	35.384
Miracema	26.829
São José do Uba	7.003
Italva	14.027
Santo Antonio de Pádua	40.569
Cambuci	14.829
Aperibé	10.215
Itaocara	22.902
População Total	317.476

Fonte: Quadro elaborado com base nos dados do Censo Demográfico do IBGE, 2010.

Região Serrana

Com 14 municípios, a Região Serrana apresenta uma economia diversificada, com significativa atuação na atividade agrícola, destacando-se comercialização de frutas e legumes, em atividades industriais, especialmente as vinculadas às indústrias de vestuário, têxtil e metalurgia, e com atividades relacionadas ao comércio e ao turismo.

É a quarta região em termos da participação na composição do PIB do estado e, pela proximidade de alguns de seus municípios com a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, apresenta um significativo deslocamento diário para cidades como Rio de Janeiro e Niterói, especialmente relacionado às oportunidades de trabalho e de educação.

Quadro 5
População da Região Serrana – Total e municípios – 2010

Município	Habitantes (2010)
Petrópolis	296.044
Teresópolis	163.805
Nova Friburgo	182.016
São José do Vale do Rio Preto	20.252
Sumidouro	14.920
Carmo	17.439
Duas Barras	10.933
Bom Jardim	25.398
Cordeiro	20.403
Macuco	5.269
São Sebastião do Alto	8.906
Santa Maria Madalena	10.321
Trajano de Moraes	10.281
Cantagalo	19.826
População Total	805.813

Fonte: Quadro elaborado com base nos dados do Censo Demográfico do IBGE, 2010.

Região das Baixadas Litorâneas

Com 12 municípios localizados em parte do litoral fluminense altamente valorizada em termos turísticos, a Região das Baixadas Litorâneas tem uma economia fortemente marcada por atividades do setor terciário vinculadas ao turismo, lazer e comércio.

Por suas características físicas, pela proximidade em relação à Região Metropolitana e pela contiguidade com a Região Norte Fluminense, dinamizada pela economia do petróleo, a Região sofre uma forma de pressão da especulação imobiliária que influi na composição populacional.

No caso dos municípios mais próximos da RMRJ, essa pressão relaciona-se ao grande número de segundas residências e de imóveis destinados à locação, ambos ocupados predominantemente nas temporadas de férias e feriados.

Além dos impactos dessa ocupação sazonal na infraestrutura urbana, as formas de ocupação imobiliária e hoteleira, na Região, têm também apresentado importantes impactos ambientais.

Já os municípios ao norte de Cabo Frio, foram intensamente impactados pelas atividades petrolíferas, tornando-se área de intenso crescimento populacional e residência de trabalhadores das plataformas e atividades logísticas situadas em Macaé.

Esses municípios ao norte beneficiam-se mais fortemente de parcelas dos Royalties do Petróleo, que acabam por influir significativamente na composição do PIB regional, bem como na composição das atividades econômicas do setor de serviços.

Quadro 6
População da Região das Baixadas Litorâneas – Total e municípios – 2010

Município	Habitantes (2010)
Cachoeiras de Macacu	54.370
Rio Bonito	55.586
Saquarema	74.221
Silva Jardim	21.360
Araruama	112.028
Iguaba Grande	22.858
Arraial do Cabo	27.770
São Pedro da Aldeia	88.013
Armação de Búzios	27.538
Cabo Frio	186.222
Casimiro de Abreu	35.373
Rio das Ostras	105.757
População total	700.540

Fonte: Quadro elaborado com base nos dados do Censo Demográfico do IBGE, 2010.

Região Centro-Sul Fluminense

Segunda região menos populosa do estado, a Região Centro-Sul apresenta uma economia bastante debilitada, baseada na criação de gado, na olericultura e em atividades do setor terciário relacionadas ao turismo rural e histórico, observando-se, recentemente, a reativação dos antigos casarios relacionados à produção de café como espaços destinados a atividades histórico-culturais.

Sua participação no PIB do estado, de 2008 a 2013, mostra um leve crescimento da taxa de 1,0% para 1,3%.

Quadro 7
População da Região Centro-Sul Fluminense – Total e municípios – 2010

Município	Habitantes (2010)
Miguel Pereira	24.647
Mendes	17.940
Vassouras	34.439
Paty do Alferes	26.381
Paraíba do Sul	41.088
Eng. Paulo de Frontin	13.239
Areal	11.421
Três Rios	77.503

Comendador Levy Gasparian	8.183
Sapucaia	17.504
População total	272.345

Fonte: Quadro elaborado com base nos dados do Censo Demográfico do IBGE, 2010.

Região Médio Paraíba

Com 12 municípios, a Região do Médio Paraíba é a segunda região mais industrializada do estado, com ênfase no ramo da siderurgia e da indústria automobilística. A agropecuária também tem um papel importante na economia da região, principalmente na produção de leite, assim como as atividades relacionadas ao comércio e ao turismo, especialmente dinamizado nas duas últimas décadas.

Em termos siderúrgicos, a Região se destaca, primeiramente, pela instalação, em Volta Redonda, na década de 1940, da Companhia Siderúrgica Nacional, a mais importante indústria siderúrgica do país, seja pela sua escala de produção, seja por seu papel histórico na industrialização nacional. Este fato tem importantes repercussões educacionais, tendo em vista sua influência na constituição de formação em nível médio vinculada à formação profissional. Tem também importância em termos da evolução econômica da Região, relacionando-se à constituição de um importante polo automotivo que, atualmente agrega 5 grandes montadoras de veículos: Volkswagen, Peugeot-Citröem, Nissan, Land Rover e Hyundai.

Quadro 8
População da Região do Médio Paraíba – Total e municípios – 2010

Município	Habitantes (2010)
Rio Claro	17.401
Piraí	26.309
Pinheiral	22.724
Barra do Piraí	94.855
Volta Redonda	257.996
Barra Mansa	177.861
Valença	71.894
Rio das Flores	8.545
Quatis	12.831
Porto Real	16.574
Resende	119.801
Itatiaia	28.852
População total	706.990

Fonte: Quadro elaborado com base nos dados do Censo Demográfico do IBGE, 2010.

Região da Costa Verde

Com apenas 3 municípios litorâneos, a Região da Costa Verde, menos populosa das regiões fluminenses, tem uma atividade econômica predominantemente turística, pela localização da Baía de Sepetiba e Baía da Ilha Grande, que favorecem o turismo náutico, a atividade hoteleira e a exploração imobiliária relacionada ao veraneio, e pela presença da cidade histórica de Paraty, que, além de turismo náutico e histórico, vem dinamizando sua economia com uma agenda regular de atividades gastronômicas e culturais.

Apresenta também atividades relacionadas à indústria de construção naval e à produção de energia, em face da localização das Usinas Termo-nucleares Angra I e II, além de Angra III em construção.

A atividade agrícola presente na Região não tem peso significativo, concentrando-se em formas de agricultura tradicional, principalmente a cultura da banana.

Quadro 9
População da Região da Costa Verde – Total e municípios – 2010

Município	Habitantes (2010)
Mangaratiba	36.311
Angra dos Reis	169.270
Parati	37.575
População total:	243.156

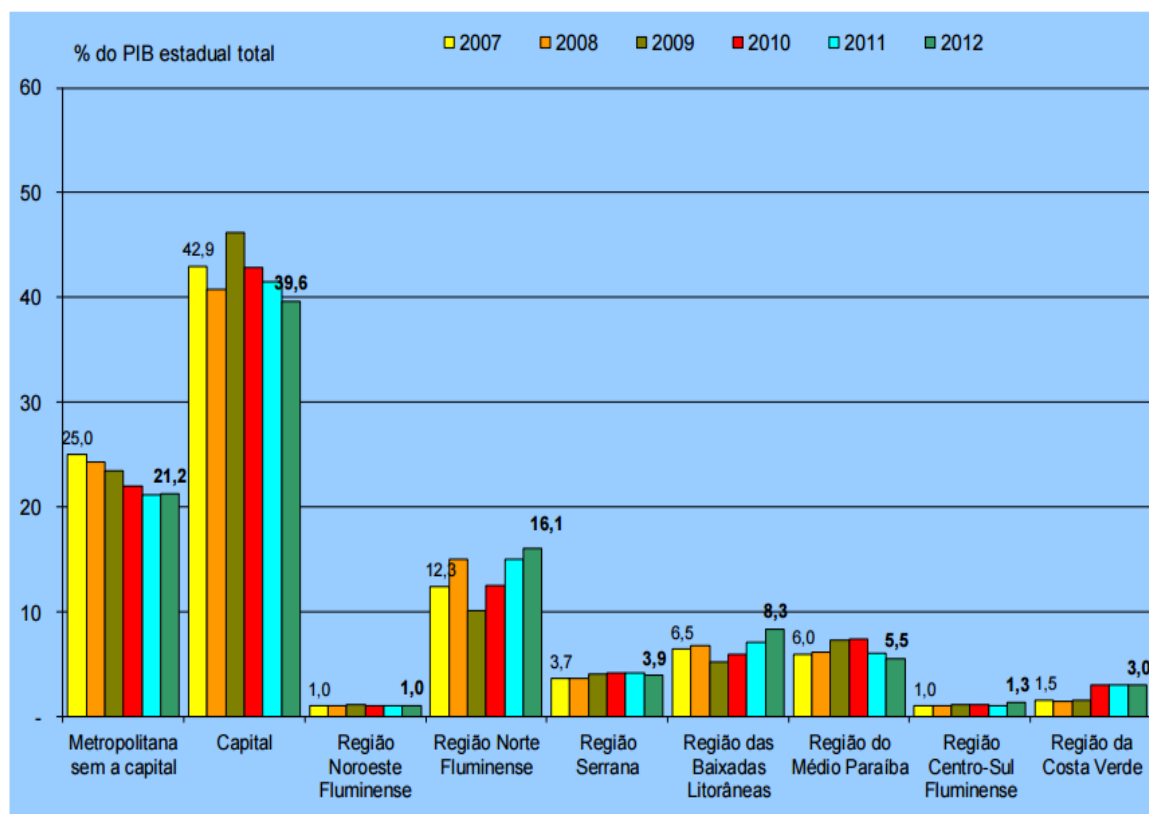
Fonte: Quadro elaborado com base nos dados do Censo Demográfico do IBGE, 2010.

1.3 – Apontamentos gerais sobre a economia estadual

Como expressão do processo histórico de forte concentração de atividades políticas e econômicas na cidade do Rio Janeiro (em decorrência de sua posição como uma cidade que, por 197 anos, de 1763 a 1960, foi a Capital do país, na condição de Capital da Colônia, do Reino, do Império e da República, assumindo posteriormente, de 1960 a 1975, a condição simultânea de estado da federação – Estado da Guanabara – e de capital estadual, bem como, por fim, a condição de capital fluminense), o estado do

Rio de Janeiro apresenta um quadro regional marcado por grandes assimetrias no que diz respeito à ocupação populacional e à participação na composição do Produto Interno Bruto, tal como expresso no gráfico abaixo.

Gráfico 2
Participação das regiões administrativas do estado do Rio de Janeiro na composição do Produto Interno Bruto (PIB) estadual – 2007-2012.



Fonte: Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. Estudos Socioeconômicos dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro – 2014.

De acordo com Oliveira (2008), a condição de Capital implicou uma histórica concentração de recursos relacionados ao desenvolvimento de atividades industriais, que fizeram da cidade do Rio de Janeiro o maior centro industrial do país até o ano de 1907, quando o processo de industrialização do estado de São Paulo começa a suplantar o da cidade do Rio. A partir de então, a cidade continua sendo beneficiada por vultosos recursos que, em decorrência da arraigada cultura política cosmopolita, não eram dirigidos ao desenvolvimento econômico e institucional do interior do estado.

Assim, ao longo do século XX, enquanto o estado de São Paulo desenvolvia-se segundo um padrão de permanente articulação entre as atividades econômicas da capital e dos diversos centros regionais que iam se constituído, o estado do Rio de Janeiro organizava-se segundo um padrão oposto, caracterizado por forte dependência do

financiamento público, aplicado de forma concentrada na Capital, mantendo-se, no interior do estado, predominantemente, formas tradicionais de organização da produção econômica, com destaque para as formas arcaicas de exploração das atividades agrícolas e pecuárias.

A conjugação entre baixo desenvolvimento industrial e persistência de formas arcaicas de ocupação da terra e de produção agropecuária implicaram um baixo dinamismo econômico, inevitavelmente associado a uma baixa oferta de oportunidades de trabalho e a uma significativa debilitação da organização das administrações públicas locais, implicando uma tendência à mobilidade populacional em direção ao espaço metropolitano, em busca de oportunidades de estudo e trabalho.

Essa mobilidade, por sua vez, representou uma forma igualmente problemática de adensamento da área metropolitana, já que parte importante da população migrante se aglomerou em cidades periféricas à capital, desenvolvendo-se, nesses espaços, quadros de baixo desenvolvimento econômico associado à concentração de pobreza urbana.

Alguns dos municípios envolvidos nesse processo, como Nova Iguaçu, Duque de Caxias e São Gonçalo, foram ocupados, por várias décadas, como espécies de cidades-dormitório, intensificando-se os deslocamentos diários para o núcleo metropolitano.

Cabe anotar que, nas décadas de 1940 a 1960, várias tentativas de industrialização do interior do estado foram tentadas pelo próprio Governo Federal, destacando-se a construção da Companhia Siderúrgica Nacional, em Volta Redonda, da Refinaria de Duque de Caxias (Reduc), na cidade homônima, e da Companhia Nacional de Álcalis¹¹, produtora de barrilha e sal, em Arraial do Cabo. No entanto, ainda que algumas desses empreendimentos tenham produzidos dinamismos locais ou regionais, não lograram, na maior parte das vezes, êxito em constituírem verdadeiros polos de crescimento econômico capazes de realizar, com relativa autonomia, um amplo desenvolvimento regional.

A partir da década de 1980, porém, em especial na primeira gestão do Governador Leonel Brizola, foram definidas políticas que visavam efetivar maior integração econômica, social e institucional no estado. Inscrevem-se nesse quadro:

¹¹ Privatizada em 1992, no Governo Presidencial de Fernando Collor de Mello, e fechada em 2006.

- a) a criação ou dinamização de fundos de desenvolvimento regional, como o vinculado à Fundação Norte Fluminense de Desenvolvimento Regional, Fundenor, instituída em 1970;
- b) a realização de obras viárias de integração regional;
- c) investimentos para a construção do polo gás-químico associado à Reduc, em Duque de Caxias;
- d) e a expansão da rede de ensino superior, por meio da interiorização de unidades da UERJ e da criação de uma nova instituição de ensino superior, a Universidade do Norte Fluminense (UNF), cujo perfil de formação científica e tecnológica voltava-se para a dinamização da formação regional relacionada às atividades da economia do petróleo, naquele momento, em franca expansão;

A superação da dicotomia histórica entre capital e interior, no estado, começa a se dar nesse contexto, mas enfrenta, a partir de então, momentos de inflexão, não apresentando resultados muito expressivos na atualidade. Assim, as assimetrias econômicas até então constituídas continuam marcando de diferentes modos as condições econômicas, políticas e sociais do estado, observando-se que, às desigualdades econômicas correspondem situações também desiguais em termos da estruturação da administração pública e, por conseguinte, da estruturação de serviços relacionados a direitos sociais, como educação e saúde.

Antes, porém, de discutirmos os aspectos e impasses que se apresentam ao longo da história e no quadro recente de organização da oferta de ensino médio no estado, apresentaremos um quadro sintético das redes e instituições que participam dessa oferta no presente, de modo a constituirmos um quadro mínimo de informações que ancorem a discussão posterior.

2 - Redes e instituições que compõem o quadro de oferta de ensino médio no estado do Rio de Janeiro

De acordo com tabela (abaixo apresentada) constante do site oficial da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), constituída a partir de dados do Censo Escolar de 2014, a oferta de *educação básica* no estado do Rio de Janeiro, realizada pelas redes e instituições federais, estaduais, municipais e privadas de ensino, totaliza 3.715.402 matrículas, segundo a seguinte distribuição.

Tabela 1

Estado do Rio de Janeiro		Total de Matrículas da Educação Básica - Censo Escolar 2014								
		Matrículas por Dependência Administrativa								
		Modalidade de Ensino - Censo Escolar 2014								
Dependência Administrativa	Total de Escola (%)	Matrículas		Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial	EJA Presencial (¹)	EJA Semi Presencial	Educação Profissional
		Totais	(%)							
Federal	0,48	38.140	1,03	725	10.150	16.991	712	1.317	24	8.221
Estadual	11,94	812.532	21,87	588	242.741	444.501	326	70.353	38.429	15.594
SEEDUC	11,51	780.253	21,00	0	235.457	431.172	326	69.800	38.419	5.079
Outras Secretarias	0,43	32.279	0,87	588	7.284	13.329	0	553	10	10.515
Municipal	45,93	1.705.893	45,91	330.557	1.259.992	5.768	8.575	97.288	2.464	1.249
Privada	41,65	1.158.837	31,19	249.769	635.957	132.092	3.174	22.254	1.898	113.693
Total Geral		3.715.402		581.639	2.148.840	599.352	12.787	191.212	42.815	138.757

(¹) - Foram somadas as matrículas da EJA Presencial Integrada a educação profissional de nível fundamental e nível médio e EJA Fundamental PROJOVEM Urbano

Fonte: Tabelas elaboradas pela SEEDUC/RJ a partir de dados do Censo Escolar de 2014. Disponíveis no Site Institucional da SEEDUC/RJ.

A oferta de ensino médio regular ou na modalidade EJA é realizada por quatro tipos gerais de rede e/ou instituições de ensino – federais, estaduais, municipais e privadas – conforme especificações a seguir.

2.1 – Oferta Federal

A oferta federal de ensino médio é historicamente realizada, no Brasil, por variadas redes e por instituições isoladas. Parte importante dessas redes e instituições, a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, passou a constituir a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que envolve hoje 38 Institutos Federais, dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II (integrado à Rede em 2012) e uma Universidade Tecnológica – a Universidade Federal Tecnológica do Paraná. Apenas as instituições de ensino vinculadas às Forças Armadas, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fiocruz, e os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades não integram essa Rede.

De acordo com os dados do Censo Escolar do MEC, em 2014, o conjunto de redes e instituições federais era responsável por 16.991 matrículas de ensino médio no estado do Rio de Janeiro, sendo 9.069 de EM Integrado à Educação Profissional, conforme especificações apresentadas a seguir.

2.1.1 – Redes e instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

No estado do Rio de Janeiro, Rede Federal é composta pelas seguintes redes e instituições:

a) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ): tem como sede sua unidade no bairro do Maracanã, no Rio de Janeiro e possui unidades descentralizadas em Nova Iguaçu, no Bairro Maria da Graça, em Angra dos Reis, em Nova Friburgo, em Petrópolis, em Itaguaí e em Valença. Só apresenta cursos de ensino médio na Sede (Maracanã) e na Unidade de Nova Iguaçu.

b) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): criado por meio da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFETEQ) e da absorção de outras escolas técnicas fluminenses.

c) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (também chamado de Instituto Federal Fluminense - IFF), criado por meio da transformação do CEFET-Campos e da absorção de escolas técnicas e agrotécnicas federais. Organiza-se em seis campi distribuídos pelos seguintes municípios do estado: Cabo Frio, Bom Jesus do Itabapoana, Campos – Centro, Campos – Guarús, Macaé e Itaperuna.

d) Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, (UFFRJ), situado no município de Seropédica.

e) Colégio Pedro II, fundado em 2 de dezembro de 1837, constituindo-se como uma tradicional instituição pública de ensino básico do Brasil. Sua integração à Rede Federal se deu por meio da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Atualmente, o Colégio apresenta 15 campi, 9 deles ofertando o ensino médio, distribuídos pelas cidades do Rio de Janeiro, Niterói e Duque de Caxias. Segundo o Relatório de Gestão de 2013, da Instituição, o Colégio possui 4.848 alunos matriculados no Ensino Médio Regular e 385 no Ensino Médio Integrado.

Quadro 10
Redes, instituições e unidades que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no estado do Rio de Janeiro

Instituição	Campi ou Unidades Descentralizadas
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ)	Maracanã, Nova Iguaçu, Maria da Graça, Angra dos Reis, Nova Friburgo, Petrópolis, Itaguaí e Valença
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)	Nilópolis, Rio de Janeiro, Paracambi, Duque de Caxias, Volta Redonda, Realengo, Pinheiral e São Gonçalo
Instituto Federal Fluminense (IFF)	Cabo Frio, Bom Jesus do Itabapoana, Campos – Centro, Campos – Guarús, Macaé e Itaperuna
Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.	Seropédica
Colégio Pedro II	Centro, Duque de Caxias, Engenho Novo I e II, Humaitá I e II, Niterói, Realengo I e II, São Cristóvão I, II e III, Tijuca I e II, e Unidade de Educação Infantil/ Realengo

Fonte: Síntese elaborada a partir dos sites das instituições acima referidas, em consultas realizadas no ano de 2015.

2.1.2 - Instituições federais que não compõem a Rede Federal:

a) Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: unidade técnico-científica da Fundação Osvaldo Cruz – Fiocruz, criada em 1985 e localizada no Campus da Fiocruz, no bairro de Manguinhos, na cidade do Rio de Janeiro. Conforme informações no seu site institucional, a Escola oferece cursos de formação inicial e continuada e técnicos de nível médio nas áreas de Vigilância, Atenção, Informações e Registros, Gestão, Técnicas Laboratoriais e Manutenção de Equipamentos, sendo que os cursos técnicos são desenvolvidos na modalidade integrada ao ensino médio.

b) Colégios de Aplicação das Universidades Federal Fluminense e Federal do Rio de Janeiro, sendo:

b.1) O Colégio Universitário Geraldo Reis (UFF), fundado em 2006, numa parceria do Governo do Estado do Rio de Janeiro com a Universidade Federal Fluminense. No site da Instituição, informa-se que a mesma tem 380 alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio;

b.2) O Colégio de Aplicação da UFRJ, criado em maio de 1948, oferece os dois segmentos do ensino fundamental e o ensino médio. O ingresso no ensino médio se dá

apenas por meio de sorteio de 30 vagas de 1ª série para alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental na mesma instituição.

c) Escolas vinculadas às Forças Armadas:

A oferta de ensino médio no Rio de Janeiro também é constituída por escolas vinculadas ao Exército, à Marinha e à Aeronáutica.

No caso do Exército, de acordo com o artigo 7º da Lei n. 9.786 de 8 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro, o “Sistema de Ensino do Exército mantém, de forma adicional às modalidades militares propriamente ditas, o ensino preparatório e assistencial de nível fundamental e médio, por intermédio dos Colégios Militares, na forma da legislação federal pertinente, ressalvadas suas peculiaridades”. A Lei prevê que o ensino preparatório e assistencial de nível fundamental e médio “poderá ser ministrado com a colaboração de outros Ministérios, Governos estaduais e municipais, além de entidades privadas”, e que os Colégios Militares mantêm “regime disciplinar de natureza educativa, compatível com a sua atividade preparatória para a carreira militar”. Prevê, ainda, a realização de formação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de forma “também adicional às modalidades militares propriamente ditas”, visando “à melhoria da escolaridade de seus recursos humanos” (Lei nº 9.786/1999, artigo 8º).

Nesse sentido, o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), que oferece ensinos fundamental (6º ao 9º ano) e médio em 12 instituições de ensino no Brasil, tem, no estado do Rio de Janeiro, o Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), situado no bairro do Maracanã, que foi fundado em 1889 e atualmente está subordinado à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial do Exército. Os Colégios Militares são organizações militares que funcionam como estabelecimentos de ensino de educação básica. Destinam-se a ministrar a educação básica e a capacitar os alunos para o ingresso em estabelecimentos de ensino militares, com prioridade para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX), e para instituições civis de ensino superior.

O Colégio Naval é uma instituição de ensino que oferta o Ensino Médio e está situada no município de Angra dos Reis, tendo como objetivo a preparação de candidatos para ingressarem na graduação da Escola Naval.

Vinculada às Forças Armadas, há ainda, no Rio de Janeiro, a Fundação Osório. Criada no início da década de 1920 como um orfanato para a educação das filhas jovens

de militares falecidos, funciona atualmente como um colégio destinado a ministrar a educação básica e profissional aos dependentes legais de militares do Exército e das demais Forças. Localizado no bairro do Rio Comprido, no Rio de Janeiro, o Colégio tinha, de acordo com seu Relatório de Gestão relativo ao ano de 2011, 963 alunos matriculados para o ano de 2012, em classes de alfabetização, ensino fundamental (1º e 2º segmentos) e ensino médio/profissionalizante.

Já a Aeronáutica tem o Colégio Brigadeiro Newton Braga, localizado na Ilha do Governador, município do Rio de Janeiro. Criado em 1960, o Colégio subordina-se administrativamente ao Terceiro Comando Aéreo Regional (III COMAR) e, pedagógica e tecnicamente, ao Departamento de Ensino da Aeronáutica (DEPENS), instituições vinculadas ao Comando da Aeronáutica. A formação, no entanto, não está vinculada ao prosseguimento em carreira militar. O Colégio oferece ensino fundamental e ensino médio e o ingresso se dá por meio de sorteio anual de cerca de 32 vagas para a 1ª série do ensino fundamental, com vistas à composição de duas turmas (turno manhã e tarde) de 16 alunos. O ensino médio oferece a formação técnica em enfermagem e não há informação clara no site institucional sobre a forma de ingresso nessa etapa formativa, sendo possível inferir que o acesso se dá apenas por progressão dos alunos egressos do ensino fundamental.

2.2 – Oferta estadual

A oferta de ensino médio público realizada pelo Estado do Rio de Janeiro está principalmente a cargo de duas redes distintas - a rede de ensino sob coordenação direta da SEEDUC/RJ e a rede da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. Essa oferta é também constituída por instituições vinculadas a outros âmbitos, como Escola de Música Villa Lobos, vinculada à Secretaria de Cultura, e o Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, tal como explicitado no quadro abaixo.

Quadro 11
Instituições e redes de educação básica que compõem a oferta de ensino médio do Estado do Rio de Janeiro, segundo vínculo administrativo

Secretaria responsável	Instituições
Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ)	Rede de ensino médio regular, normal e unidades escolares com cursos técnicos.
Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECTI/RJ)	Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap – UERJ).
Secretaria de Estado de Cultura (SEC/RJ)	Escola de Música Villa Lobos, vinculada à Fundação Anita Mantuano de Artes do Estado do Rio de Janeiro/FUNARJ

Fonte: Síntese elaborada a partir dos sites das instituições acima referidas, em consultas realizadas no ano de 2015.

Criada pela Lei Estadual nº. 2.735 de 10 de junho de 1997, com o objetivo institucional de constituir a base da política de formação profissional no estado do Rio de Janeiro, a FAETEC absorveu as antigas “Escolas Técnicas Estaduais” que até então estavam vinculadas à SEEDUC, fazendo com que passassem a coexistir duas redes estaduais distintas, relacionadas à oferta de ensino médio.

Considerando-se a matrícula em cursos de ensino médio convencional, curso normal e cursos integrados à formação profissional, de acordo com o Censo Escolar do MEC, em 2014, as *matrículas estaduais* eram 444.501, sendo 10.561 (2,3%) integradas à Educação Profissional e 19.844 (4,4%) em cursos Normais/Magistério, conforme especificações a seguir:

2.2.1 - Rede de escolas vinculadas à SEEDUC/RJ:

Conforme as tabelas abaixo, disponíveis no site institucional da SEEDUC/RJ, a oferta de ensino médio por parte dessa Rede totalizava, em 2014, 431.172 matrículas no ensino médio, representando 97% de toda a oferta estadual, oferta esta realizada por 1.290 estabelecimentos de ensino.

Tabelas 2 e 3

Total de Matrículas e Número de Matrículas por Segmento de Ensino - SEEDUC - Censo Escolar 2014													
Matrículas GERAL	Ensino Fundamental em 9 anos			Ensino Médio	EJA PRESENCIAL			Educação Especial	Educação Profissional	EJA Semipresencial			
	Total	Anos iniciais	Anos finais		Total	1ª a 4ª série	5ª série a 8ª série			Ensino Médio	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio
780.253	235.457	2.920	232.537	431.172	69.800	1.560	12.551	55.689	326	5.079	38.419	13.477	24.942

Fonte: MEC/INEP/SEEDUC - Censo Escolar 2014

Número de Estabelecimentos por Dependência Administrativa - Censo Escolar de 2014						
Rede Federal	Rede Estadual			Rede Municipal	Rede Privada	Total de Escolas
	Total	SEEDUC	Outras Secretarias			
54	1.338	1.290	48	5.149	4.669	11.210

Fonte: Tabelas elaboradas pela SEEDUC/RJ a partir de dados do Censo Escolar de 2014. Disponíveis no Site Institucional da SEEDUC/RJ.

2.2.2 – Rede vinculada à Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC):

A Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) foi criada em 1997, incorporando as “Escolas Técnicas Estaduais” da rede estadual de ensino da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC/RJ, resultando na sua coexistência a uma Rede vinculada à Secretaria de Estado Ciência e Tecnologia.

Atualmente, a Rede Faetec está presente em 51 municípios do estado do Rio de Janeiro, com 130 unidades de ensino subdivididas em: Escolas Técnicas (ETEs), Centros de Educação Tecnológica e Profissionalizantes (CETEPs), Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs), Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), as Escolas de Artes Técnicas (EATs) e as Faculdades de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (Faeterjs), que oferecem apenas cursos de nível superior.

2.3 – Redes e Instituições municipais

Em 2014, de acordo com a Sinopse Estatística do Censo Escolar, as redes municipais eram responsáveis por 5.768 matrículas no ensino médio no estado do Rio de Janeiro.

Já de acordo com os dados relativos ao mesmo Censo, mas informados por meio do dispositivo de Consulta à Matrícula do site do Inep, a oferta de ensino médio por parte de municípios no estado totalizava 5.722 matrículas, assim distribuídas:

Quadro 12
Municípios que ofertam o Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro - 2014

Municípios	Número de matrículas /2014
Araruama	56
Armação dos Búzios	988 *
Arraial do Cabo	375
Cabo Frio	1473
Cachoeiras de Macacu	73
Macaé	549
Maricá	280
Petrópolis	750
Piraí	36
Quatis	16
Rio das Ostras	140
Três Rios	293
Volta Redonda	693
Total	5722

Fonte: Censo Escolar MEC/Inep – 2014. Consulta à Matrícula.

* Número de matrículas superior ao da rede estadual, que no mesmo ano era de 333.

2.4 – Redes e Instituições privadas

Em 2014, as 132.092 matrículas em escolas privadas distribuíam-se por diferentes tipos de instituições, tais como:

- a) Escolas privadas comuns;
- b) Escolas vinculadas às organizações do chamado Sistema S¹²;
- c) Escolas privadas confessionais.

Dentre as escolas vinculadas às organizações do Sistema S, destacam-se:

a) Escola de Ensino Médio do Serviço Social do Comércio (SESC), denominada Escola SESC de Ensino Médio, criada em 2008, instalada em um complexo predial situado na Barra da Tijuca (Av. Ayrton Senna, 5677 Jacarepaguá - Rio de Janeiro/RJ). De acordo com informações constantes no site da Escola¹³, “é uma escola-residência, inteiramente gratuita, que atende a alunos de todo o país”. Iniciou suas atividades com 176 alunos e,

¹² O termo faz referência ao conjunto de organizações de assistência social e aprendizagem vinculadas às entidades corporativas de diferentes setores produtivos, como indústria e comércio, já que seus nomes são iniciados com a letra S. Dentre as organizações que fazem parte desse conjunto, as mais conhecidas são o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); o Serviço Social do Comércio (Sesc), o Serviço Social da Indústria (Sesi) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac).

¹³ Disponível em: <http://www.escolasesc.com.br>

atualmente, tem “500 estudantes nas três séries do Ensino Médio, que moram nas vilas residenciais, junto com professores e gestores”.

b) Rede de Escolas de Ensino Médio do Serviço Social da Indústria (SESI), denominada Escola SESI de Ensino Médio, com 11 unidades no estado: Jacarepaguá, Maracanã e Santa Cruz, na cidade do Rio de Janeiro, e Barra do Piraí, Barra Mansa, Duque de Caxias, Macaé, Nova Iguaçu, Petrópolis, Resende e Volta Redonda. A oferta de ensino médio se dá segundo diferentes modalidades, conforme quadro abaixo:

Quadro 13

CURSO	UNIDADES
Ensino Médio com Curso Técnico de Logística	Barra do Piraí
Ensino Médio com Curso Técnico de Segurança do Trabalho	Santa Cruz
Ensino Médio com Curso Técnico de Mecatrônica	Resende
Ensino Médio com Curso Técnico de Automação	Macaé, Duque de Caxias e Jacarepaguá
Ensino Médio com Curso Técnico de Mecânica	Nova Iguaçu
Ensino Médio com Curso Técnico de Multimídia	Maracanã
Ensino Médio com Curso Técnico de Comunicação Visual	Maracanã
Ensino Médio com Curso Técnico de Informática	Petrópolis
Ensino Médio com Curso Técnico de Programação em Jogos Digitais	Maracanã
Ensino Médio para o Mundo do Trabalho	Duque de Caxias, Petrópolis, Barra Mansa e Volta Redonda

Fonte: Site institucional Escola SESI¹⁴. 2014.

A apresentação de aspectos históricos e de impasses relativos ao quadro mais recente da oferta de educação escolar no estado será realizada a seguir.

¹⁴Disponível em: <http://www.escolasesi.com.br/ensino-medio/> Acesso em: 12/03/2015.

3 – A oferta de ensino médio no estado do Rio de Janeiro: aspectos históricos e quadro atual

A partir de fontes bibliográficas relativas à história da educação no Brasil, bem como de fontes documentais oficiais de diferentes tipos (legislação, relatórios de gestão, bases de dados e relatórios estatísticos, matérias institucionais, dentre outros), é possível identificar uma multiplicidade de formas por meio das quais foi se dando historicamente a ampliação da oferta escolar correspondente ao que hoje é denominado ensino médio, no país. É possível, igualmente, apreender de modo mais sistemático as mudanças mais recentes na oferta escolar e nas variadas formas de realização da escolarização no Brasil e no estado do Rio de Janeiro.

Destaca-se, neste caso, o fato de que a escolarização básica não aparece restrita à inscrição de jovens nas diferentes etapas da educação regular, envolvendo, segundo diferentes combinações, uma multiplicidade de vias formativas que, apesar de representarem, no conjunto, uma ampliação do ingresso e da permanência na escola, o fazem segundo formas significativamente distintas de formação escolar.

Neste tópico, apresentamos uma síntese de informações históricas e relativas ao quadro recente da oferta do ensino médio no Brasil e no estado do Rio de Janeiro, constituindo uma base preliminar de informações e questões que são objeto de aprofundamento nos textos seguintes.

3.1 - Breve quadro histórico da oferta escolar de nível médio no Brasil

A história da expansão da oferta escolar no Brasil é marcada pela reiterada segmentação das possibilidades de formação escolar das diferentes frações populacionais em distintos tipos de instituições. Desde muito cedo, a gradual estruturação da oferta das diferentes etapas formativas evidenciará, como traço central, uma dualidade definida pela existência de um tipo de escola de formação geral, propedêutica, destinada às classes dominantes, em contraste com escolas orientadas para a formação simples ou complexa para o trabalho, destinadas às classes trabalhadoras.

A etapa formativa correspondente ao que era originalmente chamado de *ensino secundário*, denominado *2º grau* a partir da Lei nº 5.692 de 1971, e denominado *ensino médio*, a partir da década de 1990, é centralmente atingida por essa tendência.

Deve-se observar, a esse respeito, que a diversidade formativa desde então constituída envolveu formas diversas de diferenciação entre a formação geral e a formação profissional. Assim, ainda que gradualmente fossem organizadas, em diferentes unidades da federação, escolas destinadas ao ensino profissional que ofereciam, simultaneamente, a formação em uma etapa regular de ensino (como no caso das dezenove Escolas de Aprendizes Artífices criadas em 1909, que eram destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito), no caso do ensino de grau secundário prevaleceu, até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a tendência à organização do ensino em ramos profissionais (industrial, comercial, agrícola, etc.) não equivalentes entre si e em relação ao ensino secundário geral¹⁵ para prosseguimento nos estudos.

A LDB de 1961 deu plena equivalência aos cursos do mesmo nível, inclusive sem exigência de exames com vistas à equiparação. Isto, porém, não significou o fim da dualidade, já que, na prática, a rigidez e diferença dos currículos de cada tipo de curso preparava diferenciadamente os alunos para o efetivo prosseguimento nos estudos.

Com isto, apesar a equivalência formal após 1961, pode-se afirmar que o quadro variado de instituições e de vertentes formativas, constituído especialmente a partir da década de 1930, manteve-se como marca principal até a década de 1970, observando-se, inclusive, a intensificação dessas diferenças em face das diferenças de estrutura e perspectiva político-administrativa das diversas regiões, estados e municípios.

Como ressalta Moura (2013), dentre outras repercussões, esses problemas de expansão e consolidação da oferta de escolarização elementar fizeram com que o alunado do ensino médio fosse constituído por uma grande diversidade étnica e apresentasse especificidades culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas inúmeras vezes pouco compreendidas e estranhadas no interior da escola.

Com a Lei nº 5.692, de 1971 e o estabelecimento da profissionalização compulsória para todos os cursos do então chamado ensino de 2º grau, surgem impasses de novo tipo em relação à articulação entre formação geral e formação profissional.

Dentre os inúmeros problemas destacados por pesquisadores do tema, consideramos importante ressaltar, para os fins da discussão aqui pretendida, que a

¹⁵ Organizado em dois cursos (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização do ensino secundário, na gestão de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública) ou ciclos (Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, definido como Lei Orgânica do Ensino Secundário, na gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação) mais ou menos correlatos às etapas que hoje correspondem ao segundo segmento do ensino fundamental e ao ensino médio.

tentativa de unificação entre educação profissional e formação geral não eliminou a tendência a que instituições destinadas às classes dominantes enfatizassem a formação propedêutica orientada para o ingresso no ensino superior. Manteve-se, assim a dualidade, ainda que segundo um novo padrão.

De outro lado, mesmo que a efetiva profissionalização não viesse a ser plenamente implantada, as mudanças impostas pela nova legislação acabaram provocando alterações no padrão anteriormente constituído. A experiência de oferta unificada (ou tentativa) de formação geral e formação técnica, por exemplo, torna-se mais disseminada em território nacional, ensejando não apenas uma maior discussão sobre o tema, mas também a participação de novos segmentos sociais no debate.

Constitui-se, nesse contexto, um pensamento crítico que, sem corroborar a forma de integração compulsória imposta pela Lei, opõem-se à oferta dual de formação geral e formação profissional para as distintas classes sociais e afirma a necessidade de uma formação unitária, capaz de propiciar a todos os estudantes o acesso aos conhecimentos filosóficos, científicos, históricos e técnicos necessários à participação ampla na vida política, econômica e social.

Como mostra Ferretti (2000), era comum que os cursos de 2º grau técnicos ou profissionalizantes - tal como definidos na Lei nº 5.692, de 1971, e pelos Pareceres 45, de 1972, e 76, de 1975 - oferecessem formação geral e formação técnica na mesma escola, com algum nível de integração. A Lei nº 7.044, de 1982, que alterou a Lei nº 5.692/71 no que diz respeito à profissionalização do ensino de 2º grau, estabeleceu, no § 2º do art. 4º, que a preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderia ensejar habilitação profissional, mas a critério do estabelecimento de ensino. Com isto, os sistemas estaduais sentiram-se liberados para oferecerem apenas o ensino propedêutico, observando-se, a partir de então, uma significativa redução na oferta de formação de 2º grau integrada à formação profissional, especialmente por parte dos estados.

Porém, como também alerta Ferretti (2000, p. 81), “essa legislação não afetava o Ensino Técnico na sua estrutura curricular, devendo este continuar a promover formação que contemplasse tanto o núcleo comum quanto as disciplinas específicas”. Essa situação foi alterada, no entanto, na segunda metade da década de 1990, quando, por meio do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, bem como de normas complementares, foi proibida a oferta de ensino médio integrado à educação profissional e, como mostram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), foram definidas

formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional, sob a alegação de que esse tipo de formação era necessário para atender o mercado de trabalho.

Durante os anos iniciais do Governo Presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, a revogação do Decreto nº. 2.208/ 97, por meio do Decreto nº 5.154, de 2004, restabeleceu a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico. Porém, como discutido em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), por diferentes razões analisadas por esses pesquisadores – dentre elas, os rumos tomados pelo Governo no contexto de suas alianças, a autonomia dos estados na regulamentação do ensino médio e as resistências das forças contrárias ao novo Decreto e mesmo de educadores do campo crítico –, o ensino médio integrado não ganhou adesão forte, nem mesmo na rede federal. Os dados apresentados nos capítulos 3 e 6 deste relatório dão visibilidade a isto.

Com efeito, na comparação dos dados da Rede Federal no Rio de Janeiro e das redes estaduais, no capítulo 3, percebe-se que, enquanto a primeira tem 33% dos cursos do ensino médio técnico integrados à educação básica, o estado tem 27%. No PROEJA, essa porcentagem é, respectivamente, de 7% e 0,6%. Quando analisamos os dados dos dois Institutos Federais no estado do Rio, como apresentado no capítulo 6, a oferta de ensino médio integrado é mais significativa, mas assim mesmo expressa uma adesão diferenciada. No Instituto Norte Fluminense, dos 80 cursos ofertados, apenas 30 são integrados, pouco mais de um terço. Já no Instituto Federal Rio de Janeiro, dos 38 cursos, 23 são integrados, pouco mais da metade.

Assim, o resultado desse quadro histórico parece apontar que as tentativas de enfrentamento da persistente dualidade educacional esbarram, reiteradamente, em ações conservadoras que não apenas restauram formas cindidas de oferta de escolarização, como desorganizam as experiências de sentido diverso.

Isto é confirmado de forma dramática quando observamos que, ao quadro de oferta regular de ensino médio impactado por essas medidas, a partir da década de 1990, soma-se a expansão da oferta de vias diferenciadas de escolarização por meio de programas que instauravam variados percursos formativos externos ou internos à educação regular. A multiplicação desses programas, constituídos nos interstícios entre escolarização regular, escolarização supletiva e formação profissional, projeta-se, neste caso, sobre um sistema educacional definido historicamente por uma intensa disparidade de oportunidades e experiências educacionais, ampliando os índices de ingresso na escolarização e os anos de estudo concluídos, mas, como discutido em

Algebaile, Silva e Fagundes (2014), por meio da intensificação da alocação diferenciada dos diversos segmentos populacionais na educação escolar.

O levantamento e análise das medidas, programas e ações instituídos pelo nível central de governo, no Brasil, a partir de meados da década de 1990¹⁶, fornece um impressionante panorama da multiplicidade de vias formativas que passam a compor o quadro geral das oportunidades de escolarização. No levantamento realizado, foi possível identificar mais de 30 (trinta) programas que incidem sobre a escolarização, instituindo diferentes vias formativas que, de nosso ponto de vista, reforçam a expansão escolar como expansão de oportunidades formativas desiguais no país.

Dentre os programas pesquisados, alguns incidem sobre a escolarização regular, especialmente no caso do ensino fundamental, concorrendo para a ampliação no número de crianças e jovens escolarizados, mas segundo percursos diferenciados de formação no interior da própria educação regular. Destacam-se, neste caso, os programas de Aceleração de Aprendizagem, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), o Programa Bolsa Escola, seu substituto, o Programa Bolsa Família, o Programa Segundo Tempo e o Programa Mais Educação.

Alguns programas incidem sobre a educação de jovens e adultos, ampliando as diferenciações já existentes nesse âmbito e tornando-as mais complexas, devido à frequência com que são objeto de fusões, desmembramentos ou extinções. Dentre os programas vinculados diretamente à alfabetização, às duas etapas do ensino fundamental ou ao ensino médio, encontram-se os Programas Alfabetização Solidária, Brasil Alfabetizado, Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem (incorporando não só o Agente Jovem, mas outros programas de perfil similar, como o Escola de Fábrica e o Saberes da Terra), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em seguida desdobrado no Proeja FIC (Formação Inicial Continuada), o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific), e os programas e cursos que passam a compor o Plano Nacional de Qualificação – PNQ (2003).

¹⁶ Apresentado em Rummert, Algebaile e Ventura (2013).

Alguns dos programas destinados à educação de jovens e adultos não se vinculam de forma central à elevação da escolaridade, como no caso dos programas e cursos vinculados ao Plano Nacional de Educação Profissional – Planfor (1995-2003), e de programas como Juventude Cidadã, Soldado Cidadão, Pintando a Liberdade – Inserção Social por Meio da Produção de Material Esportivo, Reservista Cidadão, Mães da Paz, Projeto de Proteção dos Jovens em Território Vulnerável (Protejo) e Mulheres Mil.

No caso do ensino médio, outro programa que deve ser lembrado é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, criado em 2011, por meio da Lei 11.513/2011. Como mostra Moura (2013) trata-se de um programa que, apesar de não dialogar com a organização curricular do ensino médio, incide de diferentes modos sobre sua realização, alterando a jornada escolar (já que pressupõe a realização da formação técnica de forma concomitante, em outro estabelecimento), fragilizando o ensino médio integrado (já que sua implementação – na contramão de outro programa do próprio Governo Federal, o Programa Brasil Profissionalizado, criado em 2007 – implica o financiamento público da formação profissional concomitante realizada por meio de parcerias com instituições do chamado Sistema S ou diretamente por instituições privadas) e desresponsabilizando os estados, entre outras coisas, com a infraestrutura escolar destinada ao ensino médio integrado à formação profissional, assim como a constituição dos quadros de docentes da educação profissional.

Esses programas, somados às novas medidas de expansão da oferta de educação básica nas suas diferentes etapas, certamente implicaram um maior alcance social e territorial da escola e uma maior permanência no processo de escolarização, em um contexto de uma crescente incorporação de segmentos sociais à formação escolar. Essa maior incorporação, no entanto, é acompanhada de uma reiterada e crescente diversificação formativa que, de nosso ponto de vista, não supera a tendência histórica à desigualdade entre os novos requisitos de formação escolar, assegurados apenas para parcelas reduzidas da população, e as condições de formação escolar efetivamente destinadas à grande maioria da população.

Frente a esse conjunto de problemas, como discutido em Rummert, Algebaile e Ventura (2013), a expansão recente da oferta de ensino médio, no Brasil, mantém a dualidade educacional, ainda que segundo nova configuração, observando-se que, no novo contexto, diversificadas possibilidades de acesso à certificação encobrem, ao

menos parcialmente, o fato de que sua igualdade formal não corresponde a qualquer possibilidade de efetiva equivalência da formação educacional realizada, especialmente no que diz respeito ao acesso às bases do conhecimento científico e tecnológico.

A persistente contenção da verdadeira universalização do ensino fundamental – em termos do ingresso na escola, da permanência no processo formativo e do acesso ao conhecimento – faz com que a dualidade do ensino médio mantenha-se numa espécie de duplo registro. Num primeiro estágio, persiste parte do quadro que divide em dois largos grupos os jovens que ingressam e os que não têm como ingressar, ou só ingressarão muito tardiamente nessa etapa formativa (em 2013, apenas 59,5% da população com idade entre 15 e 17 anos estava matriculada no ensino médio). O ingresso, por sua vez, não elimina as desigualdades intraescolares, já que persiste e mesmo amplia-se a diversificação das formas de participação na formação escolar destinadas aos filhos da classe trabalhadora, instituindo-se vias formativas diferenciadas que, de modo desigual e combinado, alterarão as taxas de escolarização, mas manterão a distinção fundamental entre a educação da classe média alta e das elites, de um lado, e a educação dos trabalhadores, de outro.

Conforme as autoras, essa “dualidade de novo tipo”, funcional à nova fase de organização da acumulação de capital nos países de capitalismo dependente, “coaduna-se tanto com as características fortemente fragmentadas do trabalho no atual estágio de expansão e consolidação do capital, quanto com as marcas particulares do país”, em termos das suas múltiplas desigualdades. A ausência de um sistema nacional de educação que organize a educação escolar de forma unitária torna-se, a um mesmo tempo, causa e resultado da intensa fragmentação e diversificação das ofertas e formativas.

Essa dualidade de novo tipo realiza-se historicamente como uma forma de manutenção da desigualdade inscrita no próprio processo de expansão da escola, expressando-se, como ressaltam Rummert, Algebaile e Ventura (2013, p. 724 - 725)

entre outros aspectos, nas distinções entre as redes municipais, estaduais e federal, e, no seu interior, entre os vários modelos e modalidades; nos variados padrões de oferta das redes privadas; na multiplicidade de *oportunidades formativas* que recriam ou instituem trajetórias subordinadas de formação, as quais, em conjunto, ressignificam a marca social da escola, cujo caráter classista é encoberto pelo discurso *inclusivo*.

3.2 - Educação básica e ensino médio no estado do Rio de Janeiro

A condição de Capital do país, de cidade-estado da federação e de capital estadual conferida à cidade do Rio de Janeiro, desde o século XVIII, implicou a intensa presença de recursos para o financiamento de diversas políticas nessa cidade, incluindo o incremento da oferta educacional, inclusive sob a forma de produção e manutenção direta de instituições de ensino, como o Colégio Pedro II¹⁷ e o Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica¹⁸, que, concreta e simbolicamente, constituem importantes referências no quadro geral da oferta educacional de ensino médio no estado.

Ainda que a oferta de vagas nessas instituições represente uma proporção bastante pequena da matrícula na etapa de ensino hoje correspondente ao ensino médio, no estado, sua importância no quadro de produção e debate da política educacional é inegável, pelo fato de suas condições de infraestrutura e seu caráter de excelência figurarem como uma espécie de modelo a ser alcançado ou, ao menos, como um horizonte possível e desejado.

Apesar desse ponto de partida favorável, o Estado do Rio de Janeiro jamais chegou a constituir uma rede de ensino minimamente referenciada nesse modelo. E o quadro atual de oferta do ensino médio no estado apresenta as marcas tanto da insuficiente ação de sucessivos governos estaduais quanto das mudanças educacionais realizadas pelo Governo Federal, nas últimas décadas, acima comentadas. Deve-se ressaltar que tais marcas não se restringem aos problemas relacionados à separação entre educação básica e educação profissional, envolvendo também as mudanças na oferta do ensino fundamental, que têm repercussões relevantes no quadro de escolarização do ensino médio.

¹⁷ Fundado em 2 de dezembro de 1837, como Imperial Colégio Pedro II, em estabelecimento localizado no Centro da cidade do Rio de Janeiro, expandiu-se gradualmente até meados do século XX, constituindo as unidades de ensino localizadas nos bairros do Engenho Novo, Humaitá, São Cristóvão e Tijuca. Na década de 1990, devido à gradual subdivisão dos estabelecimentos localizados nesses bairros, chega a dez unidades de ensino, assim distribuídas: Centro; Engenho Novo I e II; Humaitá I e II; São Cristóvão I, II e III; Tijuca I e II. Após novo ciclo de expansão na década de 2000, conta atualmente com 15 campi, 9 deles ofertando o ensino médio, distribuídos pelas cidades do Rio de Janeiro, Niterói e Duque de Caxias.

¹⁸ Criado inicialmente como Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca, pela Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, junto com duas outras instituições, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, com sede na cidade de Belo Horizonte, e do Paraná, com sede na cidade de Curitiba, todas transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica pela Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.

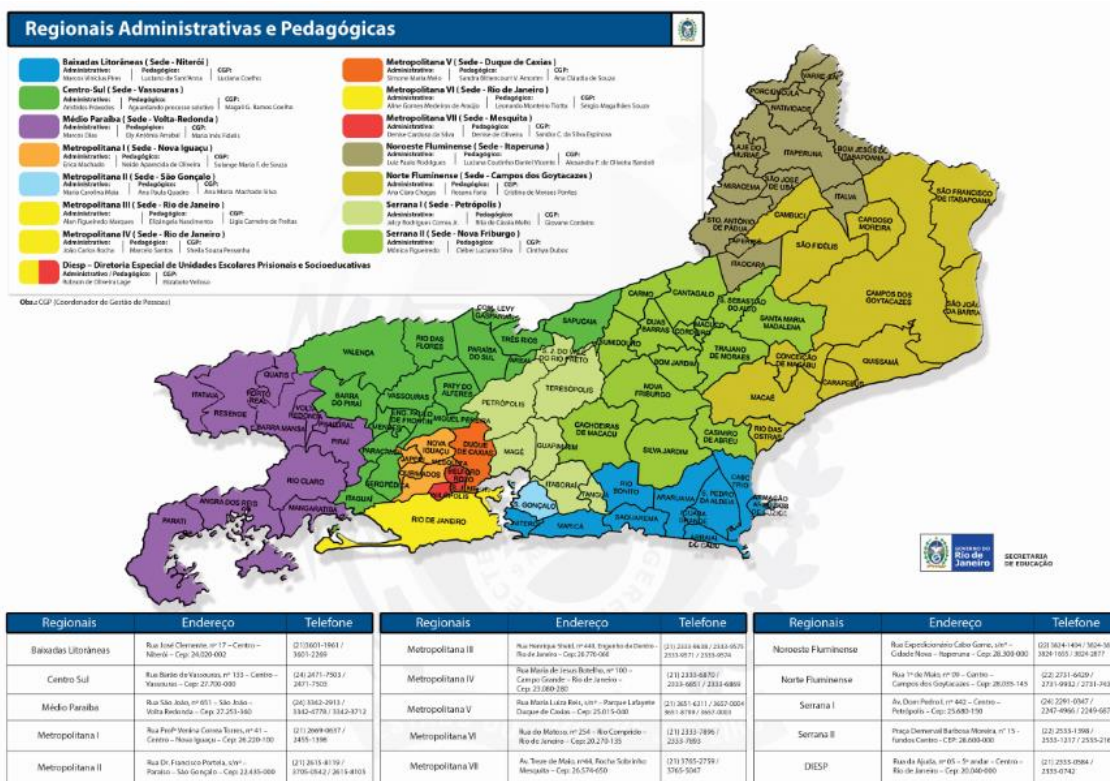
A respeito das relações entre mudanças no ensino fundamental e escolarização no ensino médio, deve-se ressaltar, primeiramente, que a lenta e tardia universalização do ensino fundamental, no Brasil, implicou uma significativa secundarização do ensino médio na agenda pública. Além disso, porém, as políticas de expansão do ensino fundamental instituídas a partir da década de 1990, ao envolverem estratégias de ampliação da permanência e da conclusão pautadas na diversificação e no aligeiramento da formação escolar, parecem ter legado ao ensino médio novos segmentos populacionais que, apesar de formalmente aptos a cursarem essa etapa da educação básica, não apresentam as condições necessárias para sustentarem sua permanência e progressão.

Esses aspectos explicam, em parte, o quadro de descenso da matrícula do ensino médio hoje observado no Brasil e no estado. Mas não se pode esquecer que, ao descenso da matrícula, no caso do estado do Rio de Janeiro, somam-se outros relevantes aspectos que têm levado diferentes autores a falarem em “encolhimento” da rede estadual.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2014, o estado do Rio de Janeiro tem 599.352 matrículas no ensino médio regular, 74,16% a cargo das redes e instituições estaduais. A oferta estadual é realizada principalmente por duas redes de ensino (SEEDUC e FAETEC), sendo que a principal delas (SEEDUC), em número de matrículas, organiza-se segundo uma divisão de coordenadorias regionais parcialmente coincidente com a divisão das regiões de administração do estado, como se pode ver no Mapa 2, abaixo.

Mapa 2

Estado do Rio de Janeiro. Regionais administrativas e pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC



Fonte: SEEDUC/RJ. Site institucional: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc>. Mapa das Regionais Administrativas e Pedagógicas definidas pelo Decreto nº 42.838 de 4 de fevereiro de 2011.

Considerando-se, entre outras informações, os dados do Censo Escolar disponíveis para o período de 2006 a 2013, confirma-se o movimento de acentuada queda da matrícula estadual já apontada por Davies (2014) em estudo referente ao ano de 2012, segundo o qual a rede estadual do Rio de Janeiro era assinalada como a que apresentava o maior índice de declínio percentual, considerando-se todas as redes públicas estaduais e municipais do Brasil.¹⁹

Os balanços realizados pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ), a partir de dados censitários do MEC, permitem perceber, tal como nas tabelas reproduzidas abaixo, que o movimento de contínuo descenso da matrícula no estado do Rio de Janeiro, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, aferido

¹⁹ No que diz respeito à tendência à queda na matrícula no país, é importante observar que, no mesmo período, também se registra queda na matrícula em educação básica nas redes municipais, mas em percentual muito mais baixo que o observado na rede estadual (cerca de - 6%, para os municípios, contra aproximadamente - 34%, para os estados).

no período de 2008 a 2013, é acompanhado por um movimento de recomposição da oferta pelas diferentes redes de ensino, observando-se:

- a) na oferta de ensino fundamental, crescimento leve da participação da rede federal (de 0,4 para 0,5%); acentuado decréscimo da participação estadual (de 19,4% para 12,4%); leve decréscimo da participação municipal (de 59,2%, em 2008, para 57,7%, em 2011, com relativa recuperação para 58,6%, em 2013); e acentuado crescimento da participação privada (de 21% para 28,5%);
- b) na oferta de ensino médio, crescimento leve da participação da rede federal (de 2,0 para 2,8%); acentuado decréscimo da participação estadual (de 79,9% para 74,2%); leve decréscimo da participação municipal (de 1,5% para 1,0%); e acentuado crescimento da participação privada (de 16,6% para 22,0%).

Tabela 4
Composição da matrícula de ensino fundamental no estado do Rio de Janeiro
segundo a dependência administrativa – 2008 a 2013

Dependência Administrativa	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Federal	0,4%	0,4%	0,5%	0,5%	0,5%	0,5%
Estadual	19,4%	18,6%	17,6%	16,1%	14,0%	12,4%
Municipal	59,2%	59,2%	58,3%	57,7%	58,6%	58,6%
Particular	21,0%	21,8%	23,6%	25,7%	26,8%	28,5%
Nº total de alunos do Ensino Fundamental	2.387.714	2.353.532	2.305.338	2.277.461	2.233.437	2.211.145

Fonte: Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. Estudos Socioeconômicos dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro – 2014.

Tabela 5
Composição da matrícula de ensino fundamental no estado do Rio de Janeiro
segundo a dependência administrativa – 2008 a 2013

Dependência Administrativa	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Federal	2,0%	2,2%	2,4%	2,4%	2,7%	2,8%
Estadual	79,9%	79,4%	76,8%	77,1%	74,9%	74,2%
Municipal	1,5%	1,3%	1,1%	1,0%	1,0%	1,0%
Particular	16,6%	17,1%	17,7%	19,5%	21,4%	22,0%
Nº total de alunos do Ensino Médio	656.228	635.418	623.549	609.680	603.057	596.746

Fonte: Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. Estudos Socioeconômicos dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro – 2014.

Esse descenso da matrícula relaciona-se a variados fatores, dentre os quais podem ser destacados a redução do número de repetentes do ensino fundamental e as modificações nas formas de registro de informações relativas ao Censo Escolar, incluindo mudanças que vêm concorrendo para a redução de irregularidades no registro da matrícula.

Os primeiros anos de implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, instituído em 1996 e implantado a partir de 1997), levaram a um rápido crescimento da matrícula no ensino fundamental. Como o FUNDEF instaurou uma nova dinâmica de distribuição de recursos financeiros constitucionalmente vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), relacionando tais recursos ao número efetivo de matrículas no ensino fundamental, observa-se, a partir de sua gradual implantação, uma intensificação da participação das redes municipais na composição da oferta dessa etapa de ensino. O maior interesse financeiro dos municípios na oferta de vagas somado a variadas políticas indutoras da ampliação do ingresso e permanência no ensino obrigatório são alguns dos fatores que concorreram para esse crescimento. Dentre as políticas indutoras, deve-se destacar as vinculadas à chamada “correção do fluxo escolar”, tendo em vista as constatações bastante divulgadas, desde fins da década de 1980, dos problemas de expansão e organização da oferta escolar relacionados aos altíssimos índices de repetência e de abandono da escolarização.

Assim, ainda que o FUNDEF induzisse, inicialmente, um acelerado crescimento da matrícula, a partir de fins da década de 1990, a crescente adoção de mecanismos de “correção do fluxo escolar” (envolvendo programas de aceleração de aprendizagem e medidas de progressão continuada) e a redução da idade de ingresso nos cursos de educação de jovens e adultos (EJA), estabelecida pela LDB desde 1996, concorreram para a produção de graduais alterações no fluxo escolar do ensino fundamental, com repercussões posteriores no ingresso e na permanência no ensino médio.

3.2.1 - A recomposição da rede estadual de ensino

Em todo o Brasil, o descenso das matrículas nas redes estaduais, no entanto, também se deve fortemente à acentuação dos processos de municipalização da oferta de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

No caso da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, o movimento descendente da matrícula vem sendo acompanhado pelo decréscimo do número de estabelecimentos de ensino e do número de funções docentes, segundo um padrão que evidencia a forma como a rede estadual está sendo recomposta no contexto de ajuste da oferta pública via municipalização do ensino fundamental.

As tabelas sintéticas abaixo apresentadas dão rápida visibilidade a esse movimento de recomposição da rede estadual que:

a) no que diz respeito aos dados gerais, confirma as indicações de “encolhimento da rede estadual”, presentes na literatura e no debate vinculado às lutas pela escola pública, como os promovidos pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro – SEPE – e pelo Fórum Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro;

b) no que diz respeito aos dados relativos a etapas de ensino, apresenta clara concentração da oferta escolar do estado nas etapas correlatas ao segundo segmento do ensino fundamental e ao ensino médio, em detrimento não apenas da educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental, mas também dos estabelecimentos que, até duas décadas atrás, agregavam as duas etapas do ensino fundamental.

TABELA 6

ANO	Estabelecimentos da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro segundo a dependência administrativa – 2006-2013				
	Total	Dependência Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privado
2006	10.111	33	1.678	4.821	3.579
2013	11.175	54	1.357	5.099	4.665
		+ 21	- 321	+ 278	+ 1.086

Fonte: Tabela elaborada a partir de dados dos Censos Escolares dos anos 2006 e 2013, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

TABELA 7

Estabelecimentos de Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro* – 2006-2013								
ANO	TOTAL	CRECHE	PRÉ- ESCOLA	EF Total	EF 1ª a 4ª	EF 1ª a 8ª	EF 5ª a 8ª	EM
2006	1.678	6	180	1240	209	521	510	1.038
2013	1.357	2	3	939	151	-	912	1.092
	- 321	- 4	- 177	- 301	- 58	- 521	+ 402	+ 54

Fonte: Tabela elaborada a partir de dados dos Censos Escolares dos anos 2006 e 2013, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

* Dados totalizam estabelecimentos estaduais das redes SEEDUC e FAETEC e demais instituições estaduais.

No que diz respeito às funções docentes, os dados sintetizados na Tabela 3 permitem observar a reiteração de queda em todas as redes de ensino, com exceção da rede federal. Esse decréscimo está associado tanto com a recomposição da oferta escolar, quanto com ações de reorganização do quadro docente, no período, que podem envolver desde a criação de funções docentes com maior carga horária (como no caso da categoria de docente com carga de 30 horas), até outros mecanismos de racionalização da alocação das funções docentes. No caso do acentuado decréscimo do número de funções docentes na rede estadual, o período já comporta as medidas de racionalização vinculadas ao conjunto de disposições conhecido como Plano de Metas da Educação, instituído a partir de 2011, por meio do Decreto nº 42.792/2011.

TABELA 8

Funções Docentes Na Educação Básica – 2006-2013					
ANO	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2006	238.415	3.116	79.061	92.100	64.138
2013	183.489	3.346	43.027	74.202	62.914
	- 54.926	+ 230	- 36.034	- 17.898	- 1.224

Fonte: Tabela elaborada a partir de dados dos Censos Escolares dos anos 2006 e 2013, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP

3.2.2 - A instituição de novas vias formativas nas redes estaduais e municipais

Há, contudo, variados aspectos da recomposição da oferta e das estruturas das redes estaduais e municipais que não podem ser adequadamente apreendidos por meio dos dados dos Censos Escolares realizados pelo INEP. É o caso dos dados relacionados aos programas sociais ou educacionais vinculados à escolarização.

Deve-se observar as evidentes incongruências do quadro atual, no qual ampliam-se os marcos da escolarização obrigatória, mas em um contexto de decisiva intensificação da diferenciação da oferta formativa, fortemente marcada por mecanismos de aligeiramento da formação escolar.

Um primeiro aspecto a destacar é que, dentre os programas *federais* pesquisados, os mais presentes no contexto estadual são o Programa Bolsa Família, o Mais Educação e o Projovem, programas que incidem diferenciadamente sobre o processo de escolarização: os dois primeiros concorrem, ao menos em tese, para maior ingresso e permanência, ao passo que o terceiro constitui uma via de escolarização paralela ao ensino regular, portando dados próprios.

Mas o quadro das formas concretas de organização da escolarização nas redes municipais e na rede estadual de ensino evidencia a forte presença de outro tipo de programa, os programas de aceleração de aprendizagem, constituídos segundo diferentes regras e formatos, e realizados nessas redes, muitas vezes, sem o correspondente registro nas estatísticas de matrícula, com consequências graves para a adequada caracterização e análise dos quadros reais de escolarização.

Outro aspecto a se destacar é a reiteração, nas redes estaduais e municipais, da composição da oferta por meio da conjugação de programas de sentido oposto, no que diz respeito a aspectos centrais da definição dos processos formativos. A política educacional do estado ilustra isto com clareza, não apenas por implantar ou dar suporte à implantação de programas federais com esse perfil, mas por instituir programas próprios que reeditam a coexistência de programas de ampliação de jornada (Programa Dupla Escola) com programas de aceleração (Programa Autonomia), denotando a reiteração da tendência à produção de uma forma particular de expansão escolar, na qual a maior cobertura da escolarização não se dá, como já discutido anteriormente, na forma de extensão de um mesmo tipo de escola para todos, mas, ao contrário, na forma de uma multiplicidade de vias formativas não equivalentes, a não ser na certificação.

Entendemos que a análise dos programas, medidas e ações implicados com a expansão do acesso à escola e com a ampliação do tempo de escolarização deve evitar generalizações que apaguem as movimentações contraditórias que também constituem os processos de realização de cada programa e de suas interrelações.

Há programas, como, por exemplo, o Pronera e o Mais Educação, que representam, sob vários aspectos, conquistas ou possibilidades de conquistas relativas à ampliação efetiva das oportunidades formativas, em franca oposição ao movimento de aligeiramento da formação escolar (representado pelos programas de aceleração de aprendizagem, como o Programa Autonomia, da rede estadual do Rio de Janeiro) ou de seu fracionamento, como no caso do - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

No entanto, é também preciso reconhecer que os efeitos de conjunto da multiplicidade de programas, tal como constituídos até o presente momento, têm, por si, problemas que não podem ser desprezados. Além disso, alguns programas podem impactar intensamente formas de oferta escolar já consolidadas, alterando-as negativamente, como particularmente no caso do Pronatec.

Criado no final do ano de 2011, o Pronatec passou a se constituir na política mais enfática e prioritária no campo da educação do atual governo federal, deslocando a educação de jovens e adultos do direito à educação básica para a preparação rápida com perspectiva (porém, sem nenhuma segurança) de melhores chances para o emprego e renda. Trata-se de uma política que reitera o erro histórico de oferta de formação aligeirada, sem a educação básica.

Um breve retrospecto nos revela que, em cada ciclo virtuoso de crescimento, o país é surpreendido com falta de mão de obra qualificada. A estratégia é a criação de Programas com um determinado tempo de duração. No início da década de 1960, criou-se o Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra Industrial (PIPMOI) que, em seguida, foi estendido a todas as áreas da economia sendo transformado em Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO). Um Programa inicialmente proposto para durar 20 meses e que se estendeu por 19 anos.²⁰ No final da década de 1990, criou-se o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR) e no início da primeira década do século XXI o Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

²⁰ Ver a respeito, Barradas (1986). É interessante perceber a similitude que assume o PRONATEC cinco décadas depois.

O surpreendente é que, depois de quase uma década de governo do um ex-líder operário Luiz Inácio Lula da Silva e de sua sucessora Dilma Rousseff, cria-se, em 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), programa este que, tirando a sua amplitude e volume gigantesco de recursos investidos, reedita, cinquenta anos depois e com nome diverso, o PIPMO. O sentido de todos esses programas seria outro se a garantia do ensino médio, etapa final da educação básica, estivesse universalizada e em nível de qualidade similar à oferecida na rede federal.

Cabe registrar ainda, em relação ao Pronatec, que o mesmo recebeu forte resistência no interior dos Institutos Federais, como assinalamos no capítulo 5. Resistência, em grande parte, justificada, pois se trata de um programa que interfere fortemente na oferta dos cursos regulares. Assim, no Brasil inteiro e no Rio de Janeiro, a oferta do Pronatec é predominantemente privada. Inicialmente, a maior parte das vagas foi oferecida pelo Sistema S, mas atualmente, a oferta é feita pelas mais diferentes instituições que viram no Pronatec uma oportunidade de ganhos fáceis e sem controle do governo.

Assim, entendemos que, conjugados, os aspectos aqui apresentados concorrem para a manutenção de experiências de escolarização marcadas pela efemeridade e descontinuidade na relação com a escola e pelo conseqüente baixo enraizamento institucional, tal como evidenciado por Ferreira (2010), em seu estudo sobre as desiguais trajetórias de escolarização de jovens pobres no Rio de Janeiro. Como conjunto, portanto, esses aspectos constituem um importante núcleo de problemas decisivos na configuração da educação brasileira, devendo, por isso, ocupar lugar central na pauta de questões concernentes ao debate sobre a escola pública efetivamente referida à educação como direito social, bem como sobre as formas de realização da expansão escolar que podem promovê-la.

Referências bibliográficas

ALGEBAILLE, Eveline; SILVA, Gustavo Leite Araujo da; FAGUNDES, Tacilio. Referenciamento territorial de políticas sociais e reconfiguração do sistema educativo no Brasil. Espaço e Economia, v. 1, p. 1-10, 2014.

ALTVATER, Elmar. O fim do capitalismo como o conhecemos: uma crítica radical do capitalismo. (Tradução: Peter Naumann). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BARRADAS, Anésia Maria da Silva. A fábrica PIPMO: uma discussão sobre política de formação de mão-de-bra no período de 1896-1982. Rio de Janeiro: IESAE/Fundação Getúlio Vargas. 1986. Dissertação de Mestrado.

DAVIES, Nicholas. Rede Estadual de Ensino do RJ é a que mais diminui no Brasil (-34,7%), na educação básica entre 2006 e 2012, com perda de, 516.471 matrículas, porém a rede privada do RJ foi a quarta que mais cresceu (193.73 matrículas, ou +22,5%), tornando –se a segunda maior rede privada do Brasil. 2014. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/marciapereira71066/estudo-nicholas-davies>>. Acesso em: 18 maio 2014.

FERRETTI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. Educ. Soc. [online]. 2000, vol.21, n.70, pp. 80-99. ISSN 1678-4626.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educ. Soc. [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 1087-1113. ISSN 1678-4626.

MOURA, Dante Henrique. A Formação dos Jovens das Classes Populares: Diversificação, Focalização e Hierarquização no Ensino Médio. Texto resultante do relatório parcial do projeto de pesquisa intitulado “Ensino médio: políticas, trabalho docente e práticas educativas nas múltiplas formas da etapa final da educação básica”, financiado por meio do Edital FAPERJ/CAPES 01/2013, mimeo.

OLIVEIRA, Floriano José Godinho de. Reestruturação produtiva, território e poder no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. Revista Brasileira de Educação, vol. 18, núm. 54, jul-set, 2013, pp. 717-738.

2. Ofertas de educação profissional técnica de nível médio no estado do Rio de Janeiro no período de 2007-2012

Julio Cesar de França Lima²¹
Marise Nogueira Ramos²²
Márcio Candeias²³

Apresentação

O presente estudo é parte integrante do Projeto “Ofertas Formativas e Características Regionais: a Educação Básica de Nível Médio no Estado do Rio de Janeiro” aprovado pelo Edital FAPERJ nº 29/2012, de Apoio à Formação e Consolidação de Grupos de Pesquisa Multi-Institucionais e Interdisciplinares. Coordenado pelo Observatório dos Técnicos em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/FIOCRUZ), teve como objetivo geral mapear a oferta da educação profissional técnica de nível médio no Estado do Rio de Janeiro no período 2007-2012. Essa oferta foi organizada segundo as orientações dos arts. 36-B e 36-C da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) que define duas formas: articulada, que compreende as formas integrada e concomitante; e subsequente.

Os objetivos específicos foram:

- Avaliar a participação do Estado do Rio de Janeiro na oferta da educação profissional técnica de nível médio no âmbito nacional;
- Avaliar a oferta das formas integrada, concomitante e subsequente no Estado do Rio de Janeiro;
- Verificar a participação das redes federal, estadual, municipal e privada na oferta de cursos no Estado do Rio de Janeiro;
- Verificar a evolução da oferta da educação profissional de nível médio na rede estadual de ensino;

²¹ Professor do Programa de Pós-graduação em Trabalho, Saúde e Educação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (ESPJV) da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ).

²² Professora do Programa de Pós-graduação em Trabalho, Saúde e Educação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (ESPJV) da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ).

²³ Estatístico e Professor da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (ESPJV) da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ).

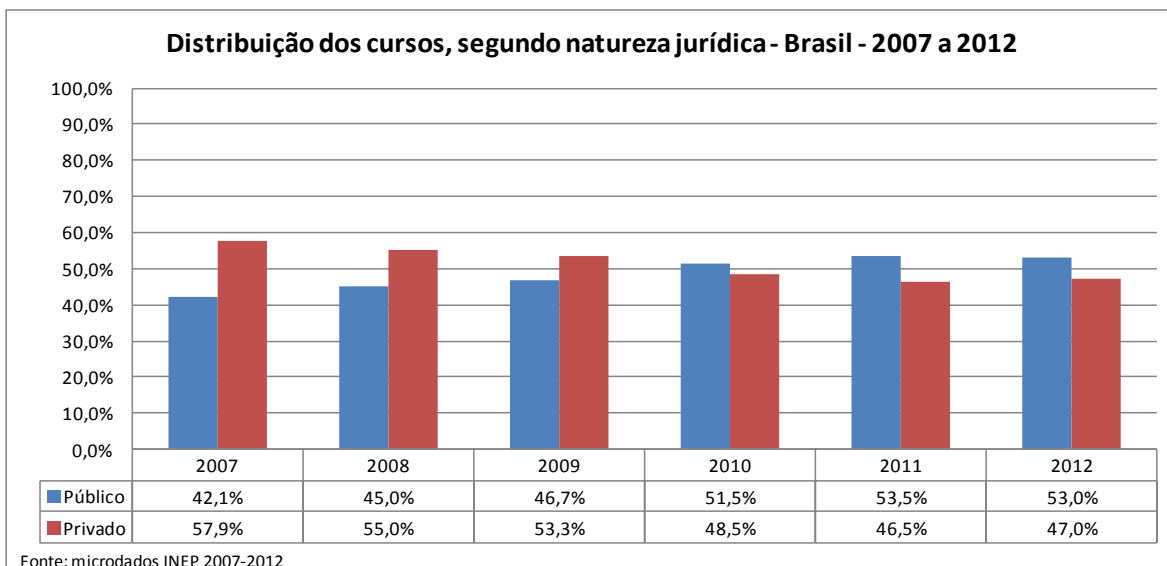
- Verificar os eixos tecnológicos predominantes nas regiões administrativas do Estado do Rio de Janeiro.

O levantamento realizado considerou os estabelecimentos de ensino, os eixos tecnológicos, os alunos matriculados e os cursos oferecidos na área de saúde. Os estabelecimentos foram organizados segundo a natureza jurídica – público e privado; e dependência administrativa – federal, estadual, municipal; particular, comunitário, confessional, filantrópico e sistema S. Os eixos tecnológicos são apresentados conforme define o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação (Brasil, 2012) no total de 13 eixos, desagregados por grandes regiões brasileiras e por regiões administrativas do Estado do Rio de Janeiro. Os alunos matriculados são distribuídos segundo a natureza jurídica dos estabelecimentos, os eixos tecnológicos, as formas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos da área de saúde. Os cursos da saúde são definidos conforme relação de cursos do eixo Saúde e Meio Ambiente, excluídos os cursos dessa última área.

1) Análise da oferta da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e no estado do Rio de Janeiro

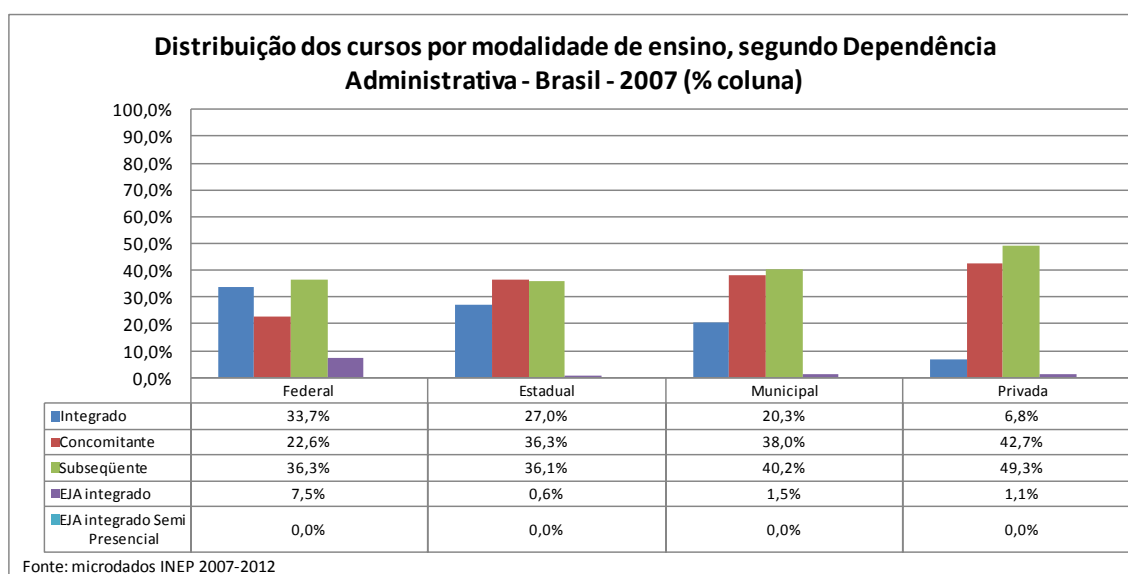
O primeiro destaque desta análise refere-se à ampliação da participação da esfera pública na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil no período de 2007 a 2012. O gráfico 1 nos mostra a inversão que começa a ocorrer a partir de 2010, quando a esfera pública responde por 51,5% da oferta, passando a 53,5 % e 53,0%, nos anos posteriores. Este quadro provavelmente se explica com a política de ampliação e interiorização da rede federal de educação profissional e tecnológica em andamento desde 2008.

Gráfico 1



No que se refere às formas de oferta nas respectivas esferas, com o detalhamento das dependências administrativas, a análise do gráfico 2 mostra que, em 2007, no Brasil, em três dependências – federal, municipal e privada – predomina a oferta da educação profissional subsequente, respectivamente em 36,3%; 40,2%; e 49,3%. Na dependência estadual, a oferta de concomitante (36,3%) é somente 0,2 pontos percentuais acima da subsequente (36,1%). Somente na dependência federal a forma integrada é a segunda mais ofertada (33,7%), enquanto nas demais é a forma concomitante (36,3% na estadual, 38% na municipal e 42,7% na privada). A forma integrada é ofertada na proporção de 27% na estadual, 20,3% na municipal e somente 6,8% na privada.

Gráfico 2



Podemos concluir, então, que, em 2007, a educação profissional técnica de nível médio no Brasil é ofertada predominantemente nas formas subsequente e concomitante. A forma integrada ainda não é uma realidade significativa na dependência estadual e, menos ainda, na privada. Somente a rede federal tende a ofertar um pouco mais esta forma. Não se esperaria um índice significativo na oferta do integrado na dependência municipal, já que o ensino médio não é de sua competência. Nas instituições privadas, a pouca expressão dessa forma de oferta pode ser devido ao seu maior custo e tempo de duração.

Interessante é comparar tais índices com o ano de 2012 (gráfico3). A oferta da educação profissional técnica de nível médio subsequente e concomitante na dependência federal cai, respectivamente em 7,6% (passa para 28,7%) e em 11,2% (passa para 11,4%) enquanto a de integrado aumenta em 20,2 pontos percentuais (passa para 53,9%), se tornando assim a forma predominante de oferta nesta rede, cuja evolução pode ser vista no gráfico4. Tal inversão também ocorre na dependência estadual: o integrado se torna predominante com 42%, contra 35,4% do subsequente e 19% do concomitante. Vê-se que a queda mais significativa é no concomitante (-17,1%) e não no subsequente; porém, o aumento do integrado é de 15 pontos percentuais.

Gráfico 3

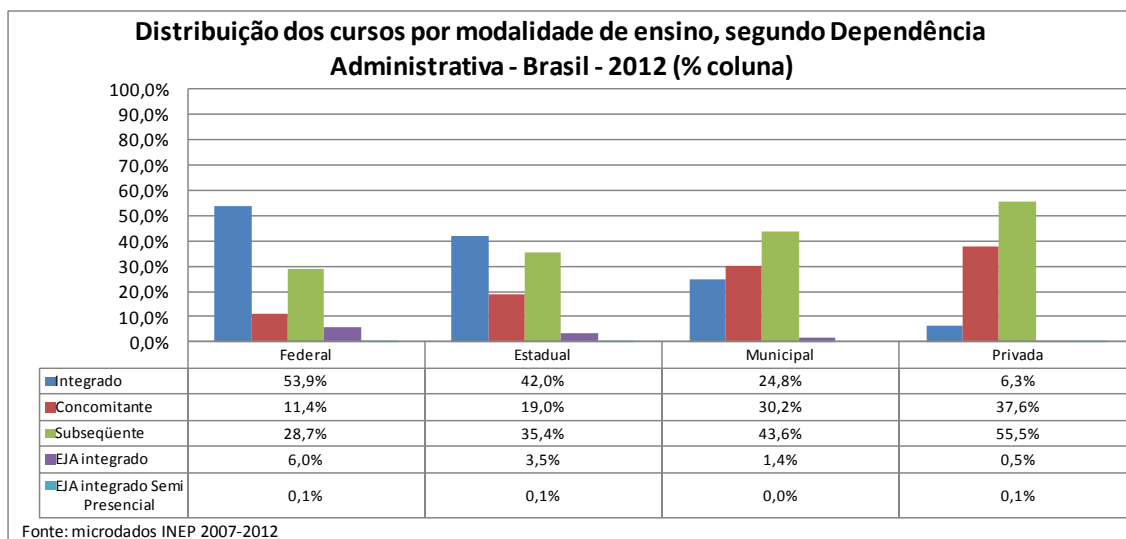
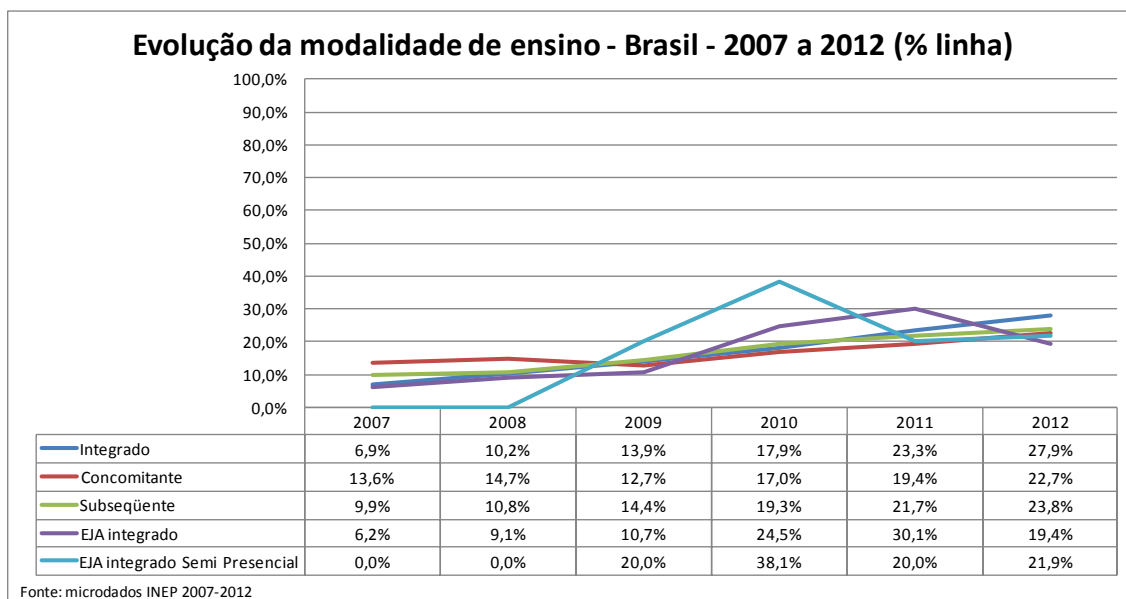


Gráfico 4



A mudança na rede federal provavelmente se deve à obrigatoriedade imposta pela Lei n. 11.892, de 29/12/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, de que pelo menos 50% de suas vagas seja de ensino médio integrado. Na dependência estadual, é possível que o Programa Brasil Profissionalizado criado pelo decreto nº 6.302, de 12/12/2007, que inicialmente incentivava a oferta da educação profissional integrada ao ensino médio, explique essa inversão. Nas dependências municipal e privada as alterações não são muito significativas.

O movimento identificado no Brasil no período de 2007 a 2012 quanto à participação das esferas pública e privada não se identifica na região Sudeste (gráfico 5) nem no Estado do Rio de Janeiro (gráfico 6), pois a oferta regional e estadual da educação profissional técnica de nível médio permanece predominantemente privada.

Gráfico 5

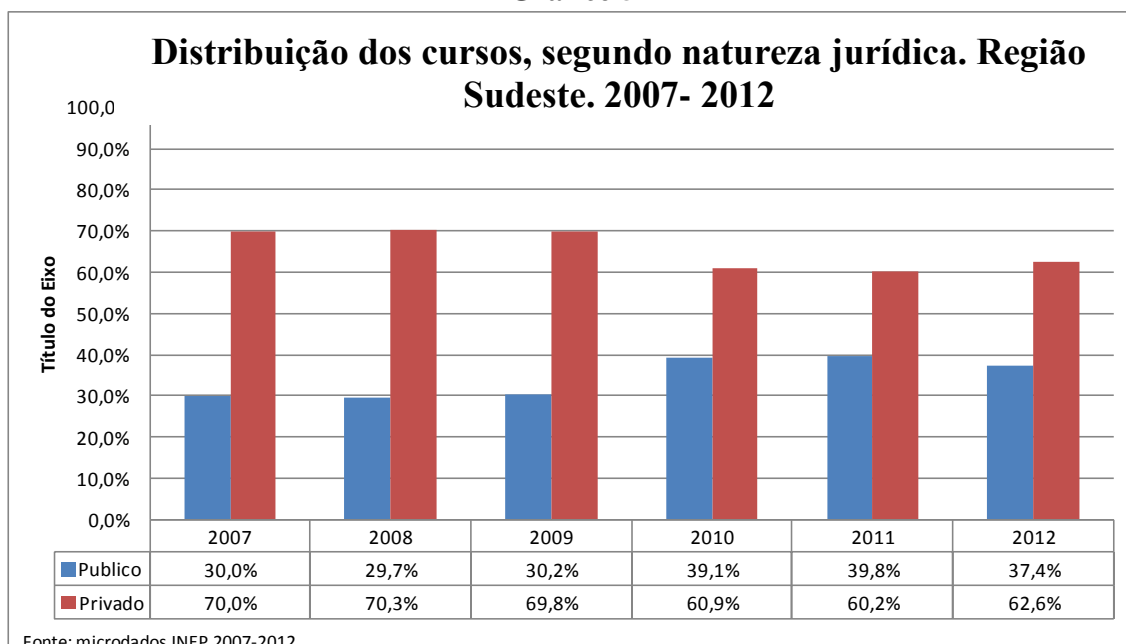
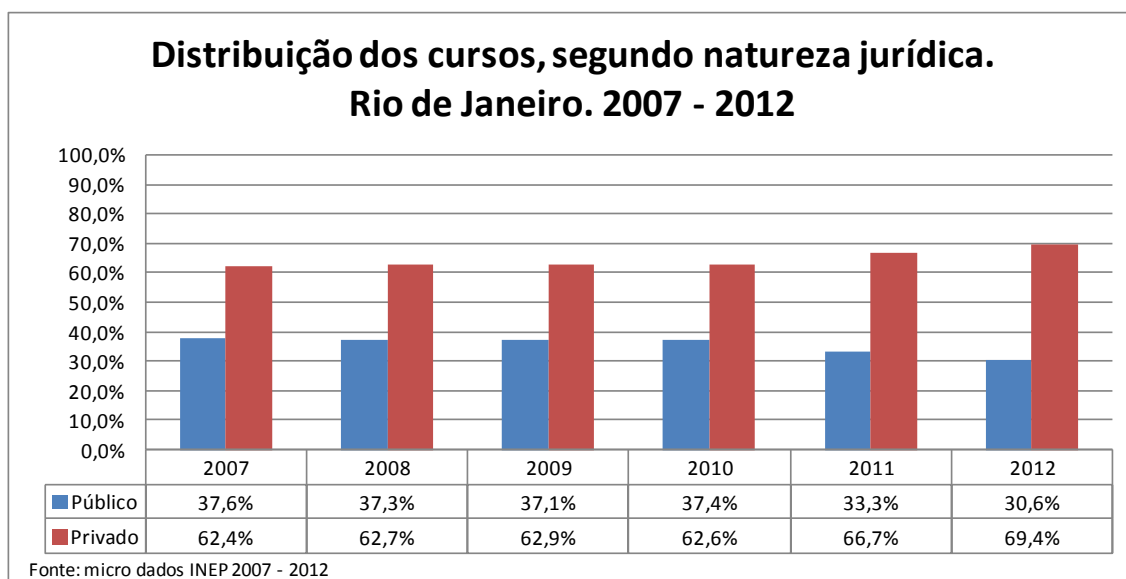


Gráfico 6



No que se refere às formas de oferta pelas esferas pública e privada, com detalhamento das dependências administrativas da primeira esfera – federal, estadual e municipal, o movimento identificado no Brasil no período estudado se reproduz no Estado do Rio de Janeiro somente nas instituições federais (gráficos 7 e 8). A forma concomitante era, em 2007, a predominante (40,9%), seguida da integrada (25,5%) e subsequente (22,7%). De fato, pelo que se sabe, as instituições federais localizadas no

Estado do Rio de Janeiro não eliminaram o ensino médio após o Decreto n. 2.208/97 e passaram a oferecê-lo concomitantemente com cursos técnicos de nível médio, mais do que aumentaram a oferta do subsequente. A informação relevante que se identifica nos gráficos é que, em 2012, a oferta do integrado nesta rede sobe para 47,7% (acréscimo de 22,2 pontos percentuais) e se identifica queda nas outras duas formas (a concomitante passa para 30,1% e a subsequente, para 13,0%). Como a política para rede federal é de âmbito nacional, poderia se esperar que as instituições federais acompanhassem o quadro anteriormente retratado para o Brasil.

Entretanto, o mesmo não se verifica na rede estadual. Apesar de haver um aumento na oferta do integrado (de 8,9% para 15,9%), cuja evolução é demonstrada no gráfico⁹, é a forma subsequente da educação profissional técnica de nível médio que continua predominando (56,5% em 2007 e 55,9% em 2012), seguida da concomitante (33,7% em 2007 e 25,0% em 2012). **Ou seja, o estado do Rio de Janeiro apesar de ter ampliado a oferta da forma integrada da educação profissional técnica de nível médio, não acompanhou a tendência nacional de se priorizá-la inclusive na esfera estadual.**

No que se refere à rede municipal localizada no Estado do Rio de Janeiro, o que se identifica é uma importante queda na oferta do integrado (de 42,4% em 2007, em que esta era a predominante, para 20,5% em 2012) e aumento na oferta do subsequente (de 30,3% em 2007 para 53,8% em 2012). Não há alterações significativas no concomitante (21,2% em 2007 para 17,9% em 2012). A forma integrada, que já não era mesmo predominante na rede privada localizada neste Estado (apesar de em 2007 ser maior que na rede estadual) sofre um decréscimo no período (de 14,7% para 10,7%), em benefício da forma concomitante.

Apesar de os dados estarem disponíveis nos gráficos 7, 8 e 9, a seguir, não enfocamos neste resumo as ofertas de Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional (EJA integrada e EJA integrada semipresencial).

Gráfico 7

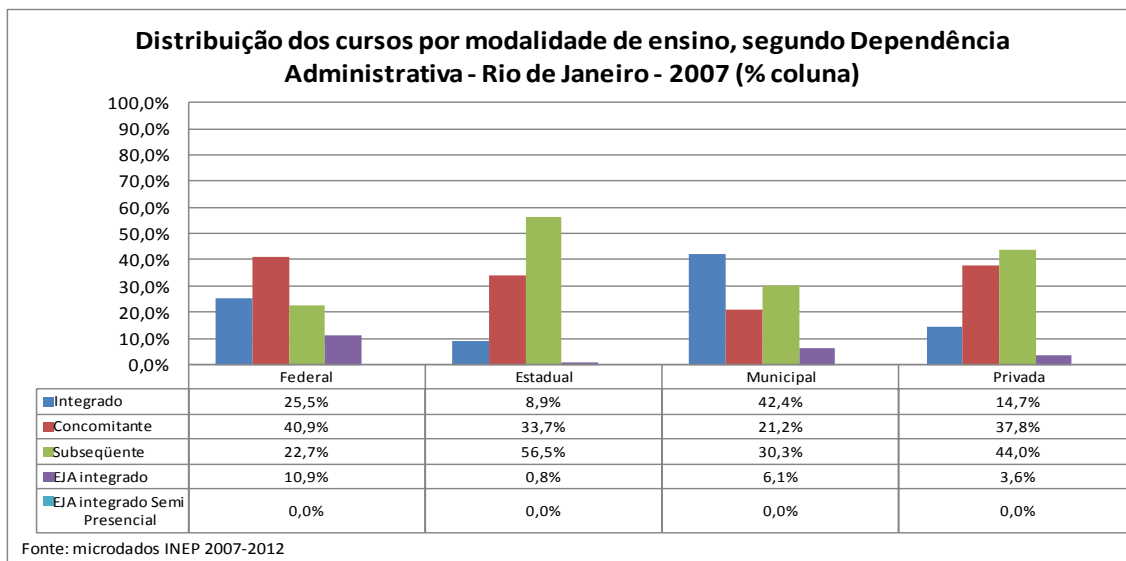


Gráfico 8

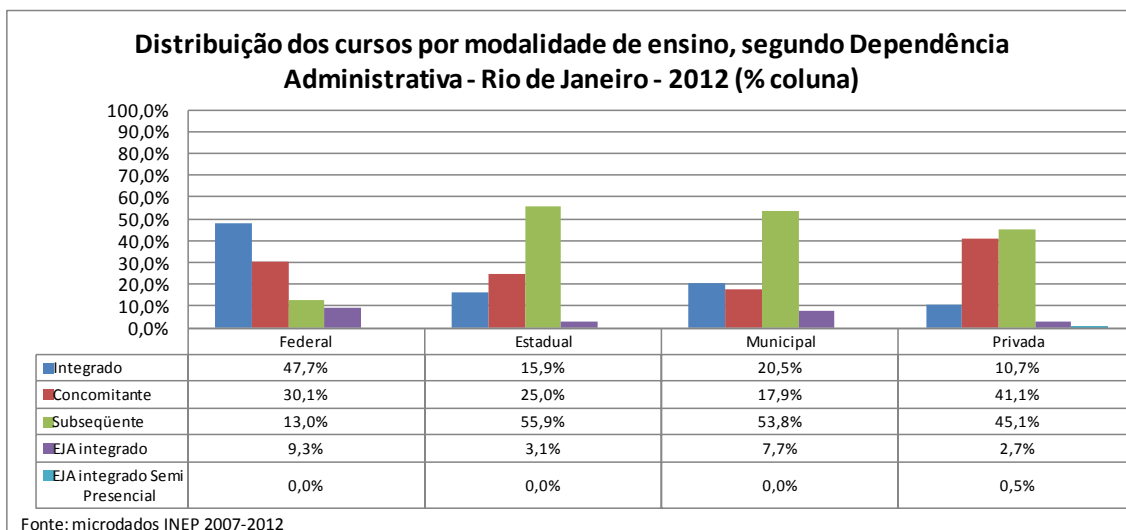
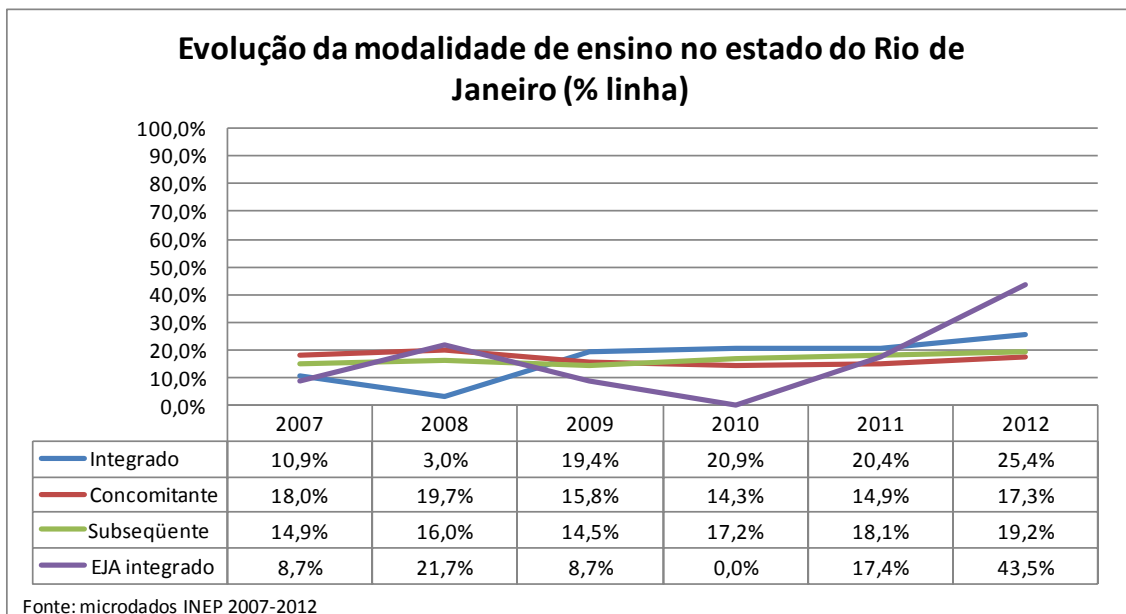


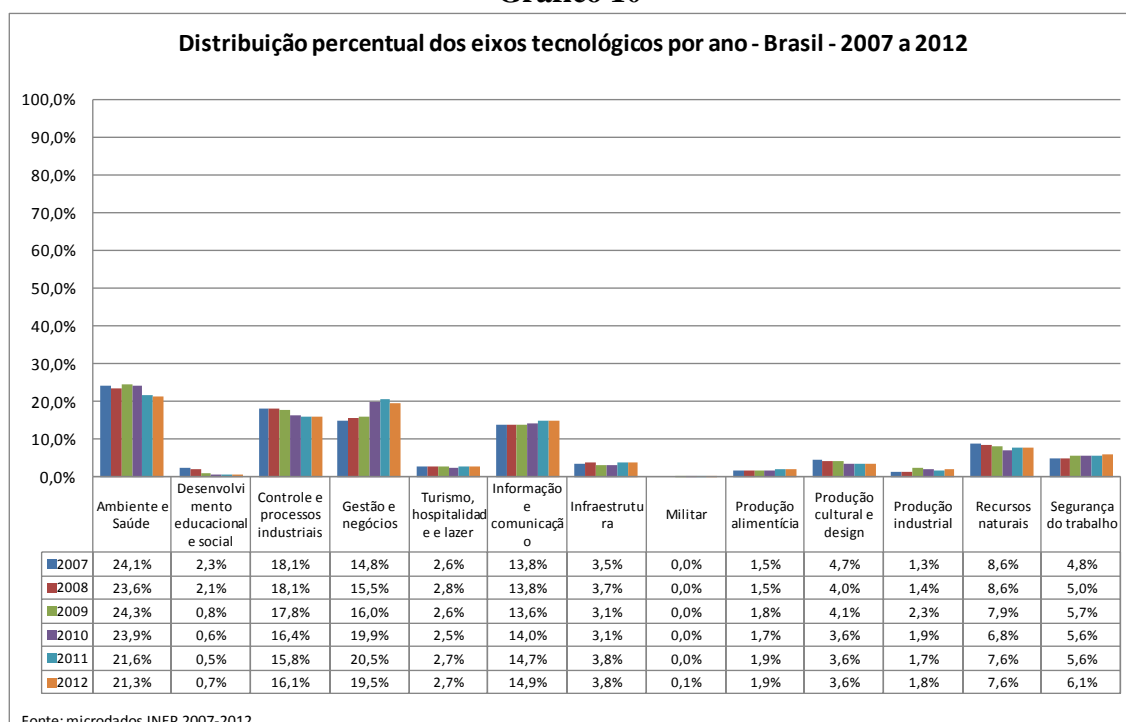
Gráfico 9



2) Análise dos eixos tecnológicos ofertados no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro

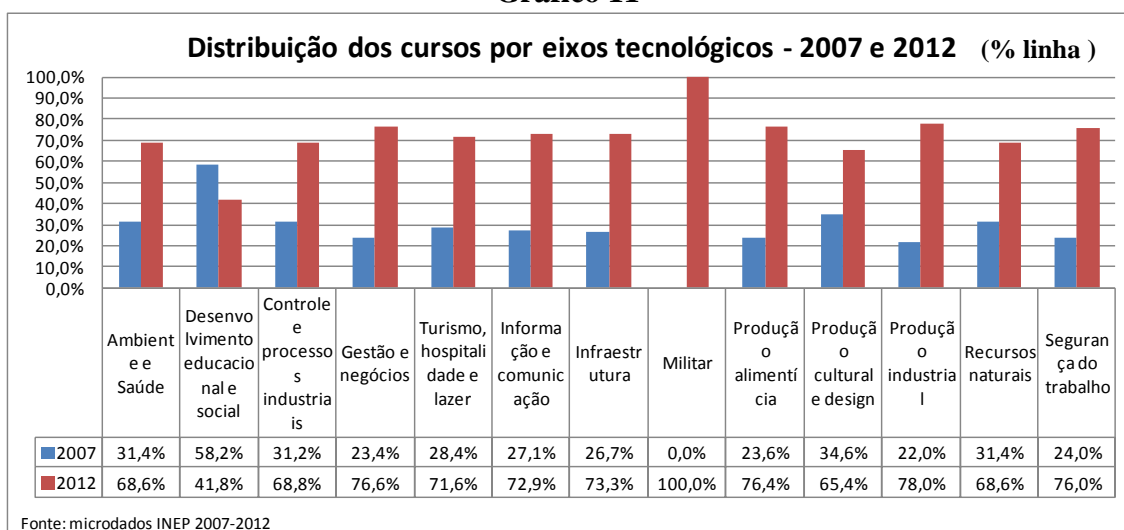
A análise comparativa da oferta dos eixos tecnológicos no período de 2007 a 2012 (gráfico 10) no Brasil mostra que, em todos os anos, os cursos mais oferecidos estão no eixo Ambiente e Saúde, seguido dos eixos Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios e Informação e Comunicação. A esses seguem, nesta ordem, os cursos dos eixos Recursos Naturais, Segurança do Trabalho, Produção Cultural e Design, Infraestrutura, Turismo e Hospitalidade e Produção Alimentícia, com quantitativos próximos do de Produção Industrial. Chama atenção a baixa oferta de cursos no eixo Desenvolvimento Educacional e Social. O eixo Militar só aparece em 2012.

Gráfico 10



Em termos de evolução do número de cursos neste período, no país (gráfico 11), a informação mais significativa é o aumento de cursos em todos os eixos, a exceção do Desenvolvimento Educacional e Social. Apesar de serem os eixos com mais cursos, o aumento de cursos em Ambiente e Saúde e Controle e Processos Industriais é relativamente menor do que nos demais eixos. Os eixos Produção Cultural e Design e Recursos Naturais também não são os que apresentam aumento significativo.

Gráfico 11



Outra análise refere-se à relação entre a oferta dos eixos nas esferas pública e privada. Em 2007, conforme gráfico 12, dos 13 eixos tecnológicos a oferta privada predomina nos cursos dos seguintes eixos: Ambiente e Saúde (20,9% público e 79,1% privado), Controle e Processos Industriais (42,7% público e 57,3% privado), Informação e Comunicação (43,3% público e 56,7% privado), Produção Cultural e Design (21,3% público e 78,7% privado), Produção Industrial (35,0% público e 65,0% privado) e Segurança do Trabalho (15,5% público e 84,5% privado). Este último eixo, juntamente com o Ambiente e Saúde e Produção Cultural e Design são os que tem a oferta privada mais significativa. Em 2012, conforme gráfico 13, verifica-se um aumento da oferta pública em todos os eixos, porém, o único eixo em que o público inverte a sua participação em relação ao privado é de Informação e Comunicação.

Gráfico 12

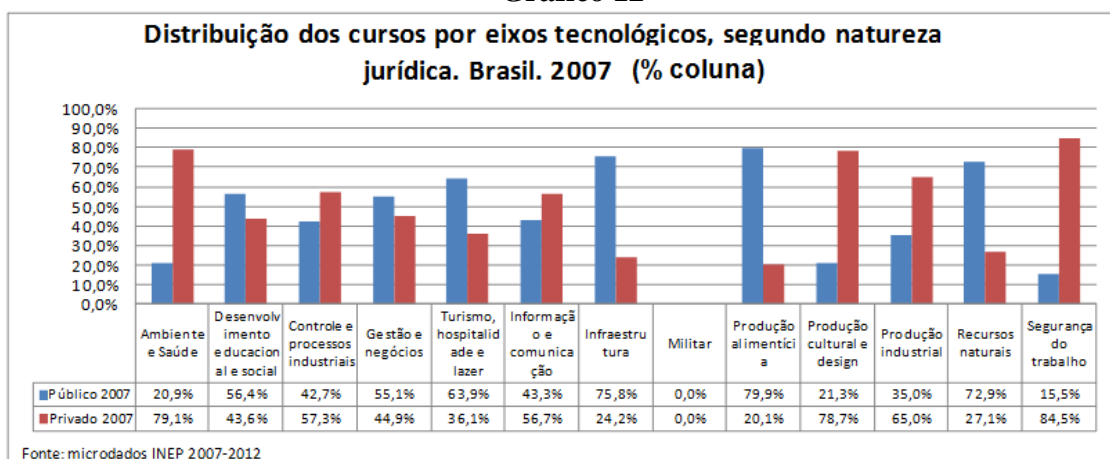
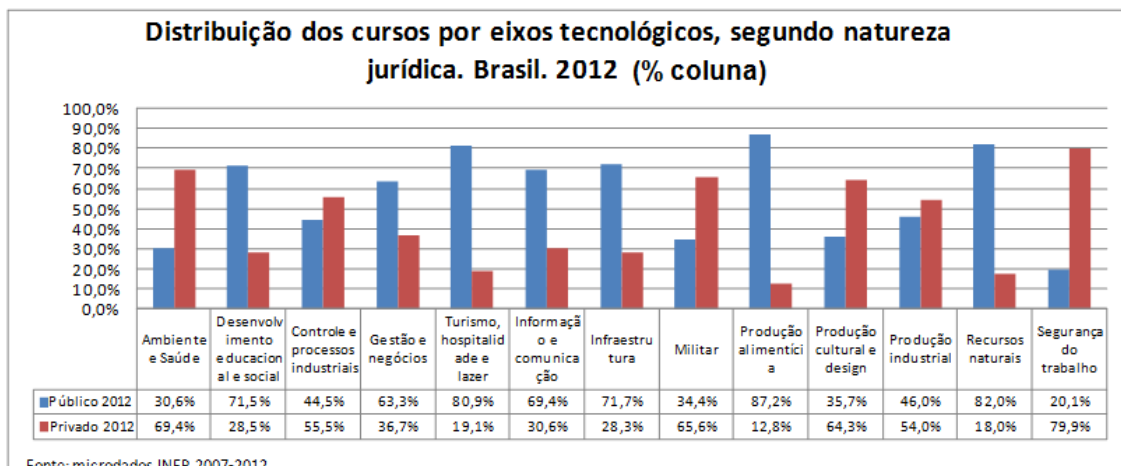


Gráfico 13



A oferta privada pode ocorrer em estabelecimentos particulares, comunitários, confessionais, filantrópicos e em instituições do Sistema S. Em 2007 (gráfico 14), verifica-se que em todos os eixos a oferta privada é predominantemente realizada por instituições particulares. Além destas, encontramos o Sistema S e as instituições filantrópicas. A esfera comunitária e confessional é residual na oferta da educação profissional técnica de nível médio. Em 2012 (gráfico 15), entretanto, o que se verifica é o aumento relativo da participação da esfera pública e do Sistema S, sem, entretanto, inverter o quadro anterior.

Gráfico 14

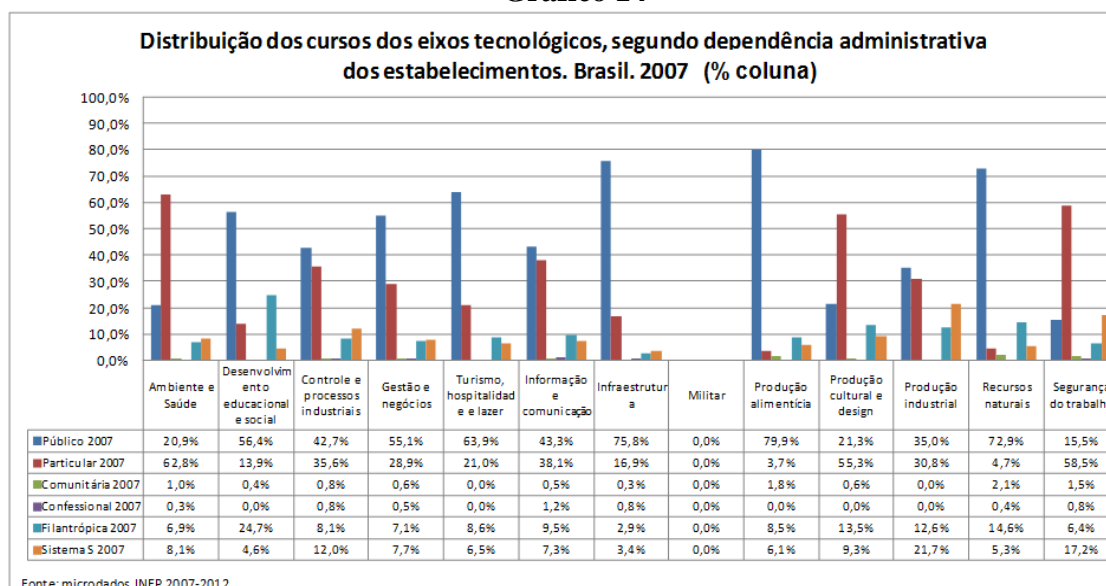
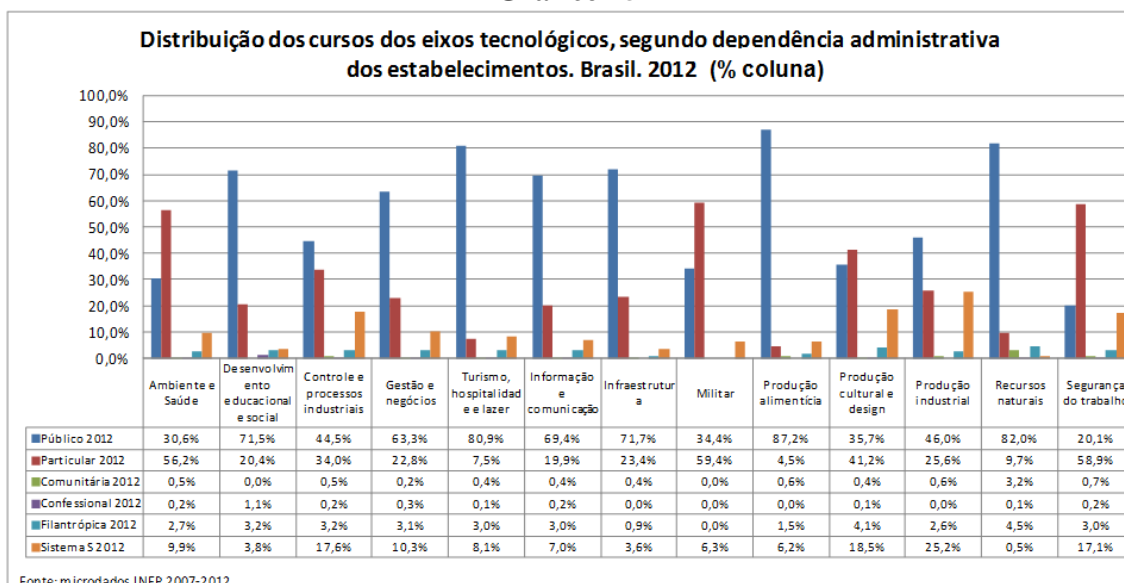
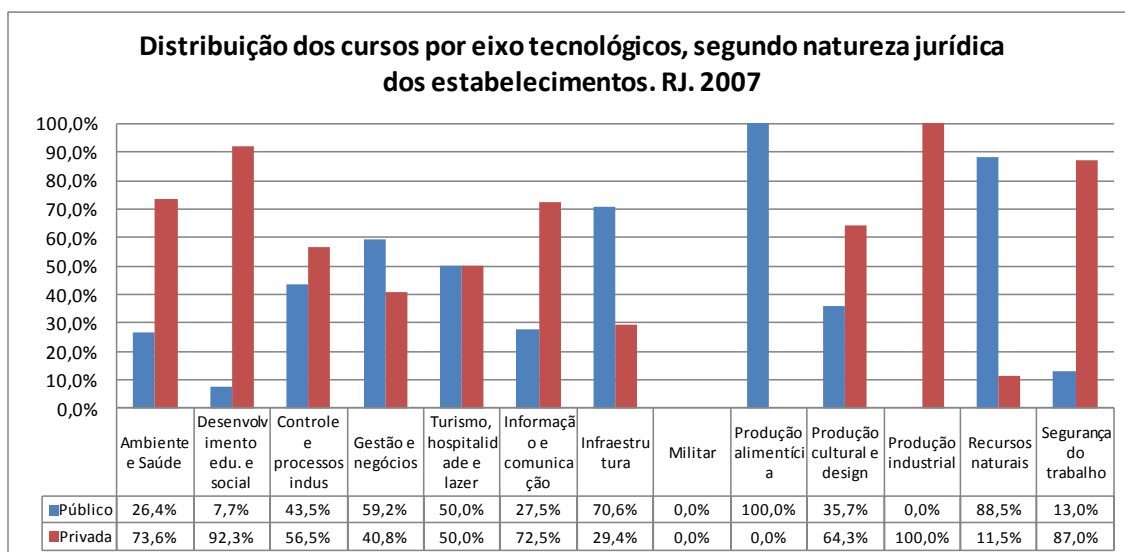


Gráfico 15



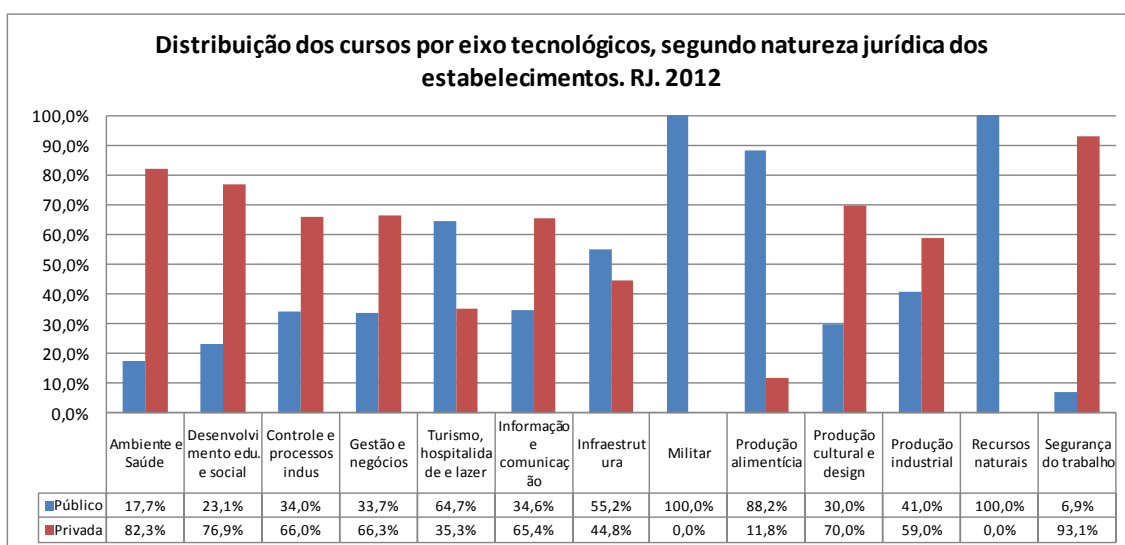
Em se tratando do Estado do Rio de Janeiro, encontram-se as seguintes diferenças em relação à realidade nacional no período estudado (gráficos 16 e 17): a) a oferta privada no eixo Ambiente e Saúde é maior do que no Brasil; b) enquanto no Brasil, a oferta do eixo Desenvolvimento Educacional e Social é predominantemente pública, no Rio de Janeiro é privada; c) o eixo Turismo e Hospitalidade, no Brasil, é ofertado principalmente pela esfera pública tanto em 2007 como em 2012; no Rio de Janeiro, em 2007, a participação do público e privado se equiparam, enquanto em 2012 verifica-se uma inversão predominando a oferta pública de cursos nesse eixo; d) se a oferta de cursos do eixo Informação e Comunicação, no Brasil, em 2007 é mais privada e, em 2012, passa a ser mais ofertado pela esfera pública, no Rio de Janeiro sua oferta é predominantemente privada em ambos os anos; e) o eixo Produção Alimentícia, no Rio de Janeiro, em 2007, é ofertado exclusivamente pela esfera pública, mas em 2012 identifica-se a participação de instituições privadas; f) com o eixo Produção Industrial, no Rio de Janeiro, ocorre o contrário, pois em 2007 só se encontram cursos ofertados na esfera privada, enquanto em 2012 identifica-se de forma significativa a participação da esfera pública; g) no eixo Recursos Naturais, a oferta privada desaparece em 2012, identificando-se, neste ano, exclusivamente a esfera pública.

Gráfico 16



Fonte: Microdados do INEP, 2007.

Gráfico 17

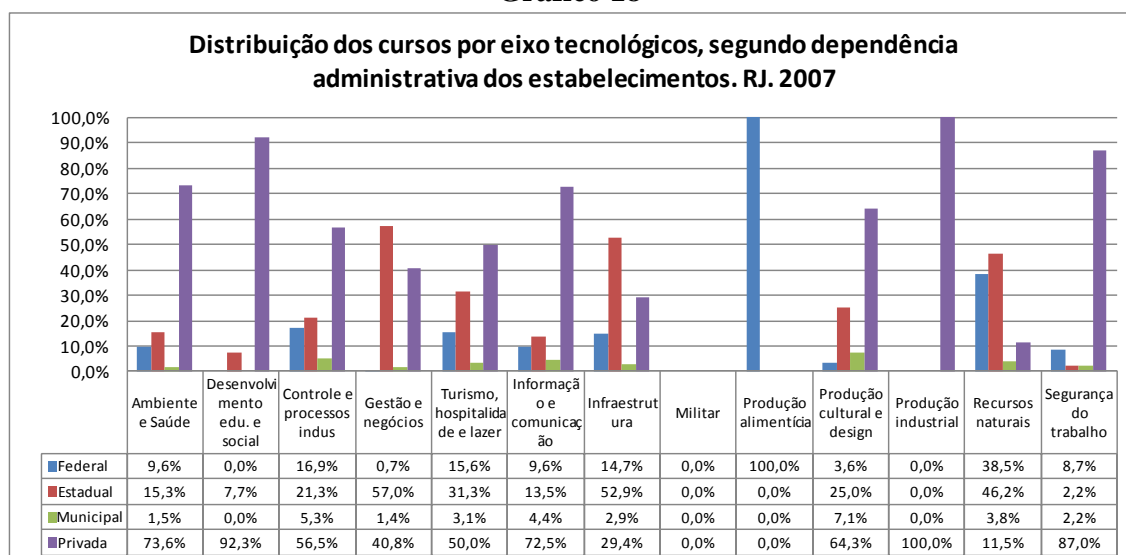


Fonte: Microdados do INEP, 2012.

Quanto à participação da esfera pública na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Estado do Rio de Janeiro, por eixo tecnológico no período estudado, observamos o seguinte (gráficos 18 e 19): a) no eixo Ambiente e Saúde a participação da rede estadual em comparação com a federal era um pouco maior em 2007 do que em 2012; ambas as redes diminuem a sua oferta a favor do privado em 2012; b) a participação estadual no eixo Desenvolvimento Educacional e Social aumenta em 2012, sendo um eixo em que a rede federal não atua; c) no eixo Controle e Processos Industriais, a participação da esfera estadual diminuiu de 2007 para 2012 em

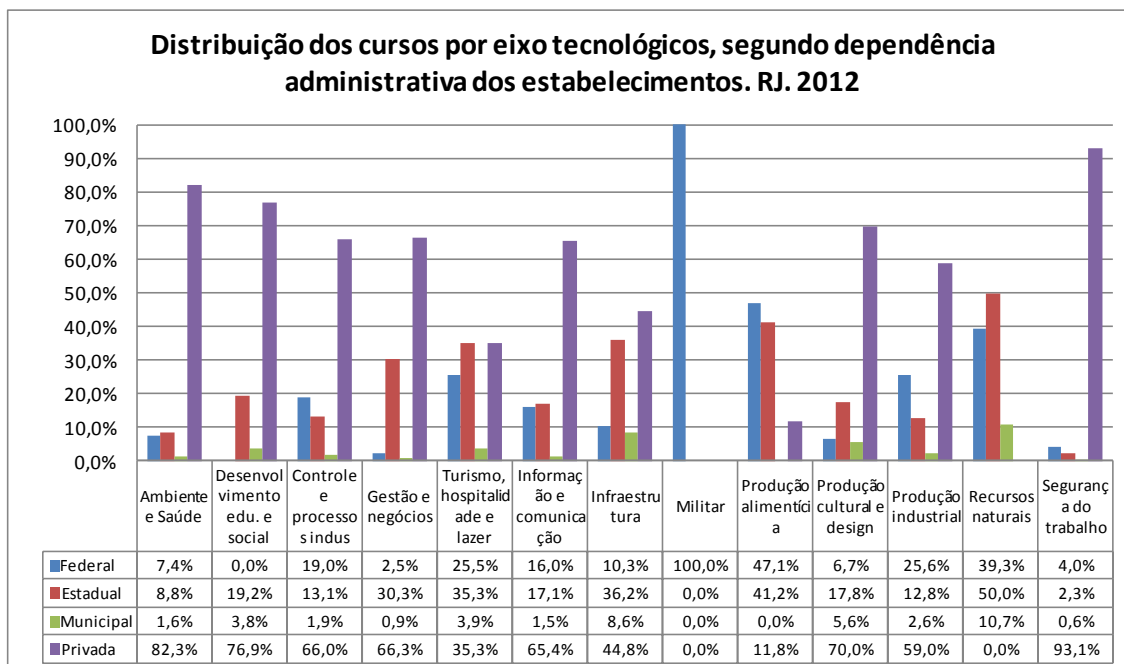
relação à rede federal; d) em Gestão e Negócios, predomina a rede estadual no período, mas em 2012 a rede federal já se manifesta, ainda que em proporção muito pequena; e) em Turismo, Hospitalidade e Lazer vê-se o aumento da participação das redes estadual e federal na oferta de cursos, predominando a atuação da primeira em relação à segunda; f) fenômeno semelhante ocorre em Informação e Comunicação; g) a oferta de cursos de Infraestrutura decresce nas esferas federal e estadual entre 2007 e 2012, enquanto identifica-se o aumento da participação municipal; h) o eixo Militar, no Estado do Rio de Janeiro em 2012, a oferta é exclusivamente federal; i) em 2007, a Produção Alimentícia era ofertada exclusivamente pela rede federal; em 2012, esta participação é dividida com a rede estadual; j) em Produção Cultural e Design, entre 2007 e 2012, sobe a participação da esfera federal na oferta de cursos e decresce a oferta das esferas estadual e municipal; k) em Produção Industrial, a rede estadual, que em 2007 não tinha nenhuma participação, assim como as demais redes públicas, passa a atuar em 2012, mas sendo superada pela rede federal; l) no eixo Recursos Naturais a rede estadual participa juntamente com a federal, em proporção que parece aumentar em 2012; nesse último ano verifica-se um aumento importante da oferta no nível municipal em relação ao ano de 2007; m) é muito pequena a participação da rede estadual na oferta de cursos do eixo Segurança do Trabalho, identificando-se também decréscimo da oferta da rede federal entre 2007 e 2012.

Gráfico 18



Fonte: Microdados do INEP, 2007.

Gráfico 19

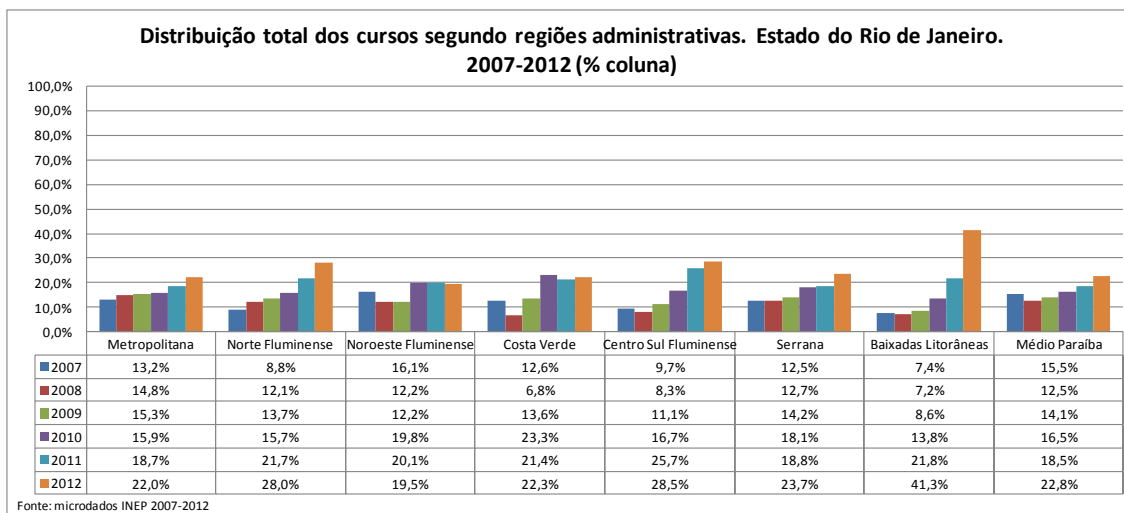


Fonte: Microdados do INEP, 2012.

3) Análise da oferta da educação profissional técnica de nível médio por regiões administrativas no estado do Rio de Janeiro

Em todo o estado do Rio de Janeiro a oferta da educação profissional técnica de nível médio tendeu a aumentar no período de 2007 a 2012, conforme gráfico 20. O aumento mais significativo ocorreu na Baixada Litorânea (de 7,4% para 41,3%), acompanhado das regiões Norte Fluminense (de 8,8% para 28%) e a Centro Sul Fluminense (de 9,7% para 28,5%).

Gráfico 20



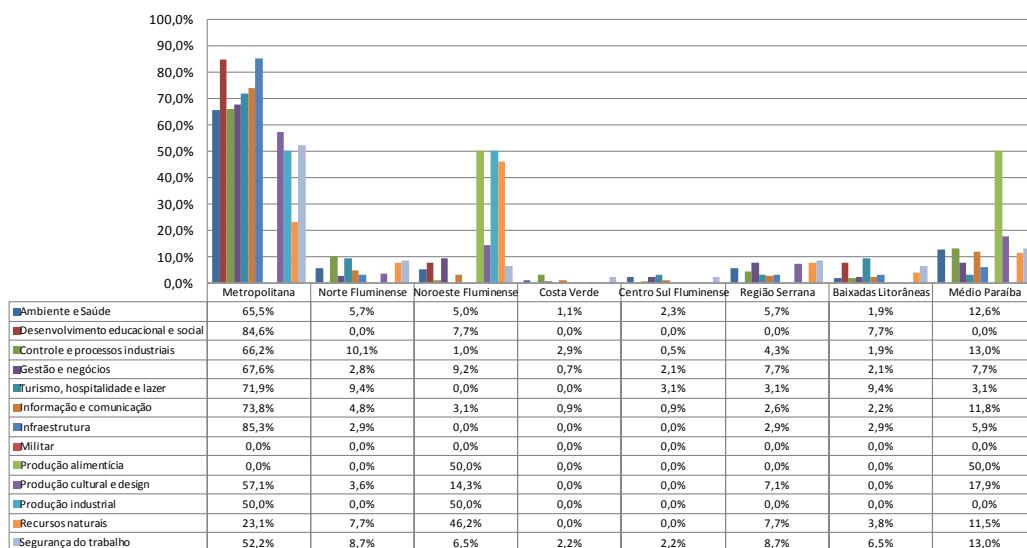
Fonte: microdados INEP 2007-2012

4) Análise da oferta dos eixos tecnológicos por região administrativa do Estado do Rio de Janeiro

A análise da distribuição dos cursos por eixo tecnológico segundo regiões administrativas nos anos 2007 e 2012 (gráficos 21 e 22) mostra que a região metropolitana oferece cursos em todos os eixos, exceto de Produção Alimentícia e Militar em 2007 e Militar em 2012. Em 2012, identifica-se que a Produção Alimentícia passa a se concentrar na região Metropolitana (47,1%), enquanto em 2007 estava concentrada nas regiões Noroeste Fluminense (50,0%) e Médio Paraíba (50,0%). O eixo Desenvolvimento Educacional e Social que, em 2007, estava concentrado na Região Metropolitana (84,6%), em 2012 passa a ser ofertado em outras regiões embora continue concentrado na Região Metropolitana (76,9%). O eixo Produção Industrial que, em 2007, era ofertado apenas nas regiões Metropolitana (50,0%) e Noroeste Fluminense (50,0%), em 2012 é ofertado nas regiões Metropolitana (56,4%), Baixada Litorânea (30,8%), Norte Fluminense (10,3%) e Médio Paraíba (2,6%). Nas regiões Noroeste Fluminense e Costa Verde, em 2007, não havia oferta de cursos no eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer. Em 2012, não há oferta nas regiões Costa Verde e Centro Sul Fluminense. Aliás, a oferta de educação profissional técnica de nível médio nessas regiões é inexpressiva, exceto os cursos de Produção Alimentícia no Centro Sul Fluminense para o ano de 2012. Já na região Serrana, a oferta é baixa e não se encontram cursos de Desenvolvimento Educacional e Social, Militar, Produção Alimentícia e Produção Industrial. A Baixada Litorânea, em 2012, oferece cursos em todos os eixos tecnológicos, exceto Produção Alimentícia e concentra a oferta de cursos no eixo Militar (100,0%). Nesse ano, percebe-se um aumento importante da participação desta região na oferta da educação profissional técnica de nível médio. Finalmente, pode-se considerar que a região do Médio Paraíba forma, desde 2007, com o Norte Fluminense e o Noroeste Fluminense e, em 2012, também com o Baixada Litorânea, uma região com mediana oferta. Verifica-se, porém, uma redução relativa de sua participação em 2012, especialmente de cursos em Produção Alimentícia verificada em 2007, com significativa frente em relação às demais regiões.

Gráfico 21

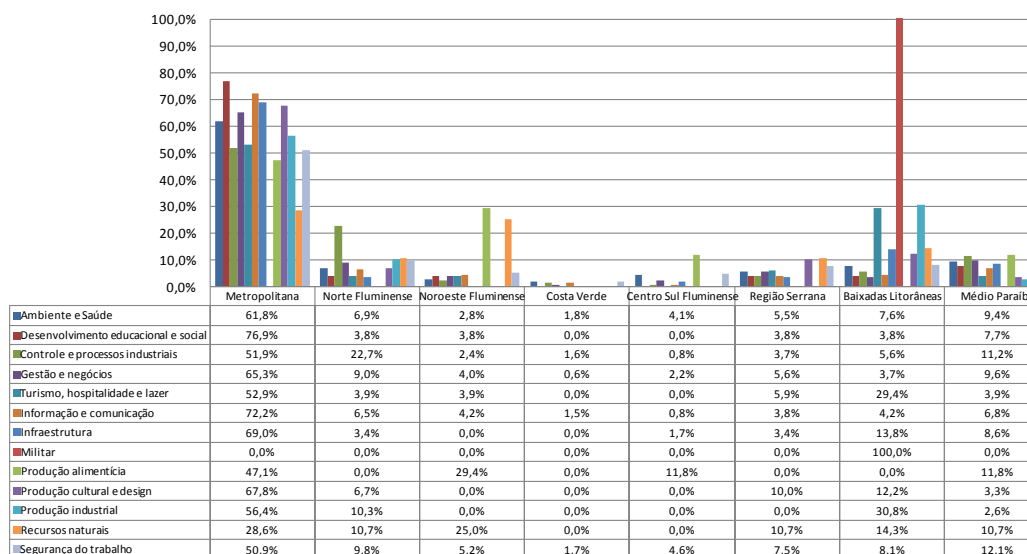
Distribuição dos cursos por eixo tecnológico, segundo regiões administrativas. RJ 2007 (% linha)



Fonte: microdados INEP 2007-2012

Gráfico 22

Distribuição dos cursos por eixo tecnológico, segundo regiões administrativas. RJ 2012 (% linha)



Fonte: microdados INEP 2007-2012

3. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: gênese e indeterminação da identidade e campo de disputas.

Gaudêncio Frigotto²⁴

A pesquisa num determinado recorte de uma área do conhecimento vai-se revelando um processo em que o final de um projeto indica ângulos ou novos problemas que demandam continuidade. Não raro, temas e objetos de pesquisas se desdobram por décadas. Mas isto não é uma anomalia, pelo contrário, explicita a própria natureza da construção do conhecimento que busca cientificidade. Vale dizer, compreensão das determinações, mediações ou conexões do que constitui o desenvolvimento do objeto que está sendo analisado. Procedimento que se inscreve numa concepção dialética da realidade e de um método materialista histórico de apreendê-la. E, por constituir-se o real, nas ciências sociais, qualquer que seja o seu recorte, numa totalidade contraditória, sua compreensão implica apreender essa totalidade não de forma abstrata, mas partindo de sua particularidade e especificidade no tempo e no espaço.

No interior de relações sociais capitalistas, marcadas por interesses antagônicos, os intelectuais orgânicos vinculados aos detentores privados dos meios e instrumentos de produção atuam nos seus aparelhos de hegemonia e adotam “teorias”, concepções e métodos de compreensão da realidade e de sua divulgação para a manutenção da ordem social regida pelo capital. Trata-se de análises que apreendem e descrevem disfunções da realidade, mas não alcançam as determinações e conexões que as determinam. O efeito disto é que as políticas sociais que derivam dessas análises buscam amenizar os efeitos de estruturas que produzem a desigualdade, todavia não as altera substancialmente.

O materialismo histórico, como lembra Frederic Jameson, não é a única concepção e método de análise e de pesquisa que busca a crítica das relações sociais capitalistas, mas o único que o faz na perspectiva de sua superação. É neste sentido que Marx assinalava que quando a teoria e a análise conseguem apreender como se produzem as relações sociais no trabalho, na cultura, na educação e no conjunto das relações capitalistas, essa teoria e análises têm força revolucionária. A agenda política,

²⁴ Doutor em Ciências Humanas – História, Sociedade e Educação pela PUC/SP. Professor Titular (aposentado) em Economia Política da Educação na Universidade Federal Fluminense e, atualmente, professor no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). Bolsista de Produtividade 1A do CNPq.

sob a base dessas análises, não será, portanto, de apenas atacar os efeitos, mas mudar as estruturas e as relações sociais que produzem e mantêm a desigualdade.

Este breve texto, apresentado no seminário anual do Grupo Trabalho, História, Educação e Saúde (THESE), articula indicações de pesquisas anteriores com os primeiros passos do desenvolvimento do projeto: *Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com o ensino médio integrado e o projeto societário e de desenvolvimento* (2003-2010).²⁵

1) A Gênese do fim de uma rede de educação técnica e profissional de ensino médio técnico

O tema e o objeto deste projeto resultam das tensões e questões de duas pesquisas anteriores. No primeiro caso, trata-se do projeto *Educação tecnológica e o ensino médio: concepções, sujeitos e a relação quantidade/qualidade* (2004-2007). O que fica evidente nesta pesquisa é de que a burguesia brasileira, como analisa Florestan Fernandes (1974), não efetivou a revolução burguesa na sua forma clássica e optou por um processo de modernização e de capitalismo dependente, associando-se de forma subordinada às classes burguesas dos centros hegemônicos do capitalismo, abrindo o país à expansão do capital e ao saque de suas riquezas.

Esta opção de projeto societário impediu, por diferentes mecanismos, a universalização da educação escolar básica (fundamental e média) e nunca se colocou, de fato, a preocupação com uma política de formação técnica e profissional para a maioria dos trabalhadores a fim de prepará-los para o trabalho complexo que a tornasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de aproximar-se daqueles países que completaram a revolução burguesa na sua forma clássica. Isto também explica a visão reducionista de qualidade de educação dentro de uma concepção mercantil e predominantemente destinado a formar para o trabalho simples. Um projeto educativo subordinado para a reprodução das relações de produção estruturadas no desenvolvimento desigual e combinado, que se expressa por abismal concentração de capital e descomunal precariedade de vida das grandes massas.

²⁵Fazem parte da equipe permanente de pesquisa o prof. Dr. Ricardo José de Azevedo Marinho (pós-doutorando do PPFH), o prof. Dr. Jailson Alves dos Santos da UFRJ, o prof. Mestre Bruno Miranda Neves, a prof.^a Mestre Laura Carvalho, o professor e mestrando Jonas Emanuel Pinto, a Pedagoga Eliude Gonçalves Batista e os acadêmicos de Pedagogia Pedro Luiz de Araujo Costa e Flávia Figueiredo de Barros (Bolsista PIBIC).

O Brasil tem 12,9 milhões de pessoas analfabetas, segundo o relatório de 2012 da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), organizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), com base em dados de 2011. De acordo com a pesquisa, o número de pessoas com mais de 15 anos que não consegue sequer escrever um bilhete diminuiu apenas 1,1% em relação a 2009. A taxa registrada em 2011 foi de 8,6%. Em 2009, essa taxa chegava a 9,7%.

Mais alarmante é o que revela a mesma pesquisa sobre a negação do direito ao ensino médio aos jovens brasileiros. São 18 milhões de jovens entre 15 e 24 anos que estão fora da escola e 1,8 milhão, em idade de estar no ensino médio, que não estão frequentando. Na faixa de entrar na universidade, de 18 a 24 anos, 16,5 milhões de jovens, ou seja, 69,1% não estudam. Mas a metáfora do *apagão educacional*, que aparece no vozerio de empresários e de seus representantes intelectuais e políticos para reclamar a falta de pessoal qualificado, esconde quem o produz: a mentalidade colonizadora e escravocrata da classe dominante.

Dados da pesquisa INEP/MEC de 2011 revelam que o Brasil tem hoje 8.357.675 de alunos matriculados no ensino médio. Apenas 1,2%, no âmbito público federal; 85,9%, no estadual; 1,1%, no municipal, e 11,8%, no ensino privado. Pode-se afirmar que no âmbito público apenas os 1,2% dos alunos em escolas federais e em algumas experiências estaduais, como a Escola Liberato, no Rio Grande do Sul, têm padrões de qualidade internacional, com professores de tempo integral, carreira digna, tempo de pesquisa e orientação, laboratórios, biblioteca, espaço para esporte e arte etc., cujo custo econômico médio é de 4 mil dólares, aproximadamente 8 mil reais.

Dos 85% de jovens que estão nas escolas estaduais, mais de um terço o fazem à noite, com professores trabalhando em três turnos, em escolas diferentes e com salários vexatórios. O custo médio é de, aproximadamente, mil dólares/ano, um quarto do custo federal. Uma mensalidade numa escola privada de elite corresponde ao que a sociedade brasileira se dispõe a gastar com a maioria absoluta dos jovens que está no ensino médio ao longo de todo um ano. Pode-se concluir que o Brasil não tem de verdade ensino médio. Como consequência do quadro sobre o ensino médio acima apresentado, a formação profissional, em nível superior ou pós-médio, só pode ser pífia na sua quantidade e na sua qualidade.

Os dados do PNAD de 2012 mostram que apenas 9% dos jovens entre 18 e 24 anos entram no curso superior. Isto deixa claro que vão faltar profissionais qualificados, especialmente em algumas áreas. Como nos últimos 50 anos, avançamos de forma pífia

no aumento quantitativo e na qualidade dos jovens que cursam o ensino médio na idade adequada, pois a maioria só atinge o ensino fundamental. As políticas de formação profissional para a grande massa de jovens e adultos estão na lógica da improvisação, precarização e adestramento.

A outra pesquisa – *Sociabilidade do capitalismo dependente no Brasil e as políticas públicas de formação, emprego e renda: a juventude com vida provisória em suspenso* (2008-2011). Aqui o foco é a apreensão da natureza da estrutura e das relações de classe da sociedade brasileira na sua particularidade e especificidade de capitalismo dependente, com desenvolvimento desigual e combinado²⁶, e a natureza e o alcance das políticas públicas de emprego, renda e formação técnico-profissional para os jovens da classe trabalhadora, especialmente a partir da década de 1990.

Nesta pesquisa, evidencia-se uma ampliação de programas e projetos voltados para a elevação (precária) de escolaridade, vinculada a políticas de emprego e transferência de renda. Esforço necessário dessas políticas se vinculado a mudanças das estruturas sociais e políticas que historicamente produzem sua necessidade. Mas o presente, em termos de mudanças estruturais, reedita o passado. Nem o governo liderado por um ex-metalúrgico nem o atual, por uma ex-guerrilheira foram capazes de confrontar a perversa estrutura agrária, a concentração de capital e de renda, as grandes fortunas adquiridas não pelo trabalho, mas por mecanismos de saque do patrimônio e dos fundos públicos, a estrutura tributária regressiva e a imensa dívida no campo da saúde, da educação e da cultura.

O ciclo vicioso do adiamento da educação básica e a improvisação, com planos e projetos emergenciais, fica evidenciado no seguinte dado histórico: em 1963, no curto governo João Goulart, em face da carência de trabalhadores qualificados para aquele ciclo de virtuoso crescimento, criou-se o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO). Um programa que se pretendia transitório e de curta duração. Veio o golpe civil militar e este programa durou 19 anos.²⁷

O que é espantoso é que 50 anos depois a grande política do Estado brasileiro na formação profissional dos jovens e adultos reedita o PIPMO, com as mesmas características, mas com um volume muito maior de recursos – Programa Nacional de

²⁶Esse conceito é central para entender nosso processo histórico e a situação em que nos encontramos no presente.

²⁷Uma síntese analítica do PIPMO, que pode nos dar uma visão de como o PRONATEC e PRONACAMPO estão dentro da mesma lógica, foi feita por Anésia Maria da Silva Barradas (1986).

Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e seus congêneres que estão sendo criados.

Essas políticas, sem a base do ensino médio, constituem-se num castelo em cima de areia. Um castelo que se amplia mediante as medidas legais que facultam ao Sistema S e outras instituições privadas de ensino superior e escolas privadas de educação tecnológica a oferecer cursos do PRONATEC e participar do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) Técnico. A meta até 2014, anunciada pelo Ministério da Educação, é de 8 milhões de vagas, a maioria no Sistema S, especialmente SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), com aporte de dinheiro público do BNDES de 1,5 bilhão de reais. Os números de atendidos pelo sistema privado aumentarão enormemente as estatísticas e o acesso fácil ao fundo público. Todavia, por esse caminho, continuaremos negando a efetiva cidadania política, econômica, social e cultural à geração presente e futura de nossa juventude.

Essas duas pesquisas explicitam, para o projeto societário no âmbito econômico, social, cultural e educacional, aquilo que Florestan já sublinhava, especialmente a partir da década de 1970: a classe burguesa brasileira – por ser associada e subordinada aos centros hegemônicos do capital não realizou e não realizará no Brasil a revolução burguesa nos moldes clássicos e, conseqüentemente, não incorporou e não irá incorporar o projeto de educação básica na sua concepção republicana.

A partir desta compreensão, Florestan vai fazer a autocrítica da estratégia política dos intelectuais de esquerda de sua geração. O erro da geração, que buscava a superação do capitalismo, não foi de lutar pela democracia (mesmo sabendo que no capitalismo é limitada) e nem pela revolução nacional (que não é o mesmo que revolução socialista, mas de condição para que a mesma se dê sob bases que não sejam *do quanto pior melhor*)²⁸, mas o erro foi pensar que poderiam fazer em aliança com essa burguesia. Daí ele, Florestan, assim como Francisco de Oliveira, concluir que essa tarefa entre nós, paradoxalmente, cabe à classe trabalhadora. Nos termos de Florestan, pensando a tarefa do intelectual militante:

As nossas tarefas são de outro calibre: devemos colocar-nos a serviço do povo brasileiro para que ele adquira, com maior rapidez e profundidade possíveis, a consciência de si próprio e possa desencadear, por sua conta, a revolução nacional que instaure no Brasil uma nova ordem social

²⁸ Na perspectiva de Marx, a superação do capitalismo se dará mediante a compreensão das contradições e crises cada vez mais agudas do sistema capital e da ação concreta para sua superação. *O comunismo – escrevia Marx – não é para nós um estado que deve ser criado, um ideal segundo o qual se deve regular tudo: nós chamamos de comunismo o movimento real que abole o estado atual. As condições deste movimento resultam das bases, atualmente existentes* (MARX, apud Garundy, 1969, p.26).

democrática e um Estado fundado na dominação efetiva da maioria (FERNANDES, 1980, p. 245-6).

Não por acaso, tanto Florestan quanto Francisco de Oliveira estiveram na base da aglutinação das forças sociais que construíram o Partido dos Trabalhadores, pois estas eram as forças que tinham a possibilidade de *dominar a dominação* e instaurar um projeto nacional popular, onde as reformas estruturais configurassem uma outra sociedade brasileira.

Na periodização de *logue duré* brasileira, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência da República, ancorada na excepcional performance do Partido dos Trabalhadores e de uma ampla frente de esquerda, tem tudo para ser uma espécie de quarta refundação da história nacional, isto é, um marco de não retorno a partir do qual impõem-se novos desdobramentos. (...). É tarefa das classes dominadas civilizar a dominação, o que as elites brasileiras foram incapazes de fazer (grifos meus). O que se exige do novo governo é de uma radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista (OLIVEIRA, 2003, p.3).

A questão que se colocava naquele contexto, já nos debates da década de 1980, no processo constituinte e na construção da LDB, era qual a natureza de ensino médio, no conteúdo, método e forma, poderia ser uma das mediações importantes para os jovens, em especial da classe trabalhadora (dominantemente *classe em si*), como postulava Florestan, adquirissem a consciência de classe *para si* e efetivassem a revolução nacional.

Na década de 1980, o que surgiu de mobilizador foi o debate da educação pública, universal, gratuita e laica sob a concepção da formação humana omnilateral e politécnica. Uma concepção que buscou efetivar uma demarcação antagônica no plano teórico, epistemológico e ético-político ao economicismo e perspectiva mercantil de educação. Esta concepção foi confrontada de forma avassaladora sob a doutrina do neoliberalismo, na década de 1990, assumida como política de governo por Fernando Henrique Cardoso e seu Ministro da Educação, ao longo dos dois mandatos.

Mas a questão desconcertante é, em parte, porque até mesmo nas experiências de gestões populares o ideário da educação politécnica desapareceu até no plano da batalha das ideias. O que prevaleceu foi a escola cidadã, a escola candango, a escola plural. Temas importantes, mas que se ativeram à dimensão mais cultural e centrada no direito à diferença. Tais perspectivas assumiriam outro sentido se compreendidas sob a natureza das relações sociais de produção, relações de classe e, portanto, de desigualdade.

A emergência da concepção e proposta do ensino médio integrado não abandona a concepção de educação omnilateral e politécnica, mas surge não no contexto de disputa na sociedade e no plano político da legislação educacional nos primeiros anos do Governo Luiz Inácio Lula da Silva. Como está explícito na publicação que sintetiza em parte a concepção de ensino médio integrado (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005), não tem o mesmo sentido que a concepção de formação politécnica, mas a ela está vinculada. Por isso que o entendemos

como travessia contraditória e, em certo sentido, ambígua. O subtítulo do livro é, justamente, concepção e contradições.

Caminhando no sentido das análises acima assinaladas de Florestan e de Francisco de Oliveira, no ensino médio integrado, estaria talvez, ao mesmo tempo, a tarefa dos intelectuais da classe trabalhadora de fazer aquilo que a classe burguesa brasileira, subimperialista, antinacional e antissocial, não cumpriu – a revolução burguesa em termos clássicos, mas não só isso, fazê-lo na perspectiva daquela classe e, por isso, no horizonte da formação politécnica e da construção do socialismo.

Para quem acompanhou a produção do embate de afirmar as teses defendidas na década de 1980, verá que o ensino médio integrado envolve um desafio triplo retirado do embate de concepções antagônicas de educação básica: o de não separar a educação básica da técnica em turnos estanques e tendo como eixos o conhecimento, o trabalho e a cultura; fazer esta integração no plano ontológico mediante uma formação integral, omnilateral e politécnica; e, no plano epistemológico, qual a concepção que de ciência das coisas, da natureza e dos seres humanos opera e como integrá-la no plano curricular.

E onde poderia dar-se a integração entre as ciências humanas e a da natureza, as dimensões gerais e específicas, as dimensões técnicas, culturais e políticas? Ali onde existisse uma materialidade de condições objetivas: espaço, laboratórios, pessoal docente, pessoal de apoio, tempo docente e discente etc. Como bem observa Saviani em relação ao desenvolvimento de concepção de educação politécnica, essa materialidade se explicita objetivamente melhor na antiga Rede de Escolas Técnicas Federais, depois Centros Federais de Educação Tecnológica. No presente, transformados na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que envolve uma junção de instituições em busca de uma identidade institucional e de formação técnica e tecnológica.

Com efeito, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é formada pelas seguintes instituições: 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais (Lei 11.892/08, Art. 1º) e, mais recentemente, o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.

Mas a criação dos IFs pode ser o início do total desmantelamento ou da não prioridade do ensino médio, seja qual for a modalidade. O curto tempo presente, em vários IFs, já demonstra essa tendência.

2) Os IFs e a perda da identidade da rede federal de educação técnica e profissional

O projeto que estamos desenvolvendo tem como campo de pesquisa os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), criados em 30 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892. Entretanto, o que abrange esta lei nos indica que os IFs engendram uma memória de longa, média e curta duração. Juntam-se memórias de um século, de algumas décadas, e de menos de uma década. A grande expansão deu-se no tempo presente. Esta junção de tempos se tem potencialidades educativas, marcadas pela experiência e sedimentação, também tem o complicador da natureza dessa memória e de como juntar tempos tão diversos e mudança de institucionalidade.

A memória remota é a rede federal de educação profissional que teve seus marcos regulatórios traçados, no ano de 1909, pelo Decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à rede federal que culminou nas Escolas Técnicas. A memória que apreende uma determinada conjuntura de tempo médio pode ser caracterizada como o processo de transformação daquela rede em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e a Universidade Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o tempo de curta duração.

Os IFs em sua tessitura presente guardam a natureza de relações sociais, econômicas, culturais e políticas, que mediam essa modalidade de ensino. As diferentes conjunturas, no que é estrutural, mantêm o viés da negociação pelo alto e sob um horizonte de projeto societário e de desenvolvimento de natureza modernizante conservadora. Ideário do progresso e da expansão de fronteiras para, hoje, o grande capital financeiro, industrial e do agronegócio e de serviços.

Daí, no plano da pesquisa, o primeiro vetor analítico fundamental ser a distinção das mudanças que modificam, mas não alteram as relações estruturantes de uma sociedade de classe de desenvolvimento desigual e combinado, comandadas por um Estado “educador”, com a presença hegemônica da sociedade civil detentora do capital. Ao mesmo tempo, tentar perceber os fios de embate que apontam por processos formativos que, conscientemente, buscam dar base para a compreensão desta realidade e atuar politicamente na sua transformação.

O segundo vetor, fincado no primeiro e já mencionado acima, é de que a proposta do ensino médio integrado resulta de uma análise das condições dadas nas

relações de forças, no início do governo Lula, e, portanto, uma decisão no plano da luta política.

Este é o substrato do projeto em andamento, o qual busca entender quais as determinações de ordem política, economia, especialmente o projeto de desenvolvimento e o institucional, que conduziram a uma elevação generalizada dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com *status* de Universidade e, em que medida, a centralidade que assumiram no governo Luiz Inácio Lula da Silva reiteram a dualidade estrutural da educação ampliada para o nível superior e uma diferenciação interna nos níveis de ensino e de uma concepção reducionistas de ciência e tecnologia.

Examinar as condições materiais objetivas e a concepção pedagógica e de qualidade da educação que dão a base e orientam a educação tecnológica e profissional, e como se aproxima ou distancia do acúmulo teórico da educação omnilateral ou politécnica e, sobretudo, do Ensino Médio Integrado. Com base nas motivações políticas que estão na gênese da cefetização, depois na criação da única Universidade Tecnológica e, finalmente nos *démarches* da criação dos IFs e da cultura de valorização do “bacharel”, do colarinho branco, a hipótese com a qual partimos na pesquisa é a tendência de ter como foco o ensino superior, a extensão, a pesquisa e a pós-graduação. Isto determinaria a pouca adesão ao ensino médio integrado e uma resistência crescente em atuar, mesmo na modalidade de ensino médio técnico. De outra parte, ainda no campo da hipótese, sedimenta-se uma diferenciação dentro da dualidade estrutural do ensino médio e superior.

3) Algumas indicações preliminares do processo da pesquisa

As análises da primeira etapa da pesquisa a partir dos debates, desde a criação da universidade tecnológica, dos documentos escritos no recurso da criação dos institutos federais e dos primeiros contatos de trabalho de campo, em diferentes regiões do Brasil, indicam que a hipótese acima está fortemente sinalizada na sua confirmação com outros aspectos relevantes.

Primeiro, em todos os contatos fica evidenciado de que já não há uma identidade real, e a mesma, ao contrário de se constituir, se dilui. Por um lado, num mesmo IF, encontram-se grupos de profissionais que vêm da rede de escolas técnicas, passaram pela institucionalidade dos CEFETs e agora atuam nos IFs, com grupos que têm menos de dois ou três anos de atuação.

Ainda no plano da identidade real, em vários casos, juntaram-se culturas muito diversas das agrotécnicas, colégios técnicos, com a dominância dos CEFETs da área industrial. No caso das agrotécnicas, em vários casos, tratava-se de feudos com poder cristalizado e com parco controle efetivo do Ministério da Educação (MEC).

Por fim, sob o aspecto da identidade, a existência de várias modalidades e níveis de ensino, acrescidas da extensão, da pesquisa e a profusão de programas e projetos induzidos pelo MEC, vai criando grupos com inserções distintas. Isso principalmente em relação ao grupo majoritariamente de jovens contratados, a maioria com mestrado ou doutorado, cuja expectativa maior é de atuar em pesquisa e ensino superior e de pós-graduação. Isso vai criando uma pressão nos IFs para implantarem pós-graduação *stricto sensu*. Em alguns casos já criados. Mas isso é induzido pela própria natureza dos IFs que têm estatuto de universidade, ainda que não o sejam. Um coordenador de ensino de um IF, que passou por todas as transformações institucionais, sintetiza a compreensão de que não há uma identidade sequer dentro do mesmo IF, menos no conjunto dos IFs e menos ainda na: Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica “somos várias instituições numa mesma instituição”.

Um segundo aspecto, ainda no âmbito da nova institucionalidade, diz respeito à mudança de prioridade do governo Dilma Rousseff no campo da Educação Profissional e Tecnológica. Por ocasião do *II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica*, realizado de 28 de maio a 1 de junho, em Florianópolis, o recém-empossado e atual Ministro da Educação anunciou aos milhares de profissionais presentes que a prioridade da Educação Profissional era o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o Programa Nacional de Educação no Campo (PRONACAMPO). A longa via sinalizou que para o público da área estava havendo uma mudança de rumo de 360°.

Em entrevista com dois reitores de IF no mesmo conclave veio-nos o esclarecimento do significado desta mudança. Primeiro, esses reitores observaram que, no governo Dilma, interrompeu-se o projeto de em seu mandato construir mais 500 IFs. Agora ficava explícito que, por razões que devem ser pesquisadas, a prioridade era retomar a tradição da formação de curto prazo e em larga escala. Para isso, abria-se cada vez mais espaço ao Sistema S e a instituições privadas. O sinal mais evidente disso é que, em dezembro, o MEC anunciou a existência de 1,5 bilhão de reais para cursos curtos destinados, sobretudo, ao Sistema S.

A tendência cada vez mais clara da subordinação do governo aos interesses dos grandes grupos econômicos privados de intervir na política educacional explicita-se no ideário de *todos pela educação*. A leitura, para que o cinismo não nos tome de vez é todos para a educação que convém ao mercado. Mas, ao longo da pesquisa, veio-se evidenciando que a abertura cada vez maior ao setor privado, de modo especial ao Sistema S pelo MEC, é que de fato o interesse do governo é a profissionalização em larga escala em curso que lembram o PIPMO, acima referido e, mais recentemente, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), formato que não teria essa amplitude nos IFs.

De fato a criação do PRONATEC e depois do PRONACAMPO, pelo que depreendemos dos contatos até aqui, caiu como “uma bomba” nos IFs. Mais uma pressão do MEC para esticar a horizontalidade e a verticalidade das ações. Uma interferência para poderem focar-se naquilo que os define como instituições predominantemente de ensino, mas agora também de pesquisa e extensão. O pensamento mais corrente, e nos parece mais que adequado, é que para fazer de forma apropriada esses cursos não bastava o incentivo de algum acréscimo nos salários, mas uma base mais ampla de condições relacionadas ao tempo dos docentes, preparo específico para trabalhar com jovens e adultos, aos quais se negou a escolarização na idade correta etc.

Presumimos que essa resistência dos IFs em aderir incondicionalmente ao PRONATEC e PRONACAMPO não por negar-se simplesmente, mas por não querer fazê-lo sem condições e afetando de forma profunda as demais atividades, acelerou aquilo que já era uma tendência – abrir para o mercado do ensino privado, sobretudo o Sistema S. Na nossa visão, amplia-se o castelo em cima da areia; alimenta-se por curto tempo a esperança de milhões de jovens e adultos a terem emprego digno e reafirma-se a visão de uma classe dominante que, para seu projeto de sociedade, não tem necessidade da educação básica, mesmo nos termos do que efetivaram as revoluções burguesas clássicas. Classe e seus intelectuais que, ancorados nos seus pares de hegemonia, especialmente os grupos privados da mídia, reclamam do governo e, sobretudo, dos profissionais da escola pelo *apagão educacional*. A visão opaca e ideológica não os permite sequer suspeitar que quem produz o dito apagão são eles mesmos. Reclamam de sua própria criação.

No plano do foco da atividade dos IFs fica patente que, salvo em alguns *campi* ou grupos dentro dos mesmos, o ensino médio integrado não se constitui em prioridade e nem está na agenda da política institucional. A sensação que se tem é que não fora a

obrigatoriedade das 50% das vagas no ensino médio, sendo 10% do PROEJA, a tendência seria ir diminuído essa modalidade e, no caso do PROEJA, na maioria dos casos não incorporar. Por ser a lei ambígua, como revelam os depoimentos de diretores dos IFs, a porcentagem dos 50% ensino médio, sendo destes 10% de PROEJA, não é de cada *campus*, mas pelo IF. A configuração de cada *campus* em relação ao ensino médio em suas modalidades pode variar muito e no limite nem existir se o IF cumpre no seu conjunto a lei. Isso dá margem a negociações e pressões de várias naturezas.

Isto não deriva de uma má vontade dos gestores, mas da própria natureza da nova institucionalidade que assume os IFs que podem ter, como indica um docente do IF São Paulo, até oito modalidades de atividade. Por várias razões, seja pela pressão dos IFs do interior para que haja oferta de ensino superior, seja pelo que indicamos do perfil dos novos contratados, maioria de mestre e doutores que tem a expectativa de trabalhar na pesquisa e graduação e pós-graduação, seja pela cultura do bacharel e desprezo ao trabalho industrial e agrícola, a tendência é de seguirem, sem sê-lo, o que é a única Universidade Tecnológica Federal, a do Paraná.

O que ocorreu com a UTFPR é que paulatinamente foi eliminando o ensino médio em todas as suas modalidades. O que é bastante chocante é que nos *campi* de cidades com menos ou pouco mais de 100 mil habitantes, como Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Pato Branco, e com vários cursos superiores, tenha-se eliminado exatamente o elo mais fraco – o ensino médio.

No plano pedagógico, vários elementos trazem interferência. Teoricamente, todos os professores deveriam lecionar em todas as modalidades, obviamente que não dá para ser num mesmo período. Mas pode ocorrer que um professor tenha sua carga horária dividida entre o ensino médio, nas diferentes modalidades que o *campus* oferece e o ensino superior e mais pesquisa e extensão. Dos depoimentos que colhemos de coordenadores pedagógicos, além das resistências para não lecionar nos níveis da educação básica, especialmente no PROEJA, o professor tem que mudar, em cinco minutos, de uma aula no curso superior para o ensino médio. Observam esses coordenadores que, por vezes, o mesmo conteúdo é dado no médio e superior, barateia o ensino superior ou complica o ensino médio. Outra observação é de que a perda é sempre do elo mais fraco – o PROEJA.

Para os diretores de ensino e coordenadores pedagógicos, duas outras interferências afetam o trabalho pedagógico, isto especialmente para os novos *campi*. A expansão célere abriu milhares de vagas em concurso para atuar em todo o Brasil. Um

duplo aspecto positivo: geração de empregos no âmbito do trabalho complexo, dando chance a milhares de jovens altamente qualificados e a interiorização dos IFs.

Mas nessa qualidade também há uma contradição que perturba a estabilidade dos IFs. Como os concursos são nacionais e há um grande número de pessoas que lutam por um concurso público, as vagas tendem a ser preenchidas por aqueles que tiveram melhores condições de ensino, principalmente nas grandes cidades, onde há um leque amplo de cursos de pós-graduação – mestrado e doutorado. No entanto, num país continental como o nosso, um aprovado que mora no Rio de Janeiro pode passar num concurso no Acre ou em Mato Grosso.

Dois problemas de imediato: a adaptação numa outra cultura e o complicador de que muitas vezes o esposo ou esposa, a noiva ou o noivo estão na cidade de origem trabalhando. Resulta daí um elevado número de transferências em todos os IFs, com muito maior incidência nos campi do interior. Nestes novos campi os selecionados vêm das mais diversas regiões do país. Em depoimento da reitora do IF Farroupilha, de Santa Maria –RS, no conjunto dos *campi* tinha perto de 600 professores, sendo que 280 haviam pedido transferência. Um aspecto interessante é que as reitorias que até o presente contatamos estão criando critérios para evitar pressões políticas. No caso do IF Farroupilha, a estratégia foi de criar um edital anual e, na medida em que aparecem vagas ou permutas, há atendimento. Isto dá transparência e diminui as tensões, mas não as elimina. Também, em certas áreas, não há preenchimento de vagas. Em depoimento do diretor do IF Vitória – ES, em São Mateus, ele tinha seis vagas de engenheiro de segurança não preenchidas.

O segundo aspecto que presenciamos em todos os locais pelos quais passamos – Norte, Nordeste, Sudeste e Sul – constitui-se problemático devido a pressão do MEC com os diferentes programas emergenciais ou não. Desses, o PRONATEC e o PRONACAMPO são os mais sensíveis. Mas no conjunto são programas ou projetos que dão incentivo monetário para quem se dispõe a trabalhar nos mesmos. Isso traz um duplo complicador. No plano das atividades acadêmicas permanentes, estabelecem-se tempos sem o professor ter condições de assumir e que são preenchidos de forma improvisada. No plano da carreira, deixam-se o MEC e o governo confortáveis na definição de um salário-base e o restante mediante esses incentivos. Este é um caminho que cria tensões internas e compromete a unidade indispensável para um trabalho de qualidade.

O que apontamos até aqui, de forma resumida, é que os primeiros passos da pesquisa não buscam passar a ideia de que a expansão foi negativa. Ao contrário, ela é amplamente positiva. Um dos depoimentos do corpo diretivo do IF Goiás nos dá a dimensão da relevância dessa expansão interiorizada. Num dos *campi* numa cidade do interior as pessoas da cidade iam ao mesmo para ver o elevador, único na cidade.

O que se busca é, no plano do governo, indicar que para que essa expansão de fato tenha qualidade é preciso que as condições materiais dessa qualidade sejam atendidas. No plano interno dos IFs, trata-se de, como pares que apenas atuamos em espaços diversos, possamos ver qual a concepção de formação humana e qual o foco dos institutos podem melhor atender à sociedade. Ou seja, o projeto político-pedagógico se situa na manutenção dos gigantes com pés de barro, sociedade que produz a desigualdade e se alimenta dela, ou concorre para sua transformação.

Por fim, queremos destacar que a pesquisa, nesta primeira etapa, também mostra que existem grupos e mesmo tendências em IFs e em alguns *campi* de dar prioridade ao ensino médio integrado, entendendo que o mesmo poderia sim representar um passo importante e possível para a dupla dimensão da cidadania política e econômica.

Cidadania política significa ter os instrumentos de leitura da realidade social que permitam ao jovem e ao adulto reconhecerem os seus direitos básicos, sociais e subjetivos e a capacidade de organização para poder usufruí-los. No plano econômico, supõe que a formação básica seja completada com o direito à formação técnico-profissional que possibilite integrar os jovens no processo produtivo nos padrões do seu tempo histórico. Trata-se de superar a dualidade estrutural que separa a formação geral da específica, a formação técnica da política, lógica dominante no Brasil, da colônia aos dias atuais. Uma concepção que naturaliza a desigualdade social postulando uma formação geral para os filhos da classe dominante e de adestramento técnico-profissional para os filhos da classe trabalhadora.

Referências

BARRADAS, Anésia Maria da Silva. *A "fábrica PIPMO" – uma discussão sobre a política de treinamento de mão de obra no período 1963-1982*. Rio de Janeiro: IESAE/Fundação Getúlio Vargas, 1986.

FERNANDES, Florestan. *A sociologia no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução burguesa no Brasil. Ensaio de Interpretação Sociológica*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1974.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e tecnológicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje. In LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderlei. *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora da FIOCRUZ, 2006, p.241-288.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio integrado concepção e contradições*. São Paulo Editora Cortez, 2005.

GARUNDY, Roger. Por uma discussão sobre o fundamento da moral. In: DELLA VOLPE, Galvano et al (org.). *Moral e sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

OLIVEIRA, Francisco de. *Revista reportagem*, n. 41, fev.2003. Entrevista concedida a Fernando Haddad e Leda Paulani.

4. A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: quais são as perspectivas para a nova territorialidade e para a nova institucionalidade?²⁹

Jailson dos Santos³⁰

Introdução

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT), promovida durante o governo de Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), e que teve continuidade no primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), se constituiu num marco histórico desta rede, inaugurada em 1909³¹, na medida em que a ampliação do seu raio de atuação produziu mudanças tanto de ordem quantitativa, com o aumento significativo das unidades de ensino, quanto de natureza estrutural, fatores estruturantes da política implantada neste início de século XXI, com o objetivo de promover a formação de trabalhadores para atuar nos sistemas produtivos do país.

Essa política de expansão da RFEPCT permite abordagens nas mais variadas dimensões. Entretanto, para efeito desse trabalho, vamos partir do pressuposto de que a política definida para ampliar a RFEPCT se sustenta, fundamentalmente, em dois eixos: o primeiro se explicita a partir das novas formas de organização político-administrativa, implantadas no conjunto das escolas que fazem parte da RFEPCT; o segundo, que se articula à primeira, está nas estratégias política, econômica e social, as quais se fundam a partir das bases do modelo de desenvolvimento que norteou as ações do governo do Partido dos Trabalhadores, a partir de 2003, através do qual estas instituições de ensino passaram a ocupar espaços geográficos capazes de atender a este desenvolvimento.

²⁹ Este texto é uma versão modificada do trabalho apresentado na Mesa Redonda do 28º Congresso do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica, realizado em Brasília, em março de 2014.

³⁰ Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisador Associado da Pesquisa “Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua Relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societário e de Desenvolvimento (2003-2010), coordenada pelo Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto.

³¹ O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto 7.566 em 23 de setembro de 1909, criando inicialmente 19 “Escolas de Aprendizes Artífices” subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

Em resumo, a política de expansão da RFEPCCT, administrada pelo governo da União, se caracterizou basicamente por introduzir na sua organização estrutural e espacial uma outra institucionalidade e uma nova territorialidade, conforme veremos adiante.

1) Aspectos da Expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A perspectiva de expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica não foi enfatizada na campanha eleitoral de 2002, nem tampouco no Programa de Governo do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva. A política de ampliação em larga escala da rede de escolas profissionais no âmbito do governo federal começou a dar os seus primeiros passos em 2003, na elaboração do Plano Plurianual do Governo Lula — PPA 2004-2007 — quando foram definidos os objetivos do planejamento governamental.

A constatação expressa no PPA 2004-2007 (2003: p.80) era a de que havia um grande contingente da população brasileira retornando às salas de aula, em idade tardia, para cursar o ensino médio, tendo em vista as demandas no mundo do trabalho em termos de escolaridade da mão-de-obra, naquela conjuntura.

Os dados gerais do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados do Ministério do Trabalho mostravam que nas oito maiores regiões metropolitanas do País os postos de trabalho que exigiam escolaridade básica haviam diminuído 28% entre 1998 e 2001, enquanto os empregos que passaram a ter como parâmetro mínimo de formação escolar do trabalhador o nível médio, neste mesmo período, aumentaram em 28%.

A realidade brasileira quando da elaboração do PPA 2004-2007 era a de que havia 25 milhões de jovens e adultos que não tinham frequentado escola ou com apenas duas séries cursadas no ensino fundamental.

É dentro desse quadro de demandas na esfera da produção, e da situação de uma grande parcela da população, no que se refere aos baixos níveis de escolaridade, que os autores do PPA 2004-2007 definiram como sendo de suma importância a construção de políticas de educação formal e de qualificação para o trabalho. Com relação a esta última, a situação não era diferente do que ocorria na educação básica, tendo em vista

que das 716 mil matrículas no nível técnico apenas 91 mil alunos conseguiam concluir o curso, fato que mostrava a falta de condições de garantir formação profissional aos milhões de jovens e adultos que representam a força de trabalho do País.

Para enfrentar esse desafio a proposta do PPA 2004-2007 foi a de desenvolver uma nova política pública para a educação profissional, a qual incluía a revisão da legislação então vigente, com o objetivo de ampliar a oferta desta modalidade educacional, a qual deveria se articular às políticas nacionais de geração de emprego, trabalho e renda.

Foi com base nas diretrizes expressas no PPA 2004-2007 que o então Ministro da Educação Tarso Genro, em março de 2004, deu os primeiros passos para instituir a política de expansão da oferta de educação profissional, ao elaborar o projeto de lei que viria a se constituir no grande marco da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O referido projeto, oriundo do poder executivo, passou a tramitar na Câmara dos Deputados a partir de 23 de março de 2004, sob a denominação de PL 3.584/2004, tinha como objeto promover a alteração da redação do § 5º do art. 3º da Lei 8.948 de 8 de dezembro de 1994. O referido parágrafo foi inserido neste artigo quando da aprovação da Lei 9.649 de 27 de maio de 1998³², com o objetivo claro de proibir qualquer ação isolada do Governo Federal no sentido de expandir a educação profissional, na medida em que tal ação somente poderia ser concretizada mediante parcerias com estados, município, instituições vinculadas ao setor produtivo e as organizações não governamentais.

Após vinte meses de tramitação no Congresso Nacional o PL 3.584/2004, foi aprovado na íntegra e convertido na Lei 11.195/2005, sancionada pelo Presidente da República em 18 de novembro de 2005.

Neste sentido o artigo § 5º da Lei 8.948/94, passou a ter a seguinte redação:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (Grifos meus)

Assim sendo, a simples inserção da palavra *preferencialmente* abriu um flanco para a concretização da política de expansão da RFEPCT, tendo em vista que esta revisão, prevista no PPA 2004-2007, viria aumentar o raio de ação do governo federal

³²O acréscimo foi feito através do art. 47 da Lei 9.649/98

neste setor, tendo em vista que a partir daí poderia trazer para si a responsabilidade de criação de novas escolas públicas voltadas para a formação profissional em todo país, que nesta conjuntura deveriam contar com recursos provenientes do orçamento do Ministério da Educação, para a construção de novas unidades de ensino, o que modificaria radicalmente a lógica que prevalecia até então.

Com o objetivo de dar continuidade à reformulação do marco legal, o Poder Executivo da União, trinta dias antes de sancionar a Lei 11.295/2005, enviou um Projeto de Lei ao Congresso Nacional — PL 70/2005-CN — com a finalidade de abrir um crédito suplementar em favor dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação e Esportes, no valor de R\$ 422.037.761,00³³ para reforçar as dotações constantes da Lei Orçamentária vigente naquela ocasião, no sentido de atender às programações previstas para os referidos órgãos.

Após dois meses de tramitação nas duas casas legislativas — Câmara dos Deputados e Senado Federal — o PL 70/2005-CN foi convertido na Lei 11.249, aprovada em 23 de dezembro de 2005, tendo sido mantido integralmente os recursos definidos no referido Projeto de Lei, para que os ministérios contemplados pudessem executar, no exercício de 2006, as ações que haviam planejado.

No que se refere ao Ministério da Educação, a aprovação da Lei 11.249/2005 fez com que fosse destinado a este órgão, mais precisamente a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o valor de R\$ 57.000.000,00, que corresponde a 13,51% do total que havia sido estabelecido para ser aplicado na rubrica *Fomento ao Desenvolvimento da Educação Profissional*, o que significava na prática alocar recursos para atender a duas realidades: construção física de novas unidades de ensino, e aquisição de mobiliários e equipamentos; reforma e/ou ampliação de infraestrutura física das unidades pré-existentes, além de reequipá-las dentro dos padrões das novas escolas que viriam a ser edificadas³⁴.

Além da transferência prevista na Lei 11.249/2005, alocada à SETEC, conforme vimos anteriormente, o orçamento de 2006 dotou para este setor o valor de R\$ 8.000.000,00 para ser utilizado para a mesma finalidade estabelecida pelo dispositivo legal acima referido.

³³ Esta abertura de crédito foi decorrente: a) Do superávit financeiro referente ao Balanço Patrimonial de 2004, no valor de R\$ 2.478.469,00; b) Do excesso de arrecadação do ano de 2005, no valor de R\$ 272.672.878,00, e; c) Da anulação parcial de dotações orçamentária no valor de R\$ 146.886.414,00.

³⁴ A esse respeito ver Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, produzido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC.

O ano de 2005, portanto, pode ser considerado o ponto de inflexão, no que se refere às políticas voltadas para a ampliação da oferta de educação profissional à população do país. As mudanças no arcabouço legal, acima descritas, possibilitaram, não somente o aumento quantitativo do número de escolas de formação profissional administradas pelo governo federal, mas, sobretudo, propiciaram aporte de recursos necessários para satisfazer às exigências de uma iniciativa desta natureza.

É dentro deste quadro que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) formulou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o qual foi entregue ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 24 de junho de 2005, pelo então Ministro da Educação Tarso Genro e o pelo Presidente do Conselho Nacional dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET).

Cabe ressaltar que na conjuntura em que Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi lançado, o país passava por um período de turbulência, cujas causas estavam centradas: na instabilidade do Congresso Nacional em face da corrupção que consistia no pagamento mensal a parlamentares da base aliada, em troca de apoio nas votações das matérias de interesse do governo, esquema que ficou conhecido como *mensalão*; a reforma ministerial que estava em curso com o objetivo de incorporar o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) no governo, e, dessa forma ampliar o arco de sustentação do governo no Congresso nacional; e a greve dos professores das universidades federais e da RFEPCT, reivindicado aumento salarial e melhores condições de trabalho, a qual atravessou durante todo o segundo semestre de 2005.

Estes fatos, que marcaram a vida política do país naquele contexto, podem ter sido a causa do relançamento público do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em 26 de janeiro de 2006, pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na medida em que o governo, desgastado pelos acontecimentos ocorridos no segundo semestre de 2005, necessitava de recuperar o seu capital político junto à opinião pública, com vistas à sua candidatura à reeleição no pleito que estava marcado para outubro de 2006.

A ampliação expressa no Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, do ponto de vista quantitativo, tinha a proposta de construir 42 unidades, distribuídas em 23 unidades da federação da seguinte forma: 5 escolas

técnicas federais, 4 escolas agrotécnicas federais e 33 unidades descentralizadas, vinculadas aos centros federais de educação tecnológica.

A implantação destas 42 instituições, segundo os dados contidos no Plano de Expansão, implicava na criação de 74.136 novas vagas nos cursos técnicos de nível médio e superiores de tecnologia, e na geração de 5.513 postos de trabalho na rede federal de educação tecnológica, sendo que destes, 2.110 cargos seriam destinados à função de professor. Para esta etapa seriam destinados R\$ 99,5 milhões, utilizados na edificação ou adaptação de estruturas já existentes, e na aquisição de equipamentos necessários ao funcionamento destas novas unidades de ensino.

A previsão inicial de aumentar a rede em mais 42 escolas, entretanto, foi modificada ao longo da execução da primeira fase da expansão, passando esse quantitativo para 64. Essa alteração talvez tenha sido presidida pelas composições políticas feitas pelo executivo da União, e no intuito de recompor as forças políticas que lhe davam sustentação no Congresso Nacional, enfraquecida após o impacto negativo do esquema do *mensalão na opinião pública*, o Governo tomou a iniciativa de construir mais 22 escolas técnicas, além do previsto nesta etapa, distribuídas em municípios que serviam de base eleitoral de alguns parlamentares da Câmara dos Deputados e do Senado Federal.

2) A nova institucionalidade e outra territorialidade da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

O segundo quadriênio do Governo Luiz Inácio Lula da Silva teve como destaque, logo no início de seu segundo mandato, o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 24 de abril de 2007, que do nosso ponto de vista se constituiu no principal projeto de educação da era Lula.

O PDE, mesmo antes do seu lançamento oficial, já vinha sendo amplamente veiculado na mídia com o nome de “PAC da Educação”, sendo que um dos seus principais objetivos era a reversão do fraco desempenho dos alunos da rede pública de ensino, com um conteúdo composto por um conjunto de medidas que abrangiam a educação básica e o ensino superior, passando pela alfabetização de jovens e adultos e a educação profissional.

No dia do seu lançamento, foram editados cinco decretos, que acrescidos dos dispositivos já existentes, passaram a constituir o aparato legal responsável por

viabilizar as ações do PDE. Assim sendo, a legislação instituída logo que o PDE começou a ser posto em prática foi distribuída da seguinte forma:

- Decreto 6.093/07 que regulamentava a reorganização do programa Brasil Alfabetizado;
- Decreto 6.094/07 que implantava o Plano de Metas e o Compromisso Todos pela Educação, cujo tinha como pressuposto básico promover ações com o objetivo de promover a qualidade da educação pública;
- Decreto 6.095/07 que estabeleceu as diretrizes para a integração das instituições federais de educação tecnológica, com o objetivo de constituir os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs);
- Decreto 6.096/07 que estabeleceu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI);
- Decreto 6.097/07 que modificou o Decreto 3.035/99, e dessa forma passou a permitir que o Ministro de Estado da Educação pudesse delegar competência aos dirigentes de instituições federais de ensino a praticar atos junto aos servidores públicos que lhes são subordinados, os quais vão desde a exoneração de servidores por atos disciplinares até a destituição daqueles que ocupam cargos comissionados.

Tendo em vista o tema desse trabalho, somente dois decretos serão abordados com profundidade nas seções seguintes, na medida em que estes se vinculam diretamente às questões relacionadas à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Foi a partir do PDE que foi dado o início da segunda fase da expansão da Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica, na medida em que esta etapa de ampliação estava diretamente vinculada programa de ações do PDE, cujo objetivo principal era o de construir mais 150 unidades voltadas para a formação de mão-de-obra, as quais deveriam ser distribuídas em igual número de cidades, abrangendo 27 Unidades da Federação.

Segundo as projeções da SETEC/MEC o investimento estimado para essa etapa foi da ordem de R\$ 750.000.000,00, e a meta estimada para a fase II era a criação de mais 180 mil vagas na educação profissional, as quais acrescidas às que estavam sendo

oferecidas iriam perfazer, em 2010, um total de 500 mil vagas, quando toda a expansão fosse concluída e as escolas estivessem na plenitude do seu funcionamento³⁵.

Embora a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na sua primeira fase tivesse contemplado vários municípios do interior do país com a construção de várias unidades, foi a fase II da expansão quem mais se articulou às concepções de desenvolvimento do governo Luiz Inácio Lula da Silva, na medida em que deslocou para o interior a construção das nova unidades, proporcionando desta maneira uma nova geografia da .

O PPA 2004-2007 ao fazer referência à dimensão regional deixava claro que o referido instrumento de planejamento intersetorial tinha como uma de suas teses centrais fundada no princípio de que “as desigualdades sociais têm uma dimensão regional e de que o seu enfrentamento passa por uma política de desenvolvimento regional e pelo fortalecimento do planejamento territorial no setor público” (PPA 2004-2007: p.99).

Cabe ressaltar que Celso Furtado, na década de 1950, já havia proposto essa estratégia para a região nordeste, ao propor uma política de desenvolvimento para aquele espaço geográfico. O referido autor partiu da tese da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), que tratava da relação centro-periferia, para mostrar que as desigualdades regionais no país, naquela conjuntura, se davam em função da forte concentração da industrialização no sudeste em detrimento do nordeste, propiciando dessa maneira o fenômeno das desigualdades regionais, tendo em vista a incapacidade de regiões nas quais havia ausência de políticas públicas para alavancar os espaços locais caracterizados, principalmente, pelos bolsões de miséria quase que total e absoluta da população, em competir com os territórios mais dinâmicos³⁶.

Foi esta concepção, expressa no PPA 2004-2007, que norteou o projeto de governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e foi no âmbito desta visão desenvolvimentista, fundada na diminuição das desigualdades regionais, que foi implementada a expansão em larga escala e de forma interiorizada da RFEPCT, no Governo Lula.

A nova institucionalidade se concretizou a partir da promulgação da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a qual se constituiu no instrumento que instituiu os institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFFs).

³⁵ A esse respeito ver o documento da SETEC (BRASIL, 2010), “Um novo Modelo para a Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes”.

³⁶ A esse respeito ver, de Celso Furtado (1983), “Teoria do Desenvolvimento Econômico”.

Assim sendo, os IFFs passaram a se constituir em instituições de educação superior, básica e profissional, com uma organização multicurricular e multicampi, com foco na educação profissional e tecnológica nas mais diferentes modalidades de ensino³⁷.

Neste sentido foram criados trinta e oito institutos federais, distribuídos nos vinte e seis estados da federação e no Distrito Federal, cuja constituição se efetivou através da fusão dos centros federais de educação tecnológica (CEFETs)³⁸, das escolas técnicas federais, incluindo neste grupo aquelas que estavam vinculadas às instituições federais de ensino superior, e das escolas agrotécnicas federais³⁹.

A arquitetura acadêmica e administrativa dos IFFs, a partir da aprovação da Lei 11.892/2008, passou a se assemelhar ao modelo utilizado nas instituições federais de ensino superior, na medida em que passaram a ter na sua estrutura um órgão executivo formado por um reitor e cinco pró-reitores, sendo que em cada um dos *campi* a administração acadêmica e pedagógica ficou a cargo de um diretor Geral.

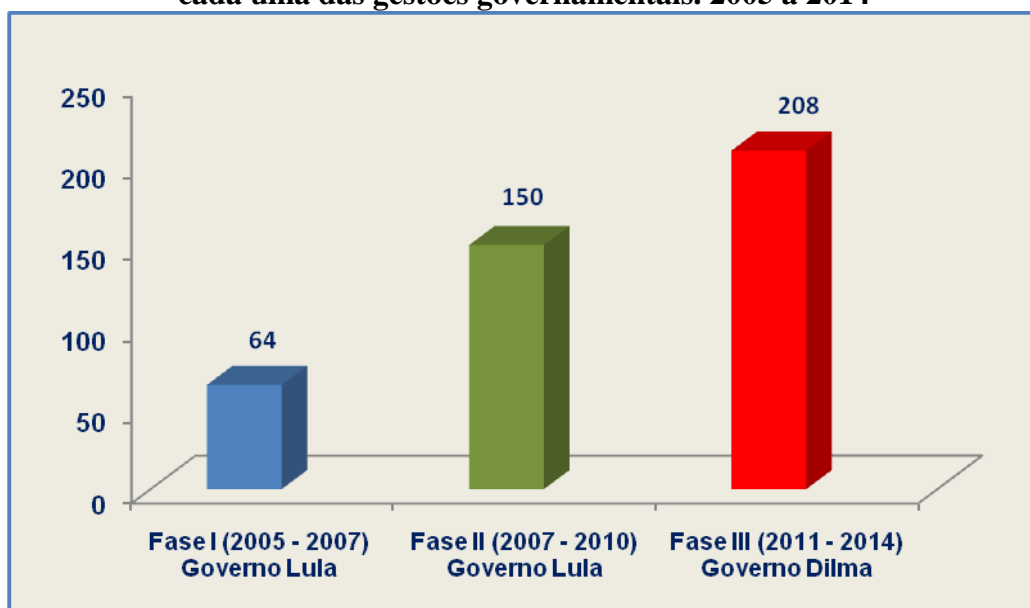
No que tange à nova territorialidade, a política de expansão da RFEPCCT se realizou em três fases, conforme mostra o Gráfico 1, a seguir. Na primeira e na segunda, durante a gestão de Lula, foram construídas um total de 214 escolas, e na terceira fase, período no qual esteve à frente do Executivo a Presidenta Dilma Rousseff, foram inauguradas 208 escolas.

³⁷ Artigo 2º da Lei nº 11.892/2008.

³⁸ A Universidade Federal Tecnológica do Paraná, o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca e de Minas Gerais, a despeito de compor a RFEPCCT, não se converteram em institutos federais. Ver art. 1º, incisos II e III da Lei 11.892/2008.

³⁹ Não foram todas as escolas técnicas vinculadas às universidades federais que se incorporaram aos institutos federais. De acordo com o art. 5º, parágrafo 4º da Lei 11.892/2008 as instituições com tais características poderiam compor os institutos federais desde que obtivessem aprovação dos Conselhos Superiores das respectivas universidades federais.

Gráfico 1
Fases da Expansão da RFEPCT e a Quantidade de Escolas inauguradas em cada uma das gestões governamentais. 2005 a 2014



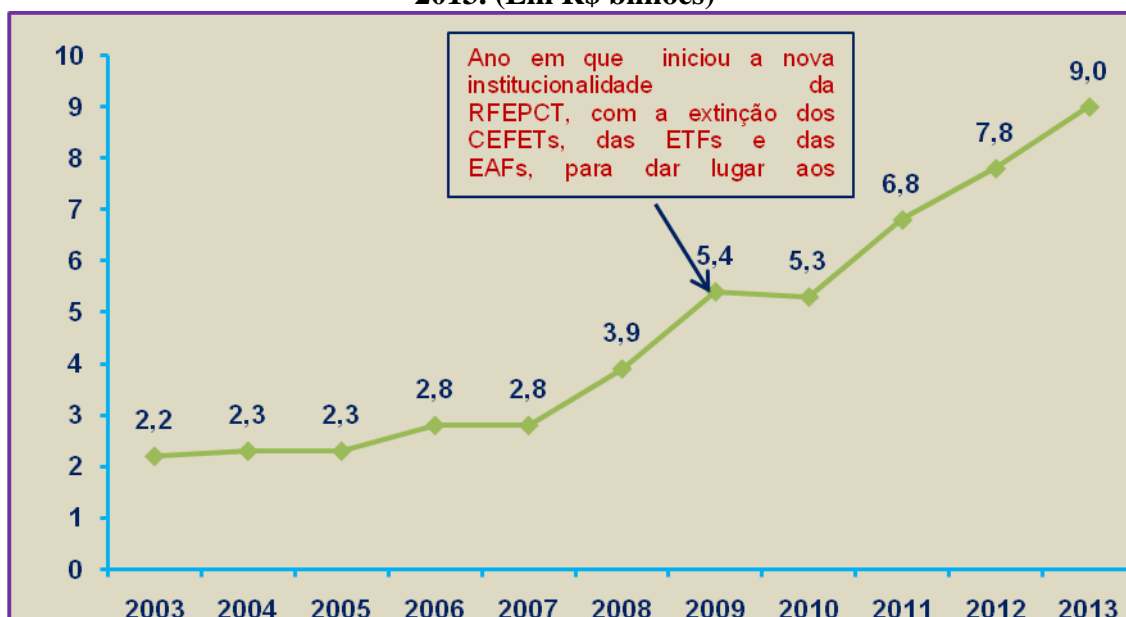
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da Secretaria de Educação Profissional e tecnológica, 2014.

Portanto, ao longo de nove anos, nos três períodos previstos para a implantação da política de expansão da RFEPCT, foram construídas 422 unidades, as quais somadas às 140 escolas que já existiam, fizeram com que a rede passasse a contar com 562 *campi* vinculados aos institutos federais, com uma distribuição territorial que em 2014 abrangia 515 municípios, localizados nas 27 unidades da federação, situados em regiões geográficas pertencentes ao interior do país.

Cabe ressaltar que os recursos destinados à RFEPCT passaram de R\$ 2,2 bilhões em 2003 para R\$ 9,0 bilhões em 2013, conforme mostra o gráfico 1 a seguir, elaborado a partir dos dados expressos nas prestações de contas da Presidência da República.

Se tomarmos por base o ano de 2009, a partir do qual se iniciou a nova institucionalidade da RFEPCT, conforme abordagem feita nas seções anteriores, vamos verificar até 2013 os gastos com os institutos federais quase que dobraram, ao saltar de R\$ 5,5 bilhões para R\$ 9,0 bilhões. Este crescimento pode ser justificado se levarmos em conta que neste período houve a intensificação da expansão da RFEPCT.

Gráfico 2
Despesas Realizadas pelo Ministério da Educação com a RFEPCT. Brasil. 2003 a 2013. (Em R\$ bilhões)*



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados constantes das Prestações de Contas da Presidência da República, referentes aos anos de 2003 até 2013.

*Nos valores do gráfico estão agregados o Orçamento Fiscal e o da Seguridade Social, e os mesmos foram deflacionados pelo IGP-DI/FGV a preços de fevereiro de 2015.

Considerações Finais

No momento em que estamos finalizando o presente texto, o país vive uma conjuntura conturbada, caracterizada pela fragilidade política da Presidenta da República, e, principalmente, pela crise econômica que se intensificou fortemente neste segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff.

Nem mesmo a nomeação de um Ministro da Fazenda alinhado com a visão monetarista para conter a forte crise econômica, foi capaz de fazer com que a economia se recuperasse de modo a atender às demandas da sociedade, na oferta de serviços públicos eficientes e de qualidade, nem tampouco dar continuidade à execução de políticas públicas voltadas para os diferentes setores da população brasileira.

O que temos assistido neste primeiro semestre de 2015 tem sido a queda das atividades econômicas, e as consequências desta queda têm contribuído diretamente para a diminuição gradativa da arrecadação por parte do enormemente a arrecadação.

Segundo os dados disponíveis no site do Ministério da Fazenda, no primeiro quadrimestre de 2015 o valor total arrecadado pelo Tesouro Nacional foi de R\$ 425,2

milhões, o que representa uma queda da ordem de 2,72%, em relação ao que foi recolhido no mesmo período de 2014, cujo valor foi igual a R\$ 437,1 bilhões⁴⁰.

Tomando por base apenas a arrecadação de impostos constatamos que o IPI do automóvel, se coloca como um exemplo significativo, já que no primeiro quadrimestre do ano de 2014 esse tributo levou para os cofres do Tesouro Nacional a importância de R\$ 4,8 bilhões. Já no mesmo período de 2015 a arrecadação deste mesmo imposto foi de R\$ 1,4 bilhões, o que representa um valor 78,8% menor que entrou no caixa da União⁴¹, o que impacta diretamente o setor de educação, que como sabemos vive de impostos.

Além da queda de arrecadação de impostos, o ajuste fiscal feito pelo Ministro da Fazenda promoveu um corte de R\$ 9,4 bilhões, o que inviabilizou a execução de novos projetos e a continuidade de políticas públicas que vinham sendo implementadas no setor de educação.

Esse comentário é para sustentar a tese de que essa crise econômica vai impactar diretamente a política de expansão que vinha sendo feita na RFEPCT, sendo que, em vários casos esta política vai passar por uma paralisação forçada, tendo em vista as adversidades da atual conjuntura econômica que atravessa o país neste momento.

Por outro lado, a Petrobrás, reconhecida até então como uma das mais importantes empresas estatais do ramo petrolífero, vive a maior crise da sua história devido aos problemas relacionados da corrupção, que a envolveu na relação com as maiores empresas da construção civil do país.

Esta situação da Petrobrás impactou diretamente a perspectiva que vinha sendo o marco da fundamentação teórica estabelecida para o funcionamento dos institutos federais, cuja função era a de se constituírem em instituições voltadas para o desenvolvimento local e regional, o qual deve ser entendido a partir da sua dimensão social que é a de promover a melhoria do padrão de vida da população que habita regiões geograficamente delimitadas⁴².

Do nosso ponto de vista torna-se necessário a produção de pesquisas acadêmicas que tenham como objeto os impactos das crises econômica do país e da Petrobrás na política de expansão dos institutos federais, com o objetivo de investigar até que ponto

⁴⁰Ver Análise da Arrecadação das Receitas Federais: Abril-2015, do Ministério da Fazenda.

⁴¹Idem, ibidem, p. 39

⁴²Ver documento da SETEC (BRASIL, 2010), “Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes”, p. 14.

os institutos federais continuam sendo estruturantes para o desenvolvimento local e regional e para a melhoria das condições de vida da população.

É dentro deste quadro que estruturamos para possíveis formulações de futuras pesquisas os seguintes problemas:

- Até que ponto as crises econômicas e da Petrobrás têm impactado a perspectiva da expansão territorial e o processo de interiorização dos institutos federais?
- Até que ponto as crises econômicas e da Petrobrás são fatores que fragilizam um dos principais fundamentos teóricos para o funcionamento dos institutos federais, definidos a partir das concepções e diretrizes que foram formuladas para estas instituições?

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. (2010). Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes. Brasília/DF: SETEC/MEC. Disponível em: [file:///C:/Users/PC/Downloads/if_concepcaoediretrizes%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/if_concepcaoediretrizes%20(1).pdf) Acesso em: 12/04/2011.

BRASIL. Presidência da República. (2008). Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 22 de julho de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. (2005). Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília/DF: SETEC/MEC.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimento Estratégico. (2003). Plano Plurianual 2004-2007: mensagem presidencial. Brasília/DF: Ministério do Planejamento.

FURTADO, Celso. Teoria do Desenvolvimento Econômico. 8ª ed. São Paulo: Companhia Editora, 1983.

5. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com o ensino médio integrado no Estado do Rio de Janeiro

Ricardo José de Azevedo Marinho⁴³
Pedro Luiz de Araujo Costa⁴⁴

Oriundo da pesquisa *Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com o ensino médio integrado e o projeto societário e de desenvolvimento (2003-2010)*, coordenada pelo professor Gaudêncio Frigotto, o presente trabalho expõe parte do levantamento de dados feito, inicialmente, para aquela pesquisa. Motivados pela inserção no grupo interinstitucional, contemplado por edital da FAPERJ, com o intuito de apresentar o quadro situacional do ensino médio no estado do Rio de Janeiro, voltamo-nos para o aprofundamento do quadro relativo aos institutos do estado.

O grupo que está composto por discentes de graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado e colaboradores se dividiu, a maioria em duplas, por temas específicos dentro da problemática dos institutos federais. Os autores deste artigo, a princípio, ficamos responsáveis por apurar a situação das escolas de ensino técnico agrícola, que passaram a compor os IFs do estado do Rio de Janeiro.

Ocorre que, ao nos debruçarmos sobre o problema, buscamos diversas fontes, que contribuíssem sobremaneira para maior compreensão dos IFs. Por outro lado, entretanto, algumas fontes passaram a ser, elas mesmas, problematizadas por nós, na medida em que o olhar crítico sobre dado material elucidava aspectos constitutivos dos IFs.

Espelha integralmente esta última ponderação nosso trabalho com os Relatórios de Gestão do Instituto Federal Fluminense (IFF) e do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Criamos expectativas em torno dessas fontes, devido ao trabalho com outros relatórios de outros institutos, destacadamente os relatórios do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). No entanto, em pouco tempo vimos que desenvolver o mesmo trabalho com os institutos do Rio de Janeiro era impossível. Nesse sentido, apresentamos alguns dados extraídos dos relatórios do IFRJ e do IFF, salientando os problemas encontrados, o mesmo especificamente com relação aos campi de ensino técnico agrícola, do interior

⁴³ Professor da UNIGRANRIO.

⁴⁴ Pedagogo do Colégio Pedro II.

do estado. De forma complementar, apresentamos um panorama dos dois institutos a partir de dados disponíveis também nos sítios de ambos na internet.

Outro relatório, de auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU), faz parte de nossas fontes, porém resultando em desdobramento completamente diferente dos Relatórios de Gestão dos institutos. A auditoria realizada na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, entre os anos de 2011 e 2012, com relatório divulgado no início de 2013, teve como escopo os Institutos Federais, já que estes representam mais de 80% daquela rede. Após algum tempo, também foram divulgados os apêndices do relatório, trazendo alguns trabalhos sobre institutos específicos, fruto dos trabalhos *in loco* do TCU, onde encontramos trabalho realizado com o IFRJ. Por conta disso, também apresentamos aqui algumas constatações feitas pelo TCU.

Destacamos que o trabalho realizado por aquela corte consiste no mais abrangente e consistente material relativo aos institutos federais. Inclusive gerando trabalhos específicos em nosso grupo, culminando em encontro realizado com representante do TCU para discutir os trabalhos de auditoria no campo da educação.

1) Relatório de Gestão

Em caráter demonstrativo, e devido ao espaço para este trabalho, apresentamos alguns dados encontrados nos Relatórios de Gestão do IFF. Muitas das colocações feitas abaixo servem para ambos os institutos do estado do Rio de Janeiro, já que, de maneira geral, devido a problemas com incompletude, incoerência ou inconsistência de dados, não há possibilidade de se fazer uma série histórica minimamente consistente. Todos os relatórios de ambos os institutos expõem uma elaboração como que em pedaços, cada um sob a responsabilidade de algum setor, sem haver algum diálogo na composição final dos documentos, resultando em textos muito fragmentados, com informações dispersas e sem padronização.

Tabela 1
Relação Candidato/Vaga do Instituto Federal Fluminense – 2006-2011*

Descrição	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Nº de Candidatos	24.537	21.901	22.016	28.718	27.021	37.052
Vagas Ofertadas	3.621	3.554	3.212	3.986	4.194	4.272
Relação Candidato/Vaga	6,77	6,16	6,85	7,20	6,44	8,67

Fonte: Elaboração própria a partir de Relatórios de Gestão do IFF de 2010 e 2011.

*Destacamos que os relatórios do IFF trazem dados de antes da *reinstucionalização*, como se houvesse uma linearidade na oferta, vinda do CEFET-Campos. O que não corresponde à própria estrutura do IFF, oriunda da junção de instituições diferentes.

Tabela 2
Relação Candidato/Vaga do Instituto Federal Fluminense – 2008-2013

Descrição	2008	2009	2010	2011*	2012	2013
Nº de Candidatos	22.016	28.718	27.021	28.970	25.406	22.994
Vagas Ofertadas	3.212	3.986	4.194	3.634	4.601	5.959
Relação Candidato/Vaga	6,85	7,20	6,44	7,97	5,52	3,86

Fonte: Elaboração própria a partir de Relatórios de Gestão do IFF de 2010, 2011, 2012 e 2013.

*No Relatório de 2012 os dados referentes ao ano de 2011 estão diferentes do Relatório de 2011. Destaque-se que os dados são oriundos de fontes diferentes. Em 2012, o SISTEC foi utilizado como fonte, já em 2011 os dados são atribuídos a Coordenação de Pesquisa Institucional (2007-2010) e o Sistema Acadêmico do IFF (2011).

A discrepância entre os dados chama atenção, levando em conta os dados do Relatório de Gestão de 2011, quanto ao número de candidatos, em comparação com os dados apresentados no Relatório de 2012, a diferença chega a quase 10.000 candidatos a menos neste último. Se os números continuassem os mesmos, a queda verificada na comparação entre 2011 e 2012 seria de quase 12.000 candidatos. Claro, deve-se observar o movimento da expansão no IFF. Ou seja, acompanhar como a oferta está distribuída entre as diversas modalidades e formas possíveis (e impossíveis).

Outro problema presente nos relatórios é a falta de clareza na descrição dos dados, mesmo que logo abaixo das tabelas com os dados siga sempre um texto intitulado *análise crítica*. Ocorre que esta também não ajuda na compreensão dos dados, pelo contrário, ao falar de todas as ofertas acrescenta na análise os programas implantados no instituto, só que se somarmos estes o saldo final ultrapassa o número discriminado na tabela. Não obstante, o maior problema é que não somando estes dados dos programas o número final também não bate com o que está na tabela com os dados gerais. Ao fim e ao cabo não se sabe referentes a que são os dados.

No Relatório de 2013, em que a fonte utilizada foi o SISTEC, o que chama a atenção é a queda no número de candidatos e o considerável aumento no número de vagas ofertadas, resultando também na queda da relação candidato/vaga. O decréscimo na procura, já ocorrido nos anos anteriores, foi colocado, no Relatório de 2012, como uma possível consequência da greve ocorrida naquele ano, o que afastaria alguns

candidatos com receio de ter afetada a previsão de conclusão de curso. Em 2013, a análise crítica do IFF vai no mesmo sentido, só que atribui-se a queda não ao fato de ter ocorrido uma greve, mas à possibilidade de acontecer uma, o que também afastaria os candidatos.

Tabela 3
Evolução do número de matrículas - IFF⁴⁵

Exercício	2009	2010	2011	2012	2013
Matrículas	16.088*	10.343**	12.737***	16.056****	21.605*****

Fonte: Elaboração própria a partir de dados informados nos Relatórios de Gestão do IFF 2009, 2010, 2011, 2012, 2013.

*Sem fonte especificada.

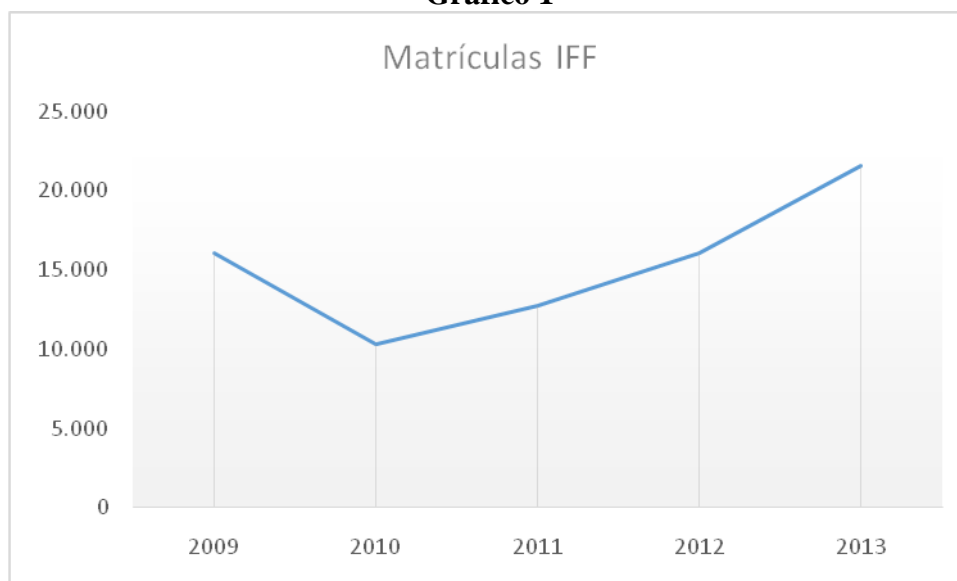
**não temos como saber ao certo qual o número de matrículas, pois existem números diferentes, respectivos as matrículas, dependendo da tabela. Optamos por este por que é o que mais se repete. O ano de 2009 no Relatório de 2010 aparece com 9.420 matrículas.

***Também há uma tabela com número diferente, inclusive destacada com um asterisco, no entanto não há explicação alguma sobre a discrepância. As fontes utilizadas foram a Coordenação de Pesquisa Institucional (2007-2010) e o Sistema Acadêmico do IFF (2011).

****O SISTEC foi a fonte utilizada.

*****O SISTEC foi novamente a fonte utilizada.

Gráfico 1



Fonte: Elaboração Própria a partir de dados dos Relatórios de Gestão IFF 2009, 2010, 2011, 2012, 2013.

Salientamos que, quanto à educação a distância (EAD) no IFF, importante forma de oferta dada as dimensões desta no instituto, a exposição de dados é ainda mais desordenada. Encontramos dados a partir do relatório de 2011 em diante, contudo

⁴⁵ Em todos os anos expostos, os dados foram retirados do respectivo Relatório de Gestão referente aquele exercício. Ou seja, o dado de 2009 está no Relatório de Gestão referente ao exercício de 2009 e assim por diante.

oriundos de fontes diferentes (no relatório de 2013 a fonte nem sequer é especificada). A forma como são apresentados os dados também dificulta a elaboração de uma série histórica, já que existem muitas diferenças nas tabelas, também quanto ao tipo de informação exposta. Importa reter que esta modalidade, a cada ano que passa, aumentou consideravelmente o número de vagas ofertadas (saltando de 75 para 600 na passagem do primeiro para o segundo semestre de 2011, chegando a 900 em 2013), bem como o número de polos. Estes que se efetivam a partir da parceria com prefeituras das regiões de cada *campi* ou em regiões circunvizinhas as localidades onde os *campi* do IFF estão instalados.

2) Panorâmica pelos sítios do IFF e do IFRJ

O IFF possui, segundo as informações disponíveis no sítio da internet, e no Relatório de Gestão de 2013, oito *campi* em funcionamento e dois em construção, mais dois *campi* Avançados e uma Unidade de Pesquisa e Extensão Agroambiental. Já o IFRJ possui onze *campi* em funcionamento. Os quadros abaixo trazem o panorama sobre a situação atual dos institutos.

Quadro 1
Quantitativo de Cursos em Nível Médio Ofertados pelo IFF⁴⁶

Quantidade de Cursos ofertados*	82
Na forma integrada ao Ensino Médio**	30
PROEJA	6
Integrados ao Ensino Médio por Eixo Tecnológico***	3

Fonte: Elaboração própria a partir de informações constantes no Sítio do IFF.

*Contam-se as formas subsequente, concomitante e integrados ao Ensino Médio, inclusive PROEJA e EAD.

**PROEJA incluído.

***Dois destes cursos estão nos Campus Avançados e um consiste no único curso ofertado pelo Campus Santo Antônio de Pádua.

⁴⁶ A relação dos cursos ofertados pelos Institutos Federais no estado Rio de Janeiro encontra-se em quadros anexos no final no texto.

Quadro 2
Quantitativo de Cursos em Nível Médio Ofertados pelo IFRJ

Quantidade de Cursos ofertados*	38
Na forma integrada ao Ensino Médio**	23
PROEJA	4

Elaboração própria. Fonte: Sítio do IFRJ.

*Contam-se as formas, concomitante e integrados ao Ensino Médio, inclusive PROEJA e EAD.

**PROEJA incluído.

O cenário do ensino superior é bem parecido entre o IFRJ e IFF, na medida em que são os *campi* que já traziam esta característica da época do CEFET-Campos que concentram a maior parte da oferta dos cursos superiores. Nesse sentido, o Campus Campos Centro que corresponde a antiga cede do CEFET-Campos oferece a maior parte dos cursos do IFF. O mesmo serve para a pós-graduação.

Diferentemente do IFRJ, a partir das informações no site dos dois institutos, o IFF ainda que trabalhe com cursos FIC estes não possuem uma presença tão forte. Porém o IFF oferece cursos na modalidade EAD em todos os seus *campi*, cenário bastante diverso do IFRJ que só conta com um dos seus *campi* com esta modalidade. Esta que também marca a relação dos IFs com as prefeituras onde estão seus *campi* ou com as circunvizinhanças.

2.1) Campus Nilo Peçanha-IFRJ, Campus Bom Jesus-IFF e Campus Avançado de Cambuci

Tabela 4

Cursos Ofertados e número de vagas ofertadas – Campus Nilo Peçanha					
Cursos Concomitantes/Integrados ao Ensino Médio					
	2009	2010*	2011****	2012	2013
Técnico em Agropecuária	47	50	–	–	60
Técnico em Meio Ambiente	60	50	–	–	60
Técnico em Informática	–	–	–	–	25
Ensino Médio					
	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Médio	107	NA	–	–	–
Cursos Concomitantes/Subsequentes ao Ensino Médio					
	2009	2010	2011	2012	2013
Técnico em Secretariado	60	60	–	–	120
Técnico em Informática	50	50	–	–	50
Cursos Integrados ao Ensino Médio na Modalidade EJA					
	2009	2010	2011	2012	2013
Técnico em Agroindústria	35	30	–	–	30

Familiar**					
Cursos Subsequentes ao Ensino Médio					
	2009	2010	2011	2012	2013
Técnico em Agropecuária	13	10	–	–	–
Técnico em Meio Ambiente (mod.)	25	30	–	–	–
Cursos Concomitantes/Subsequentes na Modalidade Educação à Distância					
	2009	2010	2011	2012	2013
Técnico em Serviços Públicos	475	380	–	–	350
Técnico em Lazer	475	300	–	–	295
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	–	150	–	–	350
Total	1240***	1110	–	–	1340

Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos Relatórios de Gestão de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013.

NA – Não se aplica.

No relatório de 2009 a soma das vagas ofertadas inclui as vagas do ensino médio e do ensino técnico concomitante interno em separado. Ou seja contam-se duas matrículas para o mesmo aluno ou aluna.

*Para o ano de 2010 utilizamos os dados que, dentro do relatório, ocupavam parte dedicada a expor campus por campus e que, ao que parece, constitui trecho produzido pelo próprio campus. No início do relatório, no tópico referente a Estruturação e Funcionamento do IFRJ, apresenta dados desagregados campus por campus, no entanto, no caso de Pinheiral, alguns dados destoam da parte dedicada ao campus. Principalmente por atribuir a oferta de 80 vagas para o Ensino Médio que, na parte específica, justifica-se que esta modalidade sempre é oferecida junto ao ensino técnico, concomitante ou integrado, os quais contam duas matrículas por aluno ou aluna, no caso dos cursos técnico em agropecuária e em meio ambiente. Utilizamos aqui os dados da parte específica do campus Pinheiral.

**este curso está apenas como Técnico em Agroindústria no relatório 2010.

***sem somar as vagas de ensino médio em separado.

****a situação mais precária quanto ao fornecimento de dados, sem dúvida, se encontra no relatório de 2011. Nem na seção correspondente a Pró-reitoria de Ensino Médio e Técnico, nem na seção específica do Campus Pinheiral, constam os dados relativos a oferta de vagas, desagregada por curso ou não. O que encontramos, na parte específica do Campus, foram os quantitativos de alunos, nem mesmo por curso mas por forma de oferta – integrado, concomitante, subsequente, PROEJA ou EAD. Em 2012 ocorre o mesmo problema, na parte específica relativa ao Campus encontramos apenas vagas preenchidas e não vagas ofertadas.

A problemática acerca dos dados, referida acima, sobre a oferta do ensino médio se deve ao fato da progressiva mudança para uniformização da oferta na forma integrada, pois houve uma diferenciação anterior decorrente das consequências geradas pelo Decreto nº. 2.208/1997. O curso de Técnico em Informática que em 2009 e 2010 era oferecido na forma concomitante, a partir de 2011 passa a ser oferecido também na forma integrada ao ensino médio. É no ano de 2011 que, definitivamente, os cursos que eram oferecidos em concomitância interna passam a ser oferecidos na forma integrada.

Tabela 5

Curso Ofertados e número de inscrições no processo seletivo - Campus Nilo Peçanha					
Cursos Concomitantes ao Ensino Médio					
	2009	2010**	2011	2012	2013
Técnico em Agropecuária	198	198	–	–	–
Técnico em Meio Ambiente	369	456	–	–	–
Ensino Médio					
	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Médio	567	654	–	–	–
Cursos Concomitantes/Subsequentes ao Ensino Médio					
	2009	2010	2011	2012	2013
Técnico em Secretariado	65	77	–	–	–
Técnico em Informática	154	173	–	–	–
Cursos Integrados ao Ensino Médio na Modalidade EJA					
	2009	2010	2011	2012	2013
Técnico em Agroindústria Familiar	35	34	–	–	–
Cursos Subsequentes ao Ensino Médio					
	2009	2010	2011	2012	2013
Técnico em Agropecuária	17	20	–	–	–
Técnico em Meio Ambiente (mod.)	45	60	–	–	–
Cursos Concomitantes/Subsequentes na Modalidade Educação à Distância					
	2009	2010	2011	2012	2013
Técnico em Serviços Públicos	615	631	–	–	–
Técnico em Lazer	240	122	–	–	–
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	–	200	–	–	–
Total	1738*	1971***	–	–	–

Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos Relatórios de Gestão de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013.

*resultado sem somar o Ensino Médio em separado.

**aqui utilizamos os dados que constam na parte de responsabilidade da Pró-reitoria de Ensino Técnico e Médio do IFRJ, já que na parte específica não constam estes dados.

***resultado sem somar o Ensino Médio em separado. Curiosamente, diferentemente do relatório de 2009, a soma apresentada no relatório de 2010 somou os números apresentados para o Ensino Médio ao restante.

Tabela 6

Relação Candidato/Vaga - Campus Nilo Peçanha					
	2009	2010	2011	2012	2013
Técnico em Agropecuária (conc. EM)	4,21	4,95	–	–	–
Técnico em Meio Ambiente (conc. EM)	6,15	11,40	–	–	–

Ensino Médio	Não se aplica	8,18	-	-	-
Técnico em Agroindústria (PROEJA)	1,00	1,13	-	-	-
Técnico em Agropecuária (subs.)	1,31	1,00	-	-	-
Técnico em Meio Ambiente (mod.)	1,80	3,00	-	-	-
Técnico em Secretariado	1,08	1,28	-	-	-
Técnico em Informática	3,08	3,46	-	-	-
Técnico em Serviços Públicos (à distância)	1,30	1,66	-	-	-
Técnico em Lazer (à distância)	0,51	0,41	-	-	-
Técnico em Agente Comunitário de Saúde (à distância)	-	1,33	-	-	-
TOTAL	1,39	2,24	-	-	-

Fonte: Elaboração própria a partir de dados dos Relatórios de Gestão de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013.

O fenômeno presente em todos os IFs fica patente, como o relatório de auditoria do TCU denunciou, na expansão com déficit, emblemático no descompasso entre número de matrículas e estrutura (física e humana). Concomitantemente, a expansão conta com uma face perversa, que fica marcante (também pelas condições de trabalho dos professores face a confusa institucionalidade, e nas remoções que representa o descompromisso de muitos) nos números de evasão, ou seja aumenta-se o acesso mas também a evasão. No Campus-Bom Jesus, como nos disse o Diretor de Ensino, não é diferente. No entanto não há uma medida mais sistematizada e incisiva sobre este problema. A preocupação em comportar o número cada vez maior de matrículas, atendendo as metas, e ainda a expansão de cursos e modalidades (problema fermentado pelo PRONATEC), acabam eclipsando questões sérias que vão se avolumando, e ficando sem solução – caso da criação de cursos, das remoções, e da evasão.

Como no caso do Campus-NP, o Campus-Bom Jesus tem uma relação estreita com a cidade onde está situado (não ao que diz respeito ao poder político – como é o caso do Campus-NP). Não apenas no que diz respeito ao ensino, mas a participação em eventos da cidade, e desta em eventos do Campus. A posição como escola, e talvez até instituição, de referência para cidade é outra semelhança marcante. Contudo, no caso de Pinheiral, a confluência do espaço – com forte presença da indústria metalúrgica em Volta Redonda e outras indústrias que tem se instalado nos últimos anos em cidades vizinhas – com a estrita ligação entre a história da cidade e do Campus-NP, acrescida das novas ligações do Campus com as prefeituras vizinhas, redundaram numa forte vinculação com o poder político, com seu apogeu na eleição do ex-diretor do Campus-NP para assumir a prefeitura de Pinheiral. Em Bom Jesus, a relação com a cidade redundava em aspectos que não estão presentes em Pinheiral, destacadamente a relação com o setor produtivo local, principalmente pela presença dos filhos e filhas de produtores e produtoras rurais da cidade. No fim, também chegamos a constatação de ligação com o poder local, só que no caso de Bom Jesus, o poder econômico local.

Como a cada momento nos deparamos com uma surpresa em relação a Expansão da Rede Federal, em nossa visita aos campi não poderia ser diferente. Em Bom Jesus do Itabapoana, com certeza, a maior das novidades foi saber que o antigo Colégio Agrícola de Cambuci, recentemente incorporado ao IFF, passou a Núcleo Avançado do Campus-Bom Jesus – renomeado para Campus Avançado.

A expansão por meio da encampação de instituições menores vem se tornando um dos mecanismos da expansão física da rede, para, conseqüentemente, expandir o número de matrículas. Ocorre que este mecanismo também não é fruto de planejamento, se desdobrando através de um movimento desregulado entre instituições dos diferentes níveis da federação, marcantemente entre o poder federal e os municípios, conforme se evidencia na informação abaixo, constante no sítio do IFF.

O campus avançado de Cambuci possui, atualmente, duas turmas de Curso Técnico Concomitante em Agropecuária, com previsão de abertura de uma turma a cada semestre, e oito cursos de Formação Inicial e Continuada, pelo PRONATEC, envolvendo uma média de trezentos alunos, e atendendo, além de Cambuci, os municípios de São Fidélis, Itaocara e São Sebastião do Alto. O campus conta três professores exclusivos e com professores do campus Bom Jesus, que ministram conteúdos e orientam projetos de pesquisa e extensão aos alunos, tanto no campus avançado como nas instalações do campus Bom Jesus (Sítio do IFF).

Quadro 3

CURSOS OFERTADOS – CAMPUS AVANÇADO DE CAMBUCI			
Cursos Técnicos – Concomitante			
Técnico em Agropecuária			
Cursos do PRONATEC			
Auxiliar administrativo	Criador de Peixes	Inglês Intermediário	
Mulheres Mil			
Artesão bordado à Mão			
Unidade Remota de Itaocara			
Balconista de Farmácia	Auxiliar de Secretaria Escolar	Libras	Auxiliar de Recursos Humanos
Unidade Remota de São Fidélis			
Inglês Básico	Balconista de Farmácia	Auxiliar de Secretaria Escolar	Auxiliar de Pessoal
Unidade Remota de São Sebastião do Alto			
Auxiliar Administrativo		Inglês Básico	

Fonte: Sítio do IFF.

1.3) O IFRJ no relatório do TCU

A auditoria buscou privilegiar cinco questões que se relacionam com a cadeia de resultados da Educação Profissional, avaliando a atuação dos IFs com relação as suas expressas finalidades:

- a) caracterização da evasão e medidas para reduzi-la; b) interação com os arranjos produtivos locais; c) integração acadêmica entre as áreas de pesquisa e extensão; d) iniciativas de apoio à inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho; e) infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais.

Já no trabalho realizado *in loco* as situações encontradas estão divididas em diversos tópicos relacionados as questões destacadas acima, a saber: processo de identificação de novos cursos; alinhamento dos cursos com as necessidades de desenvolvimento socioeconômico da região; disponibilidade de quadro de professores e funcionários; participação de docentes em programas de capacitação pedagógica; instalações e equipamentos; avaliação da qualidade dos cursos; iniciativas de combate à evasão; parcerias com o setor produtivo; acompanhamento da empregabilidade dos alunos; estabelecimento de parcerias e captação de recursos; produção de pesquisa e inovação.

Este trabalho se desdobra em uma apresentação precipuamente qualitativa, trazendo à baila diversos elementos que não ficaram tão explícitos na análise geral. Ainda que possam ser apontados problemas, como a descrição de caráter histórico do instituto que não leva em conta o antigo Colégio Agrícola Nilo Peçanha, como se houvesse uma linearidade com a história do CEFET-Química, de maneira geral o material apresentado traz muitos elementos para análise.

O TCU não realizou o trabalho em todos os *campi* do IFRJ, selecionando alguns a partir dos seguintes critérios:

- a) Campus anterior a 2003 – Campus Rio de Janeiro (Maracanã) e Nilópolis;
- b) Campus de 2003 a 2008 – Campus de Paracambi; c) Campus em municípios com menos de 50 mil hab e/ou PIB per capita menor que R\$ 5.000,00, combinado com Campus de 2009 a 2011 – Campus Avançado de Paulo de Frontin. Foram realizados diversos procedimentos de coleta de informações nos campi visitados: a) entrevistas com Diretores; b) entrevistas com Pró-Reitores; c) grupos focais com professores; d) questionários aplicados diretamente a alunos; e) diligência ao Reitor.

Quanto aos achados do TCU, começasse com questões relativas a criação dos curso do IFRJ, as perguntas giram em torno, basicamente, da presença do setor produtivo, através de diagnósticos e consultas a este, a estrutura física e o quadro de profissionais do instituto. Destacamos o detalhamento dado pelos, a época, Diretores-Gerais e pelo Pró-Reitor de Ensino Médio, sobre a sistemática de estruturação dos cursos do Ensino Médio no IFRJ:

É feito levantamento de cursos já existentes na região, dos serviços públicos oferecidos no entorno do campus, bem como das demandas dos arranjos produtivos locais, além da identificação dos ambientes tecnológicos já prontos. O projeto é iniciado, na maioria das vezes, no campus e apresentado por um núcleo de professores à Pró-Reitoria que encaminha ao Conselho Técnico de cada nível de ensino para análise da infraestrutura, quantitativo de professores e análise de consistência. Após esta fase é submetido ao Conselho Superior da Instituição e se for aprovado, fica autorizada a oferta de vagas à população. Já para os campi novos a iniciativa dos cursos se origina na Pró-Reitoria de cada nível.

Curiosamente os novos *campi* são os que atendem melhor aos elementos questionados pelo TCU, de diagnóstico e consulta ao setor produtivo, o problema destes recai, principalmente, na estrutura física e na falta de pessoal – problema também encontrado nos campi mais antigos, só que com menor intensidade. No fim, o problema comum ao instituto é a ausência de padronização na criação dos cursos.

A consulta ao setor produtivo na criação de cursos fica mais evidente nos novos campi em expansão. No entanto, com base nas entrevistas realizadas com diretores-gerais e informações colhidas nos grupos focais, não se pode afirmar que os campi de Nilópolis e Maracanã não tenham levado em conta as necessidades do setor produtivo na elaboração de cursos. Deve ser ressaltado que a criação de novos cursos em campi mais antigos é dificultada porque eles já operam com a capacidade máxima. *O que se verifica no IFRJ é que não há uma padronização dos procedimentos de consulta ao setor produtivo na geração de novos cursos nos diversos campi consultados* (grifos nossos).

Outro problema que ganhou destaque no relatório do TCU foi a evasão nos institutos. No caso do IFRJ, “a evasão foi apontada como um problema pelos entrevistados e se manifesta em todos ou na maioria dos cursos”, decorrendo, segundo os entrevistados, principalmente, de três aspectos: perfil do aluno; certificação antecipada de conclusão do ensino médio; retenção nos primeiros períodos em disciplinas como física, química e matemática.

O problema quanto ao perfil do aluno foi levantado nas considerações relativas ao altíssimo número de evasão do Proeja (em torno de 40%). "As causas da evasão verificadas nos cursos do Proeja, segundo diagnóstico da Diretora Geral do Campus Nilópolis, são decorrentes do perfil do aluno (faixa etária avançada, afastado há certo tempo do mercado de trabalho, baixa escolaridade, dificuldades sócio- econômicas, dificuldades de aprendizagem) e da dificuldade de conciliação da urgência do aluno em se inserir no mercado de trabalho com a longa duração do curso" (TCU, p.87).

O segundo aspecto, da evasão por certificação antecipada, se apresenta como corolário ambíguo da qualidade do ensino nos IFs. Devido a esta qualidade os institutos atrairiam alunos buscando uma boa formação de ensino médio, não contando com o técnico, e quando conseguem a certificação ainda no segundo ano, deixam a instituição na tentativa de ingressar na universidade.

Por fim, o terceiro aspecto, um contraditório problema da qualidade do ensino com expansão do acesso. Ocorre que ao expandir o acesso, o perfil dos alunos passou a se diversificar, havendo um desnivelamento e discrepância de conhecimentos e habilidades entre os alunos, resultando no abandono de muitos devido a reprovações consecutivas.

Destaque-se a ponderação do TCU ao perguntar sobre as medidas para combater e mudar este cenário: “Não é possível avaliar o impacto das políticas de combate à evasão, em razão da deficiência de estudo, por parte do IFRJ, que identifique

não apenas as causas de evasão, mas também seus respectivos quantitativos, bem como o efeito das medidas adotadas” (p.88).

Volta-se assim ao problema dos Relatórios de Gestão, que deveriam expor com clareza e consistência a realidade objetiva dos IFs. Não sendo assim torna-se ainda mais importante trabalhos como do TCU, e trabalhos de campo, possibilitando uma análise concreta, observando a situação concreta de cada IF.

QUADROS ANEXOS: Relação de Cursos Ofertados pelos Institutos Federais no estado do Rio de Janeiro

Cursos ofertados pelo IFF	
<i>Campus Bom Jesus do Itabapoana</i>	
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	Agroindústria
	Agropecuária
	Informática
	Meio Ambiente
	Química
Cursos Técnicos Concomitantes	Agroindústria
	Agropecuária
	Informática
	Meio Ambiente
	Manutenção e Suporte em Computadores
Curso Superior de Bacharelado	Ciência e Tecnologia de Alimentos
<i>Campus Cabo Frio</i>	
Cursos Técnicos Integrados ao	Hospedagem

Ensino Médio	
	Petróleo e gás
Cursos Técnicos Concomitantes	Cozinha
	Eletromecânica
	Eventos
	Química
Curso Superior de Licenciatura	Ciências da Natureza – Licenciaturas em Biologia ou em Física ou em Química
Curso Superior em Tecnologia	Hotelaria
Curso de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	Especialização em Educação Ambiental
	Especialização no Ensino de Ciências da Natureza
<i>Campus Campos Centro</i>	
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	Automação Industrial
	Edificações
	Eletrotécnica
	Mecânica
	Informática
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA	Eletrotécnica
Cursos Técnicos Concomitantes	Automação Industrial
	Edificações
	Eletrotécnica
	Mecânica
	Estradas

	Informática
	Química
	Telecomunicações
Curso Técnico Subsequente	Segurança do Trabalho
Cursos Superiores de Tecnologia	Tecnologia em Design Gráfico
	Tecnologia em Manutenção Industrial
	Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações
Cursos Superiores de Bacharelado	Arquitetura e Urbanismo
	Engenharia de Controle e Automação
	Sistemas de Informação
	Engenharia de Computação
	Engenharia Elétrica
Cursos Superiores de Licenciatura	Ciências da Natureza – Licenciaturas em Física ou em Química ou em Biologia
	Geografia
	Letras
	Matemática
Cursos de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	Especialização em Análise e Gestão de Sistemas de Informação
	Especialização em Docência no Século XXI
	Especialização em Educação Ambiental
	Especialização em Engenharia de Construção Naval - Soldagem (Multicampi: Macaé/Guarus)
	Especialização em Gestão, Design e Marketing
	Especialização em Literatura, Memória Cultural e Sociedade
Cursos de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física

<i>Campus Campos Guarus</i>	
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	Eletrônica
	Meio Ambiente
Cursos Técnicos Subsequentes	Eletromecânica
	Enfermagem
	Farmácia
	Meio Ambiente
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na modalidade PROEJA	Eletrônica
	Meio Ambiente
Curso Superior de Bacharelado	Engenharia Ambiental
Curso Superior de Licenciatura	Música
<i>Campus Itaperuna</i>	
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	Eletrotécnica
	Informática
	Química
	Administração
Cursos Técnicos Concomitantes	
	Eletromecânica
	Eletrotécnica
	Informática
	Química
Curso Técnico Integrado ao Ensino	Eletrotécnica

Médio na modalidade PROEJA	
Curso Superior de Bacharelado	Sistema de Informação
<i>Campus Macaé</i>	
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	Automação Industrial
	Eletromecânica
	Eletrônica
	Meio Ambiente
Cursos Técnicos Subsequentes	Automação Industrial
	Eletromecânica
	Eletrônica
	Informática
	Segurança do Trabalho
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA	Eletrotécnica
Curso Superior de Bacharelado	Engenharia de Controle e Automação
Curso de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	Mestrado em Engenharia Ambiental (Multicampi Campos-Centro/UPEA/Cabo Frio)
<i>Campus Quissamã</i>	
Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio	Eletromecânica
	Informática
Curso Técnico Concomitante	Eletromecânica
Curso Técnico Subsequente	Segurança do Trabalho
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA	Segurança do Trabalho

<i>Campus avançado Cambuci</i>	
Curso Técnico Concomitante	Agropecuária
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio por Eixo Tecnológico	Área de Recursos Naturais
<i>Campus avançado São João da Barra</i>	
Cursos Técnicos Concomitantes	Construção Naval
	Eletromecânica
	Metalurgia
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio por Eixos Tecnológicos	Controle e Processos Industriais Produção Industrial
<i>Campus Santo Antônio de Pádua</i>	
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio por Eixos Tecnológicos	Controle e Processos Industriais Gestão de Negócios Infraestrutura

Fonte: Sítio do IFF

Cursos ofertados a distância - IFF		
Educação a Distância		Polos
Cursos Técnicos Subsequentes	Segurança do Trabalho	Bom Jesus do Itabapoana, Cabo Frio, Casimiro de Abreu, Itaperuna, Miracema, Quissamã, São João da Barra
	Eventos	Bom Jesus do Itabapoana, Campos Centro, Miracema
	Análises Clínicas	Campos Guarus

	Guia de Turismo	Campos Centro
Curso Técnico Profucionário	Multimeios Didáticos	Bom Jesus do Itabapoana, Campos Guarus, Casimiro de Abreu, Itaperuna, Quissamã, São João da Barra
Cursos de Pós-Graduação	Aperfeiçoamento em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA	Bom Jesus do Itabapoana, Cabo Frio, Campos Centro, Campos Guarus, Itaperuna, Quissamã
	Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA	Bom Jesus do Itabapoana, Cabo Frio, Campos-Guarus, Itaperuna

Fonte: Sítio do IFF

Cursos ofertados pelo IFRJ	
<i>Campus</i>Arraial do Cabo	
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	Informática
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Proeja)	Manutenção e Suporte em Informática
Cursos Técnicos Concomitantes	Meio Ambiente
<i>Campus</i>Duque de Caxias	
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	Petróleo e Gás
	Plásticos*
	Química
Cursos Técnicos Integrados ao	Manutenção e Suporte em Informática

Ensino Médio (Proeja)	
Cursos Técnicos Concomitantes	Petróleo e Gás
	Plásticos
	Segurança do Trabalho
Curso Superior de Licenciatura	Química
<i>Campus</i>Engenheiro Paulo de Frontin	
Cursos Técnicos Concomitantes	Informática
Curso Superior de Tecnologia	Jogos Digitais
<i>Campus</i>Rio de Janeiro (Maracanã)	
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	Alimentos
	Biotecnologia
	Farmácia
	Meio Ambiente
	Química
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Proeja)	Manutenção e Suporte em Informática
Cursos Técnicos Concomitantes	Química
Curso Superior de Bacharelado	Ciências Biológicas

Curso Superior de Tecnologia	Gestão Ambiental
	Processos Químicos
Curso de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	Especialização em Ensino de Ciências
	Especialização em Gestão da Segurança de Alimentos e Qualidade Nutricional
Curso de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos
	Pós-graduação em Bioquímica e Biologia Molecular
<i>Campus</i> Mesquita	
Curso de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	Especialização em Educação e Divulgação Científica
<i>Campus</i> Nilo Peçanha – Pinheiral	
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	Agropecuária
	Informática
	Meio Ambiente
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Proeja)	Agroindústria
Cursos Técnicos Concomitantes	Informática
	Secretariado
Curso Superior de Bacharelado	

<i>Campus Nilópolis</i>	
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	Controle Ambiental
	Integrado
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Proeja)	Manutenção e Suporte em Informática
Curso Superior de Licenciatura	Física
	Matemática
	Química
Curso de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	Especialização em Educação de Jovens e Adultos
	Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação
	Especialização em Gestão Ambiental
Curso de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências
	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências
Curso Superior de Bacharelado	Produção Cultural
	Química com Atribuições Tecnológicas
Curso Superior de Tecnologia	Produção Cultural
	Gestão da Produção Industrial

	Química de Produtos Naturais
Curso de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	
<i>Campus</i>Paracambi	
Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio	Eletrotécnica
	Mecânica
Curso Superior de Licenciatura	Matemática
<i>Campus</i> Realengo	
Curso Superior de Bacharelado	Farmácia
	Fisioterapia
	Terapia Ocupacional
<i>Campus</i>São Gonçalo	
Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio	Química
Curso Técnico Concomitante	Segurança do Trabalho
Curso de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileira
<i>Campus</i>Volta Redonda	
Cursos Técnicos Integrado ao	Automação Industrial

Ensino Médio	
Cursos Técnicos Concomitantes	Eletrotécnica
	Metrologia
	Vendas
Curso Superior de Licenciatura	Física
	Matemática
Curso de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	Especialização em Ensino de Ciências e Matemática

Fonte: Site do IFRJ.

Educação a Distância - IFRJ*	
Cursos Técnicos Concomitantes	Serviços Públicos
	Lazer
	Secretariado
Polos	Pinheiral
	Resende
	Volta Redonda
	Barra Mansa
	São José do Vale do Rio Preto
	Piraí
	Porto Real
	Rio Claro

	Rio das Flores
	Complexo do Alemão (RJ)

Fonte: Site do IFRJ.

*Toda oferta de EAD do IFRJ está concentrada no *campus* Nilo Peçanha-Pinheiral

Cursos de Formação Inicial e Continuada do IFRJ

Cursos oferecidos PROEJA FIC			
Curso	Campus	Município Parceiro	Forma de Ingresso
Auxiliar administrativo	Mesquita	Mesquita	Edital de seleção de alunos, feito pelo IFRJ em parceria com as Secretarias Municipais de Educação. Obs. Os candidatos precisam estar matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental, Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma das Escolas Municipais participantes do Programa
Operador de Computador	Mesquita	Mesquita	
	Nilópolis	Nilópolis	
	São Gonçalo	Itaboraí	
Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão	Nilópolis	Nilópolis	
	São Gonçalo	Itaboraí	
	Volta Redonda	Resende	
		Volta Redonda	
Auxiliar de Manutenção Predial	São Gonçalo	Itaboraí	
Maquiador	Nilópolis	Nilópolis	
	Volta Redonda	Resende	
Soldador no Processo Eletrodo Revestido Aço Carbono e Aço Baixa Liga	Volta Redonda	Resende	
		Volta Redonda	
Programa CERTIFIC Certificação Profissional de Trabalhadores			
Perfil Profissional	Campus	Forma de Ingresso	
Garçom	Eng. Paulo de Frontin	Edital de oferta de vagas para participar do processo de certificação profissional. Não há limite de vagas, todos os trabalhadores que atuem nas áreas	
	Pinheiral		
Camareira	Eng. Paulo de		

	Frontin	oferecidas podem se inscrever e participar do processo. Obs.: Este programa atende aos trabalhadores que atuam na área profissional, porém não possuem formação formal (escolar), nem certificado.
	Pinheiral	
Redeiro	Arraial do Cabo	
Trabalhador de Beneficiamento de Pescado	Arraial do Cabo	
Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão	Paracambi	
Programa Mulheres Mil		
Curso	Campus	Forma de Ingresso
Jardinagem e Paisagismo	São Gonçalo	Edital de seleção pública simplificada
Corte e Costura	Paracambi	
Salgadeira e Confeiteira	Pinheiral	

Fonte: Site do IFRJ.

Referências

BRASIL. MEC. SETEC. Relatório de Gestão do Exercício de 2009. Brasília, 2010.

Disponível em:

<http://portal.iff.edu.br/institucional/planejamento/arquivos/RELATORIO%20DE%20GESTAO%202009.pdf> . Acesso em: 18 jul. 2014.

_____. Relatório de Gestão do Exercício de 2010. Brasília, 2011. Disponível em:

<file:///C:/Users/PC/Downloads/PRESTACaO%20DE%20CONTAS%202010.pdf> .

Acesso em: 18 jul. 2014.

_____. Relatório de Gestão do Exercício de 2011. Brasília, 2012. Disponível em:

<http://portal.iff.edu.br/institucional/planejamento/arquivos/RELATORIO%20DE%20GESTAO%202011%20IF%20FLUMINENSE%20-%20VERSaO%20FINAL.pdf> . Acesso em: 18 jul. 2014.

_____. Relatório de Gestão do Exercício de 2012. Brasília, 2013. Disponível em:

<http://portal.iff.edu.br/institucional/planejamento/arquivos/Relatorio%20Gestao%20IFF%202012.pdf> . Acesso em: 18 jul. 2014.

_____. Relatório de Gestão do Exercício de 2013. Brasília, 2014. Disponível em:

<http://portal.iff.edu.br/institucional/planejamento/arquivos/Resolucao%20N.04-2014.pdf/> . Acesso em: 18 jul. 2014.

6. Ensino Médio e Educação Profissional na Rede FAETEC

Rosane de Abreu Farias⁴⁷

A Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), responsável pela implementação da política de Educação Profissional e Tecnológica pública e gratuita no Estado do Rio de Janeiro, em diversos níveis de ensino. Criada pela Lei nº 2.735/97 e alterada pela Lei nº 3.808/02, é uma entidade sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de Direito Público, de duração indeterminada. Sua sede administrativa, situada em um imenso complexo de mais de 1.900.000 m², localiza-se na capital do Rio de Janeiro, no bairro de Quintino Bocaiúva, Zona Norte da cidade.

A Fundação tem compromisso com a formação do cidadão considerando as inovações tecnológicas e a realidade dos setores produtivos. Atualmente, a Rede é composta por cerca de 300 mil alunos por ano, 6.725 professores e instrutores e 300 orientadores e supervisores educacionais que atuam em mais de 150 cursos, entre profissionalizantes, técnicos e tecnólogos.

A Faetec oferece 50 cursos de formação técnica de nível médio em 19 Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), 02 Institutos Superiores de Educação, 04 Centros de Educação Tecnológica e Profissionalizante (CETEPs), 14 Centros Vocacional Tecnológico (CVTs) e 01 Centro de Educação Profissional em Tecnologia da Informação (CEPTI) no Rio, Grande Rio, Baixada Fluminense e Norte Fluminense, distribuídos em 11 eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios; Turismo, Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais e Segurança. Na Educação Superior, a Faetec oferece ainda formação em Pedagogia e em Tecnologia através das Faeterjs (Faculdades de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro), Iserj (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro) e Isepam (Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert).

⁴⁷ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Supervisora Educacional da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro.

Os cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e programas especiais de formação pedagógica são promovidos pelas Faeterjs nas seguintes áreas: Gestão Escolar, Alfabetização e Letramento, Gestão da Tecnologia da Informação em Ambientes Educacionais e o curso de Vigilância em Saúde e Meio Ambiente.

Também são mantidas pela Faetec, 4 Escolas Estaduais de Ensino Fundamental (EEEFs) e o Centro de Apoio Especializado à Educação Profissional (CAEP) /Favo de Mel, destinado à portadores de necessidades especiais.

A Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica da Rede Faetec (DDE) é o órgão gestor das Unidades de Ensino de Educação Básica e da Educação Profissional, e tem como principais funções: gerenciar as unidades de ensino que oferecem educação básica e educação profissional técnica de nível médio; planejar, coordenar e supervisionar as atividades educacionais de sua competência; elaborar normas e procedimentos de gestão técnico-administrativos e pedagógicos para as unidades de ensino vinculadas; implantar cursos nas unidades de ensino em consonância com as demandas do mundo do trabalho; assessorar a equipe técnico-administrativo pedagógica das Unidades Escolares, elaborar e acompanhar projetos, convênios e parcerias e promover capacitação e atualização dos servidores, em parceria com o Programa Foco (Programa de Formação Continuada e Permanente da Faetec).

Para a implantação de cursos técnicos de nível médio nas unidades escolares, a referida Diretoria realiza um percurso de pesquisas e estudos sobre a viabilidade, a necessidade e as possibilidades da realidade local na qual está (ou será) inserida a unidade escolar. Em um primeiro momento, as pesquisas se encaminham para o reconhecimento da realidade local, sendo observados os seguintes pontos na região em estudo: que escolas técnicas (públicas ou privadas) já existem e que cursos são oferecidos; quais cursos de graduação já existem e quais tem maior demanda; e por fim quais empresas (públicas ou privadas) já existem e quais são suas ofertas de emprego/trabalho. No segundo momento, serão pesquisados e analisados os documentos e estudos oficiais⁴⁸ sobre a região: relativos ao desenvolvimento socioeconômico, seus arranjos produtivos locais, investimentos econômicos e o plano estratégico do governo do Estado.

⁴⁸ Fonte principal são os dados disponibilizados pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico Energia Indústria e Serviços.

Com base nestas informações, são realizadas análises de custos⁴⁹ de implantação para três cursos técnicos de nível médio que sejam pertinentes a região analisada, tendo como referência um curso de custo baixo, um de custo médio e um de custo elevado. Assim, são elaboradas propostas para os três cursos, que são apresentadas para a Vice-presidência Educacional e Administrativa, responsáveis pela decisão quanto a escolha do curso a ser implantado.

Os pontos centrais de atenção neste percurso são: não implantar cursos que já existam na região, buscar perceber quais cursos técnicos propiciam melhor inserção no mercado de trabalho e/ou acesso a continuidade de estudos (a graduação), quais cursos terão uma relativa continuidade de procura (quais terão mais chances de permanecerem necessários enquanto oferta formativa à região, não se tornando apenas gasto de dinheiro público), que parcerias poderão ser realizadas com as empresas da região para fins de estágio, caso necessário.

Em contrapartida, nas pesquisas podemos perceber também algumas particularidades regionais: em municípios pequenos, os cursos técnicos tem uma certa necessidade de rotatividade, tendo em vista a demanda por formação ser restrita, em média um curso técnico leva de 3 a 5 anos em funcionamento para formar a população local, a partir deste tempo o curso começa a não ter mais procura.

Essa constatação produz dois efeitos: uma opção cada vez maior por implantar cursos cujos laboratórios tenham um baixo custo, normalmente do Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios, ou que sejam laboratórios que permitam uma rotação de cursos técnicos. A outra opção acaba por colocar-se na mesma perspectiva de aproveitar os laboratórios montados para a implantação de cursos de formação inicial e continuada (qualificação), cuja a demanda demonstra-se mais constante tendo em vista o tempo curto do curso e a inserção no mercado de forma mais fácil.

A partir de 2013, a Rede Faetec passou a ofertar todos os seus cursos de concomitância interna na forma integrada, atendendo, assim, ao Plano Estadual de Educação. Neste, a Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia seria a responsável pela educação profissional técnica de nível médio do estado do Rio de Janeiro, enquanto a Secretaria Estadual de Educação a responsável pela oferta de Educação Básica. Por essa razão, para que as Escolas Técnicas Estaduais da rede FAETEC pudessem manter seus

⁴⁹ Este curso refere-se principalmente aos tipos de laboratórios necessários.

cursos até então ofertados na forma concomitante, eles deveriam passar à modalidade de Ensino Médio Integrado.

O quadro a seguir demonstra a abrangência regional de oferta de educação profissional de nível técnico da Rede Faetec no estado do Rio de Janeiro.

Quadro 1

Abrangência regional de oferta de educação profissional de nível técnico da Rede Faetec no estado do Rio de Janeiro.

EIXO TECNOLÓGICO	CURSO TÉCNICO	UNIDADE ESCOLAR POR REGIÃO*							
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Ambiente e Saúde	Análises Clínicas	ETEJK ETEOT ETESHJS			ETEJBM				
	Enfermagem	EEMMMT ETER ETESC ETESHJS			ETEJBM		FEVRE - G. Vargas		
	Estética	CVT N. Iguaçu							
	Gerência em Saúde	ETEOT ETESHJS							
	Imobilizações Ortopédicas	ETESHJS							
	Meio Ambiente								ETEHVM
	Prótese Dentária	ETESHJS							
EIXO TECNOLÓGICO	CURSO TÉCNICO	UNIDADE ESCOLAR POR REGIÃO							
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Controle e Processos Industriais	Automação Industrial	CVT M. Hermes CVT S.C. da Serra							
	Eletromecânica	ETESC ETEVM			ETEJBM				ETEHVM
	Eletrônica	ETEFV							

		ETEHL ETEJLN ETER ETEVM						
	Eletrotécnica	ETEFV ETEHL ETEJLN ETEJK ETEVM						
	Manutenção Metroferroviária	ETETESF						
	Máquinas Navais	ETEHL						
	Mecânica	ETEFV ETER ETEVM NUCLEP						
	Metrologia	ETEVM						
	Química	ETESC CVT N. Iguaçú						
Gestão e Negócios	Administração	ETEAB ETEJLN ETEJK ETEMMMT ETEOT ETESC			ETEJBM ETPACV		CETEP Resende FEVRE - João XXIII	CVT Três Rios
	Comércio (em extinção)	ETEMMMT						
	Contabilidade	ETEOT						
	Logística	ETEI ETETESF			CVT Campos II		CETEP Resende	
	Marketing	ETEAB						

	Qualidade	ETEI					FEVRE - João XXIII		
	Recursos Humanos						FEVRE - João XXIII		
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Agenciame ^{nto} de Viagem	ETEAB ETEJK							
	Cozinha	CVT C. de Deus							
	Eventos	ETEAB							
	Guia de Turismo	CETEP Ipanema ETEAB ETEJK							
	Hospedagem	ETEAB ETEJK							ETEHVM
Recursos Naturais	Agropecuária				ETEAS				
	Florestas				ETEAS				
Segurança	Segurança do Trabalho	ETESC ETEI							ETEHVM
IXO TECNOLÓGICO	CURSO TÉCNICO	UNIDADE ESCOLAR POR REGIÃO							
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Informação e Comunicação	Informática	CETEP Paracambi ETEJK ETEMMT ETER ETESC CVT Nilópolis CVT Saracuruna CVT S.C. da		CETEP S.A.de Pádua	CVT Macaé	CEPTI	CETEP Resende FEVRE - G. Vargas CVT Barra Mansa	CVT Três Rios	

		Serra							
	Informática p/ Internet	ETEOT ETER					CETEP Resende		
	Man. e Suporte em Informática	CETEP Ipanema			CVT Macaé ETPACV		FEVRE - G. Vargas		
	Telecomunicações	ETEFV ETER							
Infraestrutura	Edificações	ETEFV ETEHL ETEJLN CVT C. de Deus CVT Itaboraí CVT Mesquita CVT S.J. de Meriti			CVT Macaé			CVT Três Rios	ETEHVM
	Transporte Ferroviário (em extinção)	ETETESF							
Produção Cultural e Design	Arte Dramática	ETETMP							
	Dança	ETEAB							
	Modelagem do Vestuário	CVT Olavo Bilac CVT Nilópolis				CVT Bom Jardim			
	Produção Áudio e Vídeo	ETEAB							
	Produção de Moda	ETER							
	Publicidade	ETEAB							
Produção Industrial	Construção Naval	ETEHL							
	Cerâmica (em				CVT				

	extinção)				Campos II				
	Fabricação Mecânica						CVT Barra Mansa		
	Petróleo e Gás								ETEHVM
	Plásticos	CVT Saracuruna							
EIXO TECNOLÓGICO	CURSO TÉCNICO	UNIDADE ESCOLAR POR REGIÃO							
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Ambiente e Saúde	Esp. Enf. em Saúde da Família	ETESHJS							
	Esp. Enfermagem do Trabalho	ETESHJS							
Controle e Processos Industriais	Esp. Metrologia	ETEVM							

Fonte: Supervisão Educacional/DDE 2014

*REGIÕES: I - Metropolitana; II - Costa Verde; III - Noroeste Fluminense; IV- Norte Fluminense; V - Serrana; VI - Médio Paraíba; VII - Centro Sul Fluminense; VIII- Baixadas Litorâneas.

Os quadros a seguir indicam em números absolutos a oferta de vagas e matrículas efetivadas no período de 2007 a 2013 na Rede.

Quadro 2
Número de Vagas, Matrículas e Formandos na Educação Profissional de Nível Médio na Rede Faetec - 2008-2013

Ano	Vagas	Matrículas	Formandos
2008	9.464	17.995	7.520
2009	10.379	19.144	7.161
2010	10.507	20.367	8.037
2011	10.111	21.216	7.899
2012	12.860	22.100	9.820
2013	11.534	23.511	9.107

Fonte: Indicadores Institucionais Faetec 2007-2013.

Quadro 3
Número de Vagas e Matrículas na Educação Profissional de Nível Médio na Rede Faetec por Região do Estado do Rio de Janeiro - 2008-2013

TOTAL POR REGIÕES		
TOTAL	Vagas	Matrículas
REGIÃO I	59.372	120.787
REGIÃO III	920	710
REGIÃO IV	7.636	13.509
REGIÃO V	635	604
REGIÃO VI	3.501	2.794
REGIÃO VII	610	719
REGIÃO VIII	1.560	2.125

Fonte: Indicadores Institucionais Faetec 2007-2013.

Quadro 4
Total geral de vagas e matrículas por município, segundo a Região do Estado do Rio de Janeiro 2007-2013

MUNICÍPIOS ATENDIDOS PELA REGIÃO I	Vagas	Matrículas
TOTAL - MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	47.459	96.239
TOTAL - MUNICÍPIO DE BELFORD ROXO	50	156
TOTAL - MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS	690	766
TOTAL - MUNICÍPIO DE GUAPIMIRIM	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE IMBARIÊ	1.100	778
TOTAL - MUNICÍPIO DE ITABORAÍ	140	121
TOTAL - MUNICÍPIO DE ITAGUAÍ	90	125
TOTAL - MUNICÍPIO DE MAGÉ	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE MARICÁ		
TOTAL - MUNICÍPIO DE MESQUITA	280	265
TOTAL - MUNICÍPIO DE NILÓLOPIS	130	70

TOTAL - MUNICÍPIO DE NITERÓI	5.750	14.273
TOTAL - MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU	3.383	7.648
TOTAL - MUNICÍPIO DE PARACAMBI	60	59
TOTAL - MUNICÍPIO DE QUEIMADOS	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE MERITI	240	288
TOTAL - MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA		
TOTAL - MUNICÍPIO DE TANGUÁ		
MUNICÍPIOS ATENDIDOS PELA REGIÃO II	Vagas	Matrículas
Não há unidades Faetec/RJ em Municípios da Região II	-	-
MUNICÍPIOS ATENDIDOS PELA REGIÃO III	Vagas	Matrículas
TOTAL - MUNICÍPIO DE APERIBÉ		
TOTAL - MUNICÍPIO DE CAMBUCI		
TOTAL - MUNICÍPIO DE ITALVA		
TOTAL - MUNICÍPIO DE ITAOCARA	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE BOM JESUS DE ITABAPOANA	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE ITAPERUNA	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE LAJE DO MURIAÉ	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE MIRACEMA	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE NATIVIDADE		
TOTAL - MUNICÍPIO DE PORCIÚNCULA		
TOTAL - MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA	920	710
TOTAL - MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE UBÁ	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE VARRE-SAI		
MUNICÍPIOS ATENDIDOS PELA REGIÃO IV	Vagas	Matrículas
TOTAL - MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES	7.636	13.509
TOTAL - MUNICÍPIO DE CARAPEBUS		
TOTAL - MUNICÍPIO DE CARDOSO MOREIRA		
TOTAL - MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DE MACABU		
TOTAL - MUNICÍPIO DE MACAÉ	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE QUISSAMÃ		
TOTAL - MUNICÍPIO DE SÃO FIDÉLIS	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DE ITABAPOANA		
TOTAL - MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DA BARRA	0	0
MUNICÍPIOS ATENDIDOS PELA REGIÃO V	Vagas	Matrículas
TOTAL - MUNICÍPIO DE BOM JARDIM	125	37
TOTAL - MUNICÍPIO DE CANTAGALO		
TOTAL - MUNICÍPIO DE CARMO		
TOTAL - MUNICÍPIO DE CORDEIRO		
TOTAL - MUNICÍPIO DE DUAS BARRAS		
TOTAL - MUNICÍPIO DE MACUCO		
TOTAL - MUNICÍPIO DE NOVA FRIBURGO	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS	510	567

TOTAL - MUNICÍPIO DE SANTA MARIA MADALENA		
TOTAL - MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ VALE DO RIO PRETO	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE SÃO SEBASTIÃO DO ALTO		
TOTAL - MUNICÍPIO DE SUMIDOURO		
TOTAL - MUNICÍPIO DE TERESÓPOLIS	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE TRAJANO DE MORAES		
MUNICÍPIOS ATENDIDOS PELA REGIÃO VI	Vagas	Matrículas
TOTAL - MUNICÍPIO DE BARRA DO PIRAÍ	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE BARRA MANSA	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE ITATIAIA		
TOTAL - MUNICÍPIO DE PINHEIRAL	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE PIRAÍ	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE PORTO REAL	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE QUATIS		
TOTAL - MUNICÍPIO DE RESENDE	1.090	735
TOTAL - MUNICÍPIO DE RIO CLARO		
TOTAL - MUNICÍPIO DE RIO DAS FLORES		
TOTAL - MUNICÍPIO DE VALENÇA		
TOTAL - MUNICÍPIO DE VOLTA REDONDA	2.411	2.059
MUNICÍPIOS ATENDIDOS PELA REGIÃO VII	Vagas	Matrículas
TOTAL - MUNICÍPIO DE AREAL		
TOTAL - MUNICÍPIO DE COMENDADOR LEVY GASPARIAN	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE ENGENHEIRO PAULO DE FRONTIN		
TOTAL - MUNICÍPIO DE MENDES	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE MIGUEL PEREIRA		
TOTAL - MUNICÍPIO DE PARAÍBA DO SUL	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE PATY DO ALFERES		
TOTAL - MUNICÍPIO DE SAPUCAIA		
TOTAL - MUNICÍPIO DE TRÊS RIOS	610	719
TOTAL - MUNICÍPIO DE VASSOURAS	0	0
MUNICÍPIOS ATENDIDOS PELA REGIÃO VIII	Vagas	Matrículas
TOTAL - MUNICÍPIO DE ARARUAMA	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE ARMAÇÃO DE BÚZIOS	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE ARRAIAL DO CABO	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE CABO FRIO		
TOTAL - MUNICÍPIO DE CACHOEIRAS DE MACACU		
TOTAL - MUNICÍPIO DE CASIMIRO DE ABREU		
TOTAL - MUNICÍPIO DE IGUABA GRANDE		
TOTAL - MUNICÍPIO DE RIO BONITO		
TOTAL - MUNICÍPIO DE RIO DAS OSTRAS		
TOTAL - MUNICÍPIO DE SÃO PEDRO DA ALDEIA	0	0
TOTAL - MUNICÍPIO DE SAQUAREMA	1.560	2.125
TOTAL - MUNICÍPIO DE SILVA JARDIM	0	0

Fonte: Indicadores Institucionais Faetec 2007-2013.

Apesar da crescente oferta de educação profissional de nível técnico regionalmente e em número de vagas, o problema da evasão e da retenção nessa modalidade de ensino ainda requer estudos aprofundados de suas causas e possibilidades de inversão. O quadro a seguir retrata o fluxo escolar na Rede Faetec nos últimos 4 (quatro) anos.

Quadro 5
Fluxo Escolar na Rede Faetec – 2010-2013

ETAPAS:	2010	2011	2012	2013 ⁵⁰
EVASÃO – 1º PERÍODO	19,68%	27,01%	25,45%	7,88%
EVASÃO - 2º PERÍODO	11,01%	16,41%	11,24%	5,73%
EVASÃO - 3º PERÍODO	6,50%	14,24%	8,96%	5,63%
RETENÇÃO - 1º PERÍODO	12,20%	13,28%	10,39%	12,59%
RETENÇÃO - 2º PERÍODO	10,30%	21,05%	8,60%	7,09%
RETENÇÃO - 3º PERÍODO	5,95%	18,80%	9,25%	11,56%
APROVAÇÃO - 1º PERÍODO	67,35%	58,41%	62,64%	69,32%
APROVAÇÃO - 2º PERÍODO	76,38%	72,31%	75,27%	82,36%
APROVAÇÃO - 3º PERÍODO	85,36%	79,31%	79,44%	79,37%

Fonte: Núcleo de Gestão Pedagógica/DDE (2014)

O presente texto buscou realizar um levantamento da oferta de educação profissional na Rede Faetec do Estado do Rio de Janeiro, constituindo-se em dados preliminares que propiciem estudos futuros nos mais diversos campos do saber que relacionem trabalho e educação no referido Estado.

⁵⁰ Ainda incompleto por falta de repasse de dados.

7. A Educação de Jovens e Adultos de Nível Médio no Estado do Rio de Janeiro: oferta e características

Jaqueline Pereira Ventura⁵¹
Taynara Bastos Teodoro⁵²

Apresentação

É perceptível, em sua trajetória histórica, que a EJA sempre foi tratada pelo Estado como uma educação de segunda classe, que nunca assegurou o acesso e a permanência na escola, nem as condições de acesso ao conhecimento científico e tecnológico. Na atual fase do padrão de acumulação flexível e de acumulação por espoliação⁵³, a educação do trabalhador assume uma complexa configuração, menos do que negar o acesso à educação das décadas anteriores, o que prevalece hoje é a diversificação da oferta formativa, ou seja, são formas diferenciadas de acesso, através de propostas que ampliam a certificação para os trabalhadores, mas não o acesso ao conhecimento. Verifica-se, hoje, a oferta de formas variadas de educação a diferentes segmentos da classe trabalhadora – do Brasil Alfabetizado ao REUNI, passando pelo PRONATEC. A EJA praticada atualmente, apoiada nas noções de empregabilidade e de empoderamento, difunde entre os trabalhadores a ideia de que a educação deve preparar os indivíduos para fazerem escolhas individuais adequadas e para o desempenho pessoal eficiente, dotando-os de capacidade de competir e, por si mesmo, melhorarem as suas vidas.

Nossa pesquisa, ao tratar especificamente da oferta de nível médio na Educação de Jovens e Adultos, lembra e reafirma que, em suas determinações normativas, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil refere-se ao direito à escolarização. Segundo a LDB ela é “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria” (BRASIL, 1996). A Lei faz referência à oferta de “educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as

⁵¹ . Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

⁵² . Aluna de Pedagogia e Bolsista de Iniciação Científica na Faculdade de Educação da UFF .

⁵³ Para maiores detalhes sobre estes conceitos, ver Harvey (1999 e 2004).

condições de acesso e permanência na escola” (*idem*). Posteriormente, o Parecer CNE nº 11/2000, tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, refere-se expressamente a necessidade de reconhecimento da sua especificidade como “uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (BRASIL, 2000). Preceitua, assim, a formulação de projetos pedagógicos próprios, nos quais o perfil do aluno e suas situações reais constituam o núcleo da organização do projeto pedagógico dos cursos de Educação de Jovens e Adultos.

Assim, legalmente, a EJA é definida e situada no sistema educacional brasileiro como educação básica, o que inclui a oferta de nível médio. As duas determinações normativas acima citadas apontam para a oferta gratuita e orientam que “as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (*idem*). Embora reconhecida como política pública, sua existência ainda é marcada por precárias condições de funcionamento nas escolas e por insuficiente formação de professores nas universidades (VENTURA 2011).

Este projeto foi pensado a partir da premência de conhecer o que de fato existe como resultado dessa normatização, pois, a rigor, as matrículas de EJA no estado do Rio de Janeiro decaíram, em especial a oferta de nível médio, que ainda parece incipiente na qualidade e na quantidade. Em suma, o presente Projeto visa investigar a oferta de educação básica de nível médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no estado do Rio de Janeiro⁵⁴, considerando-se as diferentes redes de ensino no estado.

A pesquisa em questão visa mapear a configuração atual da oferta pública de educação de jovens e adultos (EJA), no nível médio, no estado do Rio de Janeiro. O estudo realizado tem como objetivo final compreender as condições de oferta e de realização da educação de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro, considerando as políticas governamentais, particularmente no período de Lula da Silva e de Dilma Rousseff (2003-2013), especialmente considerando: as variadas ênfases formativas das redes, programas e cursos que compõem a oferta; bem como os padrões de formação a eles vinculados, envolvendo informações sobre o público-alvo, o seu efetivo alcance populacional e finalidades, as condições institucionais para sua realização e os

⁵⁴ O projeto em tela articula-se ao projeto OFERTAS FORMATIVAS E CARACTERÍSTICAS REGIONAIS: A EDUCAÇÃO BÁSICA DE NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, coordenado pelo profº Gaudêncio Frigotto, que conta com o apoio do Edital FAPERJ nº 29/2012.

principais parâmetros de realização do processo formativo. Referenciado no pensamento histórico crítico, o estudo abrange: revisão de literatura sobre o tema; levantamento e catalogação de documentos normativos incidentes na configuração da oferta educacional no estado; levantamento de dados estatísticos demográficos, econômicos e educacionais e organização de banco de dados. Assim, a proposta desse estudo envolve revisão de literatura, levantamento de documentos normativos, bem como levantamento de dados estatísticos relativos à oferta e cobertura do ensino médio na EJA pelas diferentes redes de ensino.

Até o momento, os resultados apresentados, embora embrionários, são instigantes. Quanto a revisão da literatura relativa ao tema, foi realizado um mapeamento na última década no GT 18-Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPEd, de 2003 na 26ª Reunião até 2013 na 36ª Reunião, e chama atenção que não foi localizado nenhum estudo sobre o ensino médio na EJA do RJ, seja na rede pública estadual (SEEDUC ou FAETEC) ou mesmo o PROEJA no RJ. Daremos seguimento a este levantamento, ampliando para outros Grupos de Trabalho.

Seguindo a metodologia do projeto, está em curso o levantamento e a catalogação de documentos normativos e institucionais relacionados à EJA, tanto de âmbito nacional como, os oriundos do CNE, da SECADI, do FNDE e da Casa Civil; quanto os de âmbito estadual, como aqueles emitidos pelo CEE e a SEEDUC/RJ. A partir desse levantamento, será elaborado um quadro síntese e um ementário.

Até o momento, foram localizados 187 documentos. Identificados da seguinte maneira: 4 decretos, 2 leis, 21 portarias, 39 resoluções e 2 medidas provisórias do FNDE; 1 diretriz, 5 pareceres e 2 resoluções da SECADI; 9 diretrizes e 3 leis da Casa Civil, todos condizentes com a esfera nacional. No âmbito regional: 25 deliberações, 49 pareceres, 2 portarias, 1 medida provisória e 6 resoluções do CEE; 2 leis, 1 portaria e 13 resoluções da SEEDUC.

Quadro 1
Documentos relativos à oferta de nível médio na Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, segundo o Tipo e a Fonte

DOCUMENTOS	CASA CIVIL	FNDE	SECADI	CEE	SEEDUC	OUTROS
DECRETOS		4				
DELIBERAÇÕES				25		
DIRETRIZES	9		1			
LEIS	3	2			2	2
MEDIDAS PROVISÓRIAS		2		1		
PARECERES			5	49		
PORTARIAS		21		2	1	2
RESOLUÇÕES		39	2	6	13	

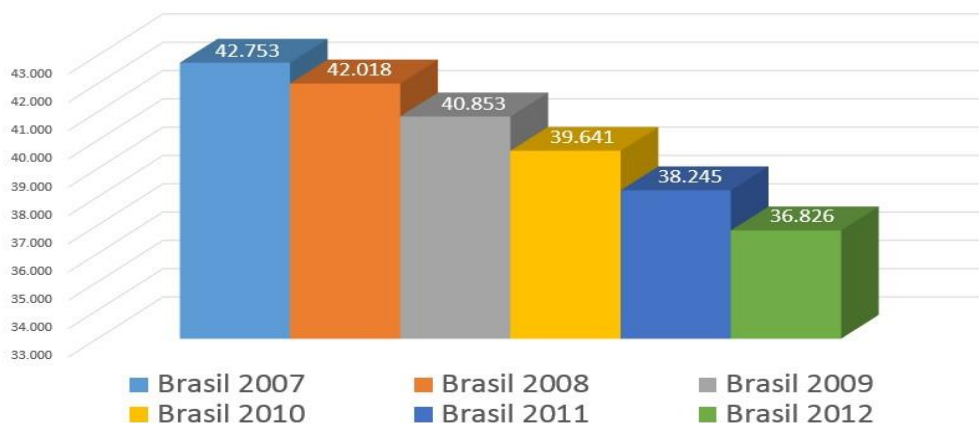
Fonte: Elaboração própria.

Em paralelo, está em curso o terceiro procedimento metodológico da pesquisa, que refere-se ao levantamento e à sistematização de dados estatísticos sobre a EJA, particularmente no nível de ensino médio. Até o momento, foram consultados principalmente os seguintes órgãos: IBGE (IBGE> Banco de dados> Estados@ > censo demográfico 2010: educação-amostra> População EJA/EM), IPEA (IPEA> EJA do ensino médio - Redução das matrículas no Ensino Médio regular) e INEP (INEP> educação básica> censo escolar> consulta a matrícula). Com esses dados, será possível, em breve, elaborar um quadro comparativo nacional e estadual para posterior análise.

Em âmbito nacional, chama atenção a diminuição no número de estabelecimentos que ofertam a EJA. Entre 2007 a 2012 houve uma queda de 5.927 estabelecimentos: de 42.753 em 2007 para 36.826 em 2012.

Gráfico 1

Total de Estabelecimentos com EJA no Brasil (2007-2012)

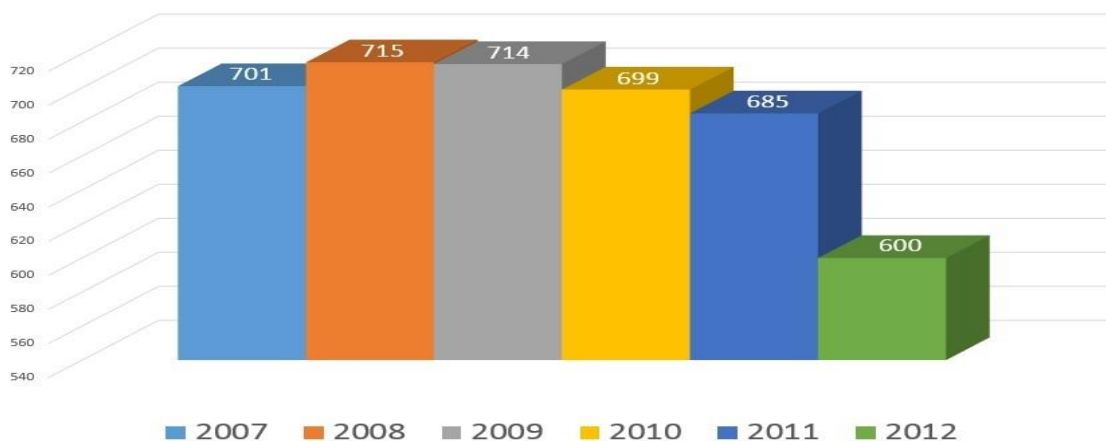


Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar do MEC/INEP -2007 a 2006.

Em âmbito estadual, levando em consideração a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, responsável pela oferta de EJA no nível médio, percebemos uma diminuição de estabelecimentos que ofertam EJA. Em 2007, eram 701 estabelecimentos que ofereciam essa modalidade de ensino, mas, em 2012 caiu para 600 estabelecimentos. Ou seja, ocorreu uma diminuição de 101 escolas.

Gráfico 2

Estabelecimentos com EJA Estadual no Rio de Janeiro (2007-2012)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar do MEC/INEP -2007 a 2006.

De acordo com os dados levantados, observa-se que o número total de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio) no Brasil

em 2012, foi 3.906.877 (sendo 15.878 federal, 2.116.259 estadual, 1.643.767 municipal e 130.973 na rede privada) segundo o censo escolar do INEP em 2012.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os dados levantados nos instigam a refletir sobre as condições de oferta e o lugar (menor) ocupado pela Educação de Jovens e Adultos na política educacional brasileira. No estado do Rio de Janeiro, chama atenção a ínfima cobertura de matrículas e fechamento de escolas, conforme demonstra os dados estatísticos levantados.

O desafio da EJA continua sendo o de romper com o caráter reducionista na educação dos jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora. Ao mesmo tempo, na perspectiva contra-hegemônica, o desafio é avançar na luta pela superação da dualidade estrutural da educação brasileira, reafirmando a educação, em todos os seus tempos e espaços, como um processo social formador de todas as dimensões do ser humano.

Na continuidade do Projeto e da bolsa pretendemos buscar os diferentes padrões de realização da formação escolar nessa etapa e modalidade de ensino implicados com a diversificação da oferta. Por fim, vale ressaltar que não temos, ainda, a intenção de trazer conclusões, mas, certamente, trazer algumas “centelhas” para iluminar a discussão sobre as condições de oferta da educação de jovens e adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro, considerando as políticas governamentais federais e estaduais incidentes sobre esta oferta educacional. No momento, estamos nos dedicando ao levantamento e a sistematização de dados estatísticos e de informações normativas e institucionais referentes à configuração da oferta da EJA.

Referências

BRASIL Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/96*. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. *Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2000.

NEVES, Lucia M. W. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA,

Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, p. 717-738, 2013.

VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sonia. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

8. Cenário do PROEJA no Rio de Janeiro: algumas aproximações

Bruno Miranda Neves⁵⁵
 Fernanda Paixão de Souza Gouveia⁵⁶
 Marcela Cristina Moraes Reis⁵⁷
 Carlos Alberto Gomes Pimentel Júnior⁵⁸
 Jordan Rodrigues dos Santos⁵⁹

Esta pesquisa busca identificar elementos que caracterizam o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) no Estado do Rio de Janeiro, no nível médio de ensino. Elegemos duas instituições públicas de ensino do sistema federal (Colégio Pedro II⁶⁰ e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro/IFRJ) e uma do sistema estadual⁶¹ (Fundação de Apoio à Escola Técnica/FAETEC). Tal escolha se justifica pelas informações possíveis coletadas, uma vez que encontramos dificuldades no retorno das instituições por meio do Acesso à Informação⁶². Algumas instituições acionadas não responderam às solicitações, parcial ou integralmente, e muitos dados foram obtidos por meio de solicitações diretas aos setores específicos ou mesmo pelo acionamento das redes privadas de relacionamentos dos pesquisadores envolvidos. Neste sentido, optamos pelas instituições cujos dados eram mais completos, permitindo um tratamento equânime.

⁵⁵ Mestre em Educação pela UFRRJ. Professor da Rede Municipal de Nova Iguaçu, Pedagogo no Instituto de Aplicação da UERJ onde coordena o Projeto de Extensão e o Curso de Aperfeiçoamento em “Políticas Públicas de Qualificação Profissional, Emprego e Renda para Jovens e Adultos Trabalhadores” (PPQPERJAT).

⁵⁶ Doutoranda UERJ (PPFH), Mestre em Educação pela UFRRJ. Técnica em Assuntos Educacionais no IFRJ, campus Duque de Caxias. Membro da Equipe do PPQPERJAT.

⁵⁷ Mestre em Serviço Social pela UERJ. Assistente Social da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu. (PPQPERJAT).

⁵⁸ Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo IFRJ. Técnico em Assuntos Educacionais do Colégio Pedro II e Professor da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

⁵⁹ Licenciado em Ciências Sociais pela UERJ. Professor da Rede Estadual de Ensino.

⁶⁰ Desde 2012 o Colégio Pedro II passou a ser equiparado aos Institutos Federais (IFs) e compor a Rede Federal, conforme define a Lei nº 12.677/2012 em alteração à Lei 11.892/2008, em seu artigos 5º e 6º, Lei que institui a criação dos Institutos Federais.

⁶¹ Segundo o Decreto 5840/2006 que regulamenta o PROEJA, o mesmo pode ser ofertado, obrigatoriamente, pelas instituições de ensino da Rede Federal com garantia de 10% de suas vagas de ingresso, e ainda pode ser ofertado pelos sistemas de ensino municipais e estaduais e ainda pelas instituições que integram o Sistema S.

⁶² Nossa pretensão inicial incluía ainda Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), Colégio de Aplicação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e a Escola de Saúde Politécnica Joaquim Venâncio (ESPJV).

1) Sobre o PROEJA:

O PROEJA nasceu sob a vigência do Decreto nº 5.478/2005, mas no ano seguinte, após a revogação deste, passou a ser regulamentado pelo Decreto nº 5.840/2006. Com o novo Decreto, ainda em vigor na atualidade, algumas mudanças significativas alteraram as características do PROEJA quando de seu nascimento: foi ampliado para o nível nacional, passou a incluir o atendimento do nível de ensino fundamental, seu nome⁶³ foi alterado e, apesar de ter sido mantida a obrigatoriedade do Programa pelas instituições federais de ensino deixou de ser de sua exclusividade, podendo ser ofertado também pelas redes de ensino estadual, municipal e pelo “Sistema S”⁶⁴ (BRASIL, 2006).

O Programa pode ser ofertado na formação inicial e continuada (FIC) ou como habilitação técnica no nível médio, nível em que focamos nossa pesquisa. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio têm carga horária mínima de 2.400 horas, das quais, no mínimo, 1.200 horas serão destinadas à formação geral. A carga horária mínima da formação específica deve atender àquela estabelecida para a respectiva habilitação (BRASIL, 2006, Art. 3º).

Conforme Neves (2013) indica, o PROEJA se insere na conjuntura da Pedagogia Política Renovada do Capital. Tal pedagogia almeja conquistar “o consenso das classes subalternas em torno de um novo padrão de vida, de produção e de consumo sintonizados com a precariedade do trabalho, com a desregulamentação de direitos e com a individualização da luta pela sobrevivência” (NEVES, 2013, p.17). Assim sendo, o Programa é identificado pelo autor como parte da dinâmica de redimensionamento das políticas públicas de qualificação, emprego e renda, que atribui aos programas de formação e de qualificação profissional o poder de elevar o nível de emprego da população.

⁶³ O PROEJA foi denominado inicialmente de Programa de Integração da Educação da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos a partir do Decreto 5.478/2005, originário da Portaria 2.080/2005, mas com a revogação por meio do Decreto 5.840/2006 passou a ser denominado de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

⁶⁴ “Sistema S” designa o conjunto de instituições de caráter privado que são mantidas por contribuições das categorias profissionais e recursos públicos que, em tese, devem ofertar melhorias e aperfeiçoamento na formação profissional dos seus trabalhadores. Sua criação tem origem na fase ditatorial do governo getulista. Dentre suas instituições temos o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) etc. Como a maioria das instituições tem sua sigla iniciada pela letra “S”, convencionou-se chamar este sistema por Sistema S (Cf.: GOUVEIA, 2011).

Frente ao contexto da reestruturação produtiva das últimas décadas, uma nova cultura do trabalho, a imposição de um novo senso comum à classe trabalhadora, as novas demandas à formação do trabalhador e aos seus espaços formativos se expõem. A formação e a qualificação do trabalhador passam a ser centrais para o combate ao desemprego e se propaga a máxima de quanto maior a qualificação, menor a chance de desemprego.

A partir de seu *Documento Base– Ensino Médio*, podemos identificar os seus objetivos: “universalização da Educação Básica, aliada à formação para o mundo do trabalho”, com a pretensão de ampliar a formação humana com vistas à superação do modo de produção capitalista (BRASIL, 2007, p. 12). Há que se notar a preocupação expressam o Documento em garantir o equilíbrio social, uma vez que por meio da formação, qualificação e acesso à escolarização se cria a ilusão da integração social e laboral.

O *Documento* também sinaliza como objetivo a perenidade de educação de qualidade, pública e gratuita “visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora” (BRASIL, 2007, p. 35), uma vez que, reconhece o fato de que para os filhos desta classe têm restado “quando muito, a formação profissional de caráter meramente instrumental” (BRASIL, 2007, p. 27).

Apesar do avanço que representa a criação de um documento norteador para a implantação nacional do Proeja, mesmo que construído com o Programa já fluindo e em vigência nas instituições de ensino, suas ambivalências são destacadas por vários pesquisadores. A exemplo, por Rummert (2007) que critica o hibridismo teórico do Documento que, em sua análise, impacta o próprio processo de implantação do Programa nas instituições de ensino que tem no Documento uma fonte norteadora.

Além disso, dentre as ambivalências, Rummert (2007) destaca a abertura dada à intervenção do capital nas propostas de educação da classe trabalhadora ao permitir que o Sistema S, de forma exclusiva dentre as instituições privadas, ofereça o Programa. Para Rummert (2007), este seria um claro movimento de oposição aos pressupostos indicados logo no início do documento, cujo compromisso com a *formação humana e educação integral* se apresentam incompatíveis com os interesses do capital educacional privado. De igual modo, também seria incompatível pensar tal proposta associada à perspectiva do *trabalho como princípio educativo*, uma vez que a relação entre a escola

e o trabalho não pode se resumir à vida produtiva e à formação para o mercado de trabalho.

Canário (2013) e Cavaco (2013), embora não estabeleçam uma crítica direta ao Documento Base do PROEJA, nos fornecem elementos para que elaborem tal crítica ao questionar o princípio da “educação ao longo da vida” na experiência da educação de adultos em Portugal. Segundo os autores, tal conceito estaria fortemente influenciado pela Teoria do Capital Humano, fortalecendo o pressuposto de que é linear e direta a relação entre investimento na educação e desenvolvimento econômico, e ainda, de que seria necessário garantir uma aprendizagem desde o início até ao fim da vida, para assegurar a empregabilidade, a inclusão social, a competitividade e o desenvolvimento econômico.

Atualmente, trabalhadores jovens e adultos vêm se mobilizando e alimentam esperanças de inclusão na sociedade, pois sofrem com os efeitos do desemprego estrutural e da acentuação das mazelas do modo de produção capitalista. São estes jovens e adultos aliados; vítimas de maior número de mortes por causas violentas; altos níveis de desemprego e baixa escolarização. Entre as pessoas de 18 a 24anos, apenas 40,7% das que têm até 11 anos de estudos estão empregadas, enquanto das que têm mais de 11 anos de estudos apenas 15,2% estão sem emprego (BRASIL, 2010, p. 49).

Tal realidade se confirma na caracterização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade educacional associada à situação pungente dos sujeitos mais pobres da classe trabalhadora, conforme ilustra Ventura (2008, p. 155-156):

De uma maneira geral, podemos dizer que a EJA tem sido historicamente aquela educação direcionada para a parcela da classe trabalhadora que no interior das relações capitalistas de produção são as mais expropriadas pelo capital dos meios de produção tanto materiais quanto simbólicos.

Não podemos negar que o acesso à escolarização se expandiu e que se verifica a universalização do Ensino Fundamental, a ampliação do nível médio e da educação profissional como resultado do processo de avanço das forças produtivas e da complexificação da política. As desigualdades com relação às oportunidades educacionais persistem, a dualidade do sistema escolar, marcada pela restrição ao acesso científico e tecnológico, mas não necessariamente pelo acesso à escolarização, se mantém por meio de políticas de certificação que não garantem a qualidade do conhecimento, mas conquistam o consenso das classes com a ilusão da integração pela educação e pelo trabalho.

Recuperando Neves (2005), os sistemas educacionais cumprem o papel de contenção social na história da educação capitalista, produzindo e reproduzindo a desigualdade, uma vez que promove o acesso desigual das classes trabalhadoras à educação. Tal ação é representativa dos esforços do Estado e das classes dominante sem manter os mais pobres alijados e subalternos.

Uma leitura pouco atenta não identifica a existência de tais esforços quando se avaliam os objetivos se as metas de programas e projetos voltados à educação desenvolvidos pelo governo brasileiro neoliberal. A incorporação de conceitos que são caros aos defensores da pedagogia revolucionária - ou ao menos progressista - pode provocar sérios equívocos aos desavisados. Os discursos que compõem esses projetos são de relativa simplicidade na linguagem e grande poder de convencimento.

A partir de iniciativas que buscam mapear e identificar a realidade do Proeja, tal como pretendemos neste relatório, pode-se contribuir para expor contradições e tensões existentes em programas deste tipo reforçando o movimento de luta da classe trabalhadora por uma educação pública, gratuita, de qualidade que produza sujeitos emancipados.

2) Cenário do Proeja no RJ:

Antes de passarmos à descrição das instituições ofertantes do Programa no Rio de Janeiro, acreditamos caber registro acerca da distribuição das matrículas do PROEJA por dependência administrativa. Dados disponibilizados pelo INEP⁶⁵ demonstram que das 4.278 matrículas existentes 27% estão alocadas nas instituições de ensino federal, 7% estadual, 4% municipal e 60% nas instituições privadas. Há que se destacar que do total das privadas, 21% são ofertadas pelo Sistema S. Embora o estudo do PROEJA na rede privada não seja de nosso interesse neste estudo, seria curioso analisar como esta formação vem ocorrendo nesta rede e que tipo de parcerias vem sendo estabelecidas com o poder público para garantia desta oferta.

2.1) O Colégio Pedro II.

Iniciamos a discussão da realidade do PROEJA no Rio de Janeiro a partir da experiência do Colégio Pedro II. A Instituição recebe aproximadamente 13.000

⁶⁵ Por meio do Acesso à Informação. Nº do Processo 23480002242201572.

estudantes matriculados em cursos da Educação Infantil, do ensino fundamental, do Ensino Médio (regular, ensino médio integrado e PROEJA), do Programa Nilo Peçanha (PRONILLO), do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), do Programa de Residência Docente e do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica. Estas ações educativas se distribuem pelos 14 *campi* localizados em diferentes regiões da capital fluminense, em Niterói e em Duque de Caxias (NEVES, 2013).

Na capital os *campi* são: Centro; Engenho Novo I e II; Humaitá I e II; São Cristóvão I, II e III; Tijuca I e II. Durante os mandatos presidenciais de Lula da Silva (2003-2010), o CPEI ampliou a sua participação no cenário educacional fluminense ao implantar *campi* em Realengo (I e II), na Zona Oeste carioca em 2004, além disto, também existem *campi* nas cidades de Niterói e de Duque de Caxias, criados respectivamente em 2006 e 2008. As metamorfoses pelas quais passou o CPEI ao longo dos Governos Lula da Silva e Dilma Rousseff são muito mais profundas que aquelas experimentadas pelas demais instituições que compõem a Rede Federal. Isto se deve fundamentalmente ao histórico de atuação na Educação Básica de formação geral, enquanto as demais instituições transformadas em Institutos Federais (IFs) trazem em suas gêneses a proposta da Educação Profissional.

Se considerarmos que a Instituição foi criada, serviu e serve de modelo de qualidade pedagógico para o conjunto dos sistemas de ensino, poderemos indicar para estudos posteriores a hipótese de que as mudanças levaram para dentro do CPEI algumas contradições e lógicas que questionam o que, em nosso ver, seria desejável: a ampliação dos fazeres deste um debate interno da comunidade acadêmica, para manter os patamares qualitativos da educação ofertada.

Até a aprovação da Lei n.º 12.667, de 25 de junho de 2012 (BRASIL, 2012), a instituição estava vinculada à Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por ser especializada na oferta deste nível de ensino na modalidade regular, embora já estivesse diversificando sua atuação e adotando a política de cotas, como consta no relatório anual de prestação de contas do ano 2011.

Embora não integre oficialmente a Rede Federal instituída pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Colégio Pedro II pertence ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e vem aderindo a vários programas propostos pelo MEC para a referida rede (CPEI, 2012a, p. 47).

Como veremos no próximo tópico, as características qualitativas e quantitativas reforçam os olhares do governo e da população para aquilo que é desenvolvido na Instituição. Mas, para fins de apresentação dos dados analisados, resolvemos proceder da seguinte forma: expor as metamorfoses institucionais que levaram o CPII a ser equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, discorrendo sobre a expansão geográfica e as ofertas de educação profissional técnica de nível médio; e, ainda, apresentar dados sobre os campi que ministram cursos de Educação Profissional e de PROEJA, referentes aos cursos, matrículas e diplomados no período 2002/2013.

Vale dizer que, a distribuição de docentes efetivos é desigual, no conjunto do CPII existem 27,04% de professores substitutos, mas nos novos *campi* chegam a 37% em Duque de Caxias, a 37,50% em Realengo I e a 31,94% e em Realengo II a exceção é Niterói com apenas 17,89% de contratação temporária (CPII, 2012a *apud* NEVES, 2013, p. 19). A análise dos dados institucionais nos permite inferir que os professores contratados possuem menor qualificação do que os professores efetivos. Entre os efetivos, 45% são mestres, entre os contratados, 18%. Com doutorado, 18% dos efetivos e 1% dos contratados. Esse quadro pode gerar a precarização da profissão docente e ocasionar maior rotatividade de professores com vínculo temporário.

Sobre os cursos disponíveis para o público, no portal da instituição é divulgado que o ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de jovens e adultos foi implantado em 2006. Volta-se para o público de 18 anos ou mais na data da inscrição no curso, e ter concluído o ensino fundamental. A tabela a seguir identifica os *campi* e os cursos ofertados.

Oferta de cursos do Proeja por campus do Colégio Pedro II

Centro	Manutenção e Suporte em
	Informática
	Administração
Engenho Novo II	Manutenção e Suporte em
	Informática
	Administração
Realengo II	Manutenção e Suporte em
	Informática

Tijuca II

Administração
Manutenção e Suporte em
Informática
Administração

Fonte: Elaboração própria – RJ, 2014.

O relatório indica que a Direção-Geral do CII, para o ano de 2006, mesmo não sendo mais obrigada a ofertar o Ensino Médio Integrado na modalidade EJA por não estar vinculada à SETEC, abriu turmas no 3º turno nos *campi* Centro, Engenho Novo II e Realengo, como forma de reorganizar o curso noturno que apresentava alto índice de evasão (CII, 2005).

O conjunto de mudanças pelas quais passou o CII na primeira década deste século pode ser interpretado à luz do processo de reestruturação da Rede Federal, isto porque o grupo dirigente da Instituição já participava ativamente dos fóruns de dirigentes das demais instituições e pôde se antecipar aos novos rumos que instituições congêneres adotavam, buscando também, assegurar as especificidades dos seus quase 200 anos de história no momento em que fosse equiparado legalmente aos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) (Neves, 2013).

Durante a própria tramitação do Projeto de Lei 2.134 de 2011, os dirigentes do CII negociaram com os Ministérios da Educação e do Planejamento uma localização a partir do que entendem como necessário para preservação de seu perfil institucional. Como observaremos mais a frente, as negociações geraram críticas das entidades representativas e podem ter se dado sem a participação das mesmas. De todo modo, os titulares dos ministérios supraditos dedicaram três itens do anexo com justificativas sobre a importância da aprovação do Projeto de Lei sobre a Instituição, além de resguardarem 300 vagas da carreira do magistério para ela.

As passagens nas quais o CII é citado não deixam dúvidas sobre a intencionalidade de seu grupo dirigente em agregar novos cursos e *campi* ao desenvolvimento institucional:

20. Outra matéria contemplada no Anexo Projeto de Lei diz respeito à reestruturação do Colégio Pedro II. No contexto da política de expansão do ensino público pelo Governo Federal, deu-se início a um período de implantação de novas Unidades Escolares. A expansão Colégio Pedro II por meio da criação de novas unidades escolares e da implementação de novos cursos, bem como os esforços de ampliação de sua área de atuação com vistas à abertura de turmas de educação infantil e de cursos de pós-graduação **lato e stricto sensu**, acabaram por tornar imperiosa a atualização dos instrumentos legais relativos à sua ordenação e estruturação, principalmente no que se refere a pessoal. Dessa forma, estamos propondo sua equiparação aos Institutos Federais para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior.

21. [...] Desde 2004, o Colégio Pedro II deu início a um período de implantação de novas unidades escolares. [...]

22. Todo o trabalho desenvolvido pelo Colégio Pedro II nos últimos anos, desde a criação e implantação de unidades escolares até a implementação de cursos de educação profissional,

se deu sem que seu quadro de pessoal efetivo – docentes e técnico-administrativos – sofresse qualquer aumento. Dessa forma, além de sua equiparação aos Institutos Federais, estamos propondo também a reestruturação de seu quadro de professores da educação básica, técnica e tecnológica e de técnico-administrativos.

Com a aprovação deste Projeto, a Instituição passa a ser especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas, com a mesma estrutura e organização dos IFETs. As unidades escolares passaram automaticamente à condição de *campi*. Houve uma reestruturação do organograma institucional através das quais, diretorias passaram a se chamar de pró-reitorias; foram ampliados os quantitativos de cargos comissionados e de funções gratificadas; passou-se a retribuir os coordenadores de cursos etc.

Optamos por apresentar os quantitativos de matrículas do período 2002/2014 e de diplomados do período 2002/2013. Note-se que os *campi* recebem os nomes dos bairros ou cidades nas quais estão localizados.

O *Campus* Centro, no período de 2006/2014, atendeu a 1.193 alunos no PROEJA, em 2014 haviam 92 alunos matriculados no Programa, a média anual de matrículas do período foi de 92. O curso Manutenção e Suporte em Informática do PROEJA teve início em 2006 e registrou a taxa de conclusão de curso de 75 % (2013).

O *campus* Engenho Novo II, está localizado na Zona Norte, em bairro que compõe o subúrbio da região central da cidade do Rio de Janeiro. Neste *campus* são ofertados os cursos de Manutenção e Suporte em Informática e de Técnico em Administração onde foram atendidos 1.123 estudantes, dos quais 90 em 2014, com média anual de 86 matrículas. Verificamos que 92,85% dos alunos do 3º ano concluíram o PROEJA Informática em 2013, o PROEJA Administração ainda estava com a sua primeira turma.

Em Tijuca II, o PROEJA recebeu em média 65 estudantes desde 2007 e 870 no total. Em 2013, o Técnico em Manutenção Automotiva diplomou 62% dos seus alunos. A iniciativa se dava em parceria com o Campus Maria da Graça do CEFET/RJ e foi substituído pelo Técnico em Administração. No caso do Técnico em Manutenção e Suporte em Informática 87,5% da turma do 3º ano concluiu o curso

O *campus* Realengo II está inserido no único Complexo do CPII na Zona Oeste do Rio de Janeiro, as instalações foram doadas pelo Ministério da Defesa ao MEC para que o CPII acolhesse seus alunos. No Programa são oferecidos os cursos de Manutenção e Suporte em Informática e Técnico em Administração desde 2006, de

maneira que se chega 2.082 matrículas, das quais 233 em 2014. A taxa de formação de técnicos foi da ordem de 82,6% em Informática e 91% em Administração no ano 2013.

Neves (2013) se interessou pelos motivos declarados ou subjacentes que levaram a direção do Colégio a adotar o PROEJA, programa voltado para a qualificação profissional de jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização regular na idade apropriada⁶⁶. Porque uma instituição com o histórico de escolarização básica propedêutica como o CP II resolve oferecer o PROEJA?

Algumas hipóteses ressaltam: a necessidade de se manter em destaque perante o Governo Federal; por se tratar de serem aderentes ao bloco político dirigente no poder federal; manter-se como instituição referência para a população e governo, que atende as necessidades políticas, econômicas, educacionais e sociais do país; anseio de se igualar aos IFETs e adquirir o status de instituição de nível superior.

Como podemos perceber, existem mais dúvidas do que respostas às questões formuladas. A comunidade não se manteve alheia ao debate sobre a implantação do PROEJA no Pedro II. Por outro lado, podemos perceber também uma “acomodação” por parte do corpo docente da instituição, o qual deveria participar do debate ainda que não envolvido diretamente na realização dos cursos. Parece que as entidades representativas das categorias estão monopolizando o debate, como que cumprindo uma função de vanguarda no processo de mudanças pelas quais o CPEI está passando.

Foi constatada a ausência de projeto pedagógico piloto, a não liberação de servidores para cursos de pós-graduação, a falta de clareza sobre o trabalho como currículo integrado etc. A nosso ver, isto demonstra certa negligência com relação a aspectos pedagógicos que possibilitassem de fato uma inovação institucional para o atendimento das peculiaridades do público da EJA, bem como, com os aspectos específicos da formação profissional que já vêm sendo enfrentados há mais tempo por outros IFETs – na tentativa de integrar o Ensino Médio com a Educação Profissional.

2.2) O IFRJ

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) compõe o conjunto dos 38 Institutos Federais membros da Rede Federal de Educação

⁶⁶ Além disto, Neves (2013) também buscou entender se houve algum tipo de preparação do corpo docente e técnico pedagógico para o Programa; e qual foi a reação dos professores diante da realização do Programa. Para atingir tais objetivos foi realizada uma pesquisa de campo na instituição.

Profissional, Científica e Tecnológica⁶⁷ (doravante denominada Rede Federal) criados a partir da Lei 11892/2008 (BRASIL, 2008).

A Rede Federal vem sofrendo desde o ano 2003, início do governo presidencial de Lula da Silva (2003-2010), processo de franca expansão. Entre 2003 e 2010 foram inauguradas 214 instituições, prevista no plano de expansão. Novos investimentos entre os anos de 2011 e 2014, da ordem R\$ 3,3 bilhões marcaram a nova fase de expansão nacional da Rede Federal. De acordo com o MEC “208 novas unidades previstas para o período, todas entraram em funcionamento, totalizando 562 escolas em atividade” (BRASIL/MEC, 2015).



Fonte: MEC/SETEC, 2015.

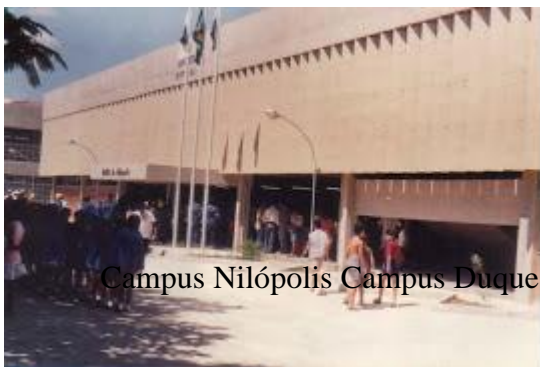
Mas a despeito deste significativo processo de expansão, que a rigor deveria significar maior acesso ao ensino profissional público, gratuito e com qualidade, não faltam análises científicas e dos movimentos organizados de trabalhadores do serviço federal de educação que indicam as fragilidades desta expansão, principalmente em seu aspecto infraestrutural - falta de servidores docentes e técnico-administrativos, prédios que não atendem às necessidades dos cursos alocados e do funcionamento geral das unidades – e aspecto identitário, pois diante de tantas realidades, nova institucionalidade e hibridismos não é possível falar de uma identidade institucional.

Deslocamo-nos para a realidade do IFRJ e a identificação do PROEJA no mesmo. O IFRJ é composto por onze *campi*, quais sejam, os *campi* avançados de Arraial do Cabo e Engenheiro Paulo de Frontin e os demais *campi* de Duque de Caxias, Nilópolis, Mesquita, Pinheiral, Paracambi, Realengo, Rio de Janeiro, São Gonçalo,

⁶⁷ Composta pelos 38 IFs, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets do RJ e MG), Universidades Federal Tecnológica do Paraná e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. Atualmente a Rede Federal totaliza 562 escolas em atividade.

Volta Redonda. Dentre os onze *campi* existentes, apenas cinco ofertam cursos do PROEJA. São eles: Arraial do Cabo, Duque de Caxias, Nilópolis, Pinheiral e Rio de Janeiro. Excetuando o campus Pinheiral, que oferta o curso de Agroindústria, em regime de módulos anuais (são três anos), os demais campi ofertam o curso de Manutenção e Suporte em Informática, organizado para um percurso acadêmico em seis semestres.

Campi que ofertam PROEJA-Médio no IFRJ.



Campus Nilópolis



Campus Duque de Caxias



Campus Nilo Peçanha/Pinheiral



Campus Arraial do Cabo



Campus Rio de Janeiro

Quadro 1

Oferta de cursos PROEJA nos Campi do IFRJ	
Arraial do Cabo	Manutenção e Suporte em Informática
Duque de Caxias	Manutenção e Suporte em Informática
Nilópolis	Manutenção e Suporte em Informática
Pinheiral	Agroindústria
Rio de Janeiro	Manutenção e Suporte em Informática

Fonte: Elaboração própria. Rio de Janeiro, 2014

O PROEJA passou a ser ofertado no IFRJ em 2006 nos *campi* de Nilópolis e Rio de Janeiro⁶⁸ com o curso de Instalação e Manutenção de Computadores⁶⁹. A respeito da realidade da prevalência de cursos de informática, Gouveia (2011) identifica no processo de implantação do PROEJA no IFRJ, a opção por esta área se justificava pelo aproveitamento de infraestrutura já existente nos *campi* e pelo baixo investimento para a instalação do Programa que, vale lembrar, adentrou à Rede Federal de forma compulsória causando inúmeras reações contrárias, mesmo que muitos profissionais estivessem comprometidos com a educação dos trabalhadores. Gouveia (2011) conclui que tal implantação fora marcada pelo aligeiramento, pela pequena ou inexistente consulta aos profissionais na construção do projeto de implantação do Programa, bem como na ausência de convocação da comunidade local e no atendimento de suas demandas produtivas locais.

Dados disponibilizados pela Diretoria de Rede de Assistência Estudantil (DIRAE) no segundo semestre de 2014, informam que o IFRJ possui perto de onze mil matrículas em seus cursos, incluindo os cursos de ensino médio geral, ensino médio integrados, não-integrados (concomitantes e subsequentes), de educação superior (graduação, especialização, mestrado acadêmico e mestrado profissional), além dos cursos de Educação à distância (EAD) e de formação inicial e continuada e técnicos não-integrados ofertados pelos programas Proeja-FIC, Pronatec-FIC e Pronatec de nível médio.

⁶⁸ Neste momento não eram assim denominados, pois eram unidades que compunham o CEFET de Química. A partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais, Lei 11892/98, o CEFET Química passou a integrar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) por meio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

⁶⁹ Em 2009, em adequação ao Catálogo Nacional de Cursos, modificou-se para Manutenção e Suporte em Informática.

Quadro 2

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO			
Quantidades de Matrículas nos Campi IFRJ por tipo de oferta em 2014.1 ⁷⁰			
RESUMO	Tipo de Oferta	Qt.	De Matrículas
Campi IFRJ	Ensino Médio		16
Campi IFRJ	Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Integrado-EJA		240
Campi IFRJ	Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Integrado		3756
Campi IFRJ	Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Não Integrado		911
Campi IFRJ	Educação a Distância – EAD		325
Campi IFRJ	Ensino Superior – Tecnologia		569
Campi IFRJ	Ensino Superior – Bacharelado		1344
Campi IFRJ	Ensino Superior – Licenciatura		1208
Campi IFRJ	Ensino Superior – Especialização		175
Campi IFRJ	Ensino Superior - Mestrado Acadêmico		7
Campi IFRJ	Ensino Superior - Mestrado Profissional		40
Campi IFRJ	PRONATEC-Técnico (Não Integrado)		160
Campi IFRJ	PRONATEC-FIC (Formação Inicial e Continuada)		1123
Campi IFRJ	Cursos de Formação Inicial e de Formação Continuada – FIC		975
Campi IFRJ	Total de Matrículas em 2014.1		10849
Pesquisa Institucional			
Fonte: IFRJ/DIRAE, 2014.			

Observando a tabela acima, podemos verificar que a concentração de matrículas encontra-se nas de nível médio integrado, que se aproximam de 37% do total, e no nível superior, que representa pouco mais de um terço do total. No caso dos cursos integrados de nível médio é importante destacar que das 3.960 matrículas, apenas 240 são do Proeja-médio. Isto representa 6% das matrículas neste segmento e apenas 2,5% do geral. No caso da educação superior se distribuem as matrículas em cursos de graduação de licenciatura (11,1%), de tecnologia (5,2%), de bacharelado (12,4%) e de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) com 2%. As demais matrículas se distribuem em cursos não-integrados (8,4%), EAD (3%), cursos de Pronatec técnico que reúne pouco mais de 1% e o surpreendente percentual de 19,4% para os cursos FIC (Proeja e Pronatec) que juntos somam 2.098 matrículas, resultado de parcerias com instituições municipais em

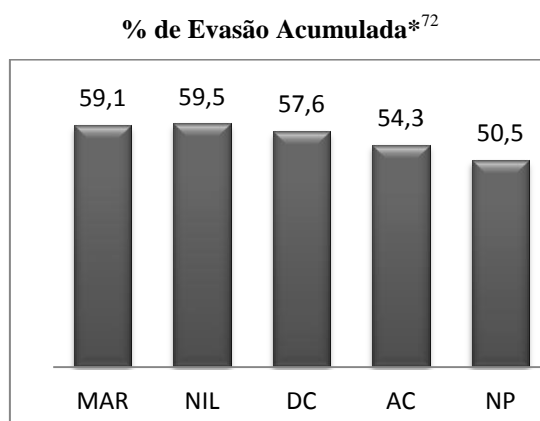
⁷⁰ O semestre letivo de 2014.1 foi encerrado em outubro de 2014. Em função da greve dos servidores públicos federais foram feitos ajustes e extensão no calendário escolar.

diferentes regiões do Estado, com cursos também aligeirados, com qualidade, aparentemente, duvidosa e com objetivo certificador.

A concentração de matrículas nos cursos integrados e na educação superior se justifica em sua oferta de vagas, já que a lei de criação dos institutos federais, lei 11.892/2008 (BRASIL/MEC, 2008), que obriga que seja priorizada a oferta de no mínimo 50% das vagas na forma de cursos integrados, no atendimento ao público de concluintes do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos. Nos cursos de nível superior, a lei obriga que sejam ofertadas no mínimo 20% das vagas nos cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica “com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL/MEC, 2008, art.7º, inciso VI, alínea b).

No levantamento realizado pela Pró-Reitoria de Ensino Médio Técnico (PROET), (IFRJ/PROET, 2013), cuja base foram os questionários aplicados para discentes e docentes e publicizados na IV Imersão do Proeja⁷¹, alguns dados chamam a atenção, principalmente no que dizem respeito à questão da evasão dos alunos que, embora não seja um fenômeno incomum nos cursos que atendem aos trabalhadores, não deixa de ser alarmante. Em todos os campi que ofertam cursos do Programa a taxa de evasão acumulada, em pelo menos seis anos de existência de turmas do Proeja no IFRJ, esteve acima de 50%.

Gráfico 1
PROEJA TÉCNICO NO IFRJ – 2006.2 a 2012.1



Fonte: IFRJ/PROET, 2013.

⁷¹ Estes encontros buscam, de forma geral, repensar as práticas, currículo, conhecer mais da área de conhecimento da EJA e trocar as experiências entre os campi e identificar os limites e também as possibilidades. A quarta Imersão do Proeja aconteceu em Paulo de Frontin, região centro-sul fluminense. As demais *imersões* ocorreram em 2006, 2008, 2010.

⁷² Campus Arraial do Cabo passou a ofertar o curso de PROEJA a partir de 2011.1.

Nas tabelas a seguir, que ilustram dados de série de matrículas e perdas informadas pela DIRAE (IFRJ/DIRAE, 2014) podemos identificar que entre 2009 e 2014 o índice de matrículas nos cursos de PROEJA no IFRJ decresceu em 53% e perdas anuais de matrícula sique variam, aproximadamente, de 31% a 45%.

Tabela 1
Matrículas PROEJA no IFRJ (2009-2014)

Ano	Matrículas
2009	509
2010	496
2011	521
2012	552
2013	368
2014	240

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2
Matrículas PROEJA no IFRJ e percentual de perdas (2009-2013)

Ano	Matrículas	Perdas	%
2009	509	160	31,43
2010	496	131	26,41
2011	521	166	31,86
2012	552	252	45,65
2013	368	154	41,84

Fonte: Elaboração própria. RJ, 2104.

Em nível nacional as perdas do PROEJA também são significativas e chamaram atenção na Auditoria a Rede Federal realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU, 2013), que constatou que nos cursos profissionalizantes de nível médio ofertados pelos IFs os índices de evasão atingiram 24% do total de alunos matriculados nos cursos do Programa.

Ainda, a PROET também apresentou dados do perfil dos discentes importantes para refletir sobre a realidade dos sujeitos atendidos neste Programa e no IFRJ. 64% dos alunos que responderam ao questionário (foram aplicados 193 do universo de 389) não possuíam trabalho remunerado. Dos demais (36%) que possuíam exerciam trabalho remunerado, somente 41% tinham sua carteira de trabalho assinada. 67% dos alunos possuíam renda familiar de no máximo R\$1.000,00 e 45% já haviam concluído o Ensino Médio (IFRJ/PROET, 2013).

Ainda neste levantamento podemos identificar características dos discentes atendidos, como perfil e expectativas com o curso, bem como dos docentes que atuam no Programa. No caso dos alunos, tendo respondido 193 alunos do universo de 389, o que corresponde a 49,6%, identificamos que a faixa etária prevalente se encontra entre 18 e 29 anos (37%), segmento que está mais vulnerável ao desemprego estrutural. Seguido da faixa entre 30-40 anos (28%), 41-50 anos (23%) e acima dos 50 anos (12%). São as mulheres a maioria do grupo de matriculados (59%) e 51% informam o estado civil como solteiro. No que diz respeito à questão de emprego e renda, 64 % informam não possuir emprego remunerado e dos 36% que informam realizar alguma atividade com remuneração somente 41% possuem a carteira registrada com a garantia de seus direitos trabalhistas. A renda familiar prevalente (87%) corresponde até dois salários mínimos. Chama-nos atenção ao fato de que 45% dos alunos já possuem o Ensino Médio.

Sobre os docentes (do universo que se aproxima de uma centena, apenas 78 professores responderam ao questionário aplicado) vale destacar que quase sua integralidade (95%) é constituída de professores efetivos, o que permitiria, a princípio, superar do desafio da rotatividade de docentes no Proeja, tão comum em sua fase inicial de implantação. 66% possui entre 20 e 39 anos e 75% já possuem Mestrado ou Doutorado. Boa parte (54%) tem o regime de trabalho de dedicação exclusiva e outros 38% pertencem ao regime de 40 horas. Uma pequena parte somente (8%) tem regime de 20 horas.

Outro dado significativo seria sobre os anos de experiência no magistério e, específica e comparativamente, de experiência com a EJA. Observamos que 32% dos docentes são muitos jovens na carreira, menos de 1 até 5 anos na profissão, mas na totalidade do grupo pesquisado a experiência com a modalidade chega a até 80% da docentes com até 5 anos de atuação. Os que possuíam maior experiência (20%) tinha entre 6 e máximo de 10 anos. Isto indica que mesmo para os que mais tempo têm na carreira a experiência com a EJA é pequena. Esta realidade nos leva a ratificar conclusões já feitas anteriormente (GOUVEIA, 2011) do baixo conhecimento e baixa experiência dos docentes e demais profissionais da Rede Federal com a EJA, o que se agrava com o pouco incentivo das instituições com a formação dos docentes para atuarem na modalidade. 89% dos docentes indicam não ter recebido qualquer formação no IFRJ.

No aspecto acadêmico, embora 94% dos docentes considere muito importante integrar o aluno do Proeja em atividades de pesquisa científica, somente 10% possuíam projetos dentro do eixo tecnológico do curso e dão grande importância à formação advinda do estágio curricular obrigatório, pois 68% indica que o estágio é *fundamental* para a formação (itálico nosso) dos educandos da EJA, por ser rica a experiência prática. Mas há que se salientar que a relação entre a teoria e a prática tão esperada nas relações produzidas no estágio, poderiam ser potencializadas nas práticas das aulas laboratoriais, que avaliadas pelos professores, deixam a contento por sua infraestrutura precária (51%). Reforçamos que 36% dos docentes quando questionados sobre as condições dos laboratórios optaram por “não sei responder”, talvez por desconhecerem o campo da parte técnica.

Das dificuldades listadas pelos professores no desenvolvimento de suas práticas educativas, duas aparecem com destaque chegam perto de 85% quando questionados sobre as maiores dificuldades no trabalho com o Proeja: o nível de conhecimento dos estudantes (53%) e assiduidade/pontualidade (32%).

Atualmente, o número de alunos matriculados no Proeja no IFRJ está reduzido para a 240, o que significa que em pouco mais de um ano a perda é da ordem de 60% de alunos, seja por resultado do processo de evasão ou do baixo ingresso em seus cursos, fenômenos que precisam ser avaliados á luz da (im)potência da escola de garantir a permanência destes sujeitos e do formato das políticas públicas direcionadas a este público, vários programas que concorrem entre si, sem nenhum gerenciamento integrado.

2.3) A FAETEC



Prontamente, registramos que encontramos grandes dificuldades no acesso aos dados institucionais da Faetec e identificamos que pouco se publiciza de seus índices educacionais. Boa parte do que apresentamos aqui foi obtida pelo acionamento das

redes de relacionamento entre pesquisadores (de forma extra-oficial) ou de informações parciais disponibilizadas no sítio eletrônico da instituição, como por exemplo, o único Relatório de Gestão 2013 (FAETEC, 2013), da Escola Técnica Visconde de Mauá, fonte que nos permitiu conhecer parte da realidade do PROEJA, uma vez que a instituição não respondeu ao pedido oficial por dados solicitados.

A criação da Faetec em 1997, conforme descreve o sítio eletrônico descreve (FAETEC, s/d, texto em html), representa uma dentre as ações da implementação da política de Educação Profissional e Tecnológica pública e gratuita no Estado do Rio de Janeiro. A instituição é vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e atende aproximadamente 300 mil alunos por ano em mais de 130 unidades de ensino, que somam a oferta no Ensino Técnico de Nível Médio, na Formação Inicial e Continuada / Qualificação Profissional e na Educação Superior.

A Faetec oferta de Educação Profissional e Tecnológica pública e gratuita e se estende, geograficamente, por as regiões do Estado do Rio de Janeiro, o que expressa ser uma Rede com gigantismo e interiorização. Dados do sítio eletrônico apontam que 51 cidades contam com a presença da Fundação, com oferta em diversos segmentos de ensino e por meio das unidades das Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), Centros de Educação Tecnológica e Profissionalizante (Ceteps), Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs), Escolas de Artes Técnicas (EATs), Faculdades de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (Faeterjs) e Centros de Referência em Formação de Profissionais da Educação (Iserj e Isepam).

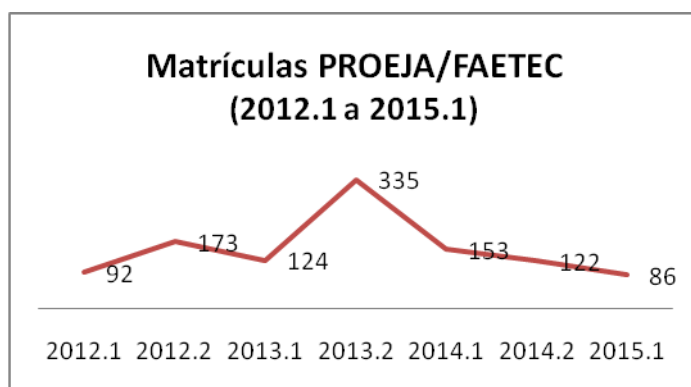
Ainda conforme as informações disponibilizadas no sítio eletrônico da Faetec (s/d, texto em html), podemos afirmar que desde 2010 oferta cursos na modalidade EJA, iniciando suas atividades com oferta em nível fundamental. Há o Emeja (Ensino Médio em EJA), desenvolvido desde 2011, cujo projeto se volta para jovens e adultos que não terminaram o Ensino Médio. As vagas preenchidas por meio de sorteio público. Segundo o sítio eletrônico, em todas as unidades da Rede Faetec, o ensino da EJA em nível fundamental e médio é ofertado, sempre em horário noturno, de forma presencial e/ou à distância. O efetivo responsável pelos programas da EJA em nível fundamental e médio é a Fundação Cecierj.

No que diz respeito ao Proeja, também é desde 2011 que passou a ser ofertado na Faetec, tanto na modalidade de formação inicial e continuada (FIC) quanto em nível

médio e médio técnico. O Programa é ofertado em apenas duas⁷³ instituições da Rede, quais sejam, na Escola Técnica Estadual (ETE) Visconde de Mauá e na ETE Ferreira Viana, ambas na Zona Norte do Rio e, vale dizer, com histórica tradição no ensino no município do Rio de Janeiro. Atualmente, estas instituições oferecem os cursos de Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Eletromecânica, Mecânica e Telecomunicações. Há que se destacar que, aparentemente e de forma distinta do IFRJ, na opção pelos cursos do PROEJA aproveitou-se o potencial já instalado e não, necessariamente, se optou pelos cursos de menor custo e investimento. O fato de não ser uma oferta obrigatória, diferente da Rede Federal, conforme prevê o Decreto 5840/06 (BRASIL, 2006) pode ser um elemento explicativo.

No gráfico a seguir é possível identificar o quantitativo das matrículas do PROEJA na FAETEC entre 2012.1 e 2015.1. Podemos verificar decréscimo de matrículas, apesar da manutenção estável de vagas para ingresso inicial.

Gráfico 2



Fonte: Elaboração própria.

O pico das matrículas se concentra em 2013.2, por motivos que não foi possível explicar até o momento, mas para logo em seguida experimentar queda de mais de 50%. Se compararmos o momento mais acentuado de matrículas (em 2013.2) para o atual momento (2015.1) este índice se aproxima dos 75%.

Mencionamos que as duas unidades que ofertam o Proeja a Faetec são tradicionais. A ETE Ferreira Viana (ETEFV), localizada atualmente no bairro do Maracanã, foi inaugurada em 09 de agosto de 1888, sob o nome Casa de São José,

⁷³ Dados disponibilizados pelo INEP por meio do Acesso à Informação indicam que há matrículas do PROEJA no Centro de Vocação Tecnológico (CVT) de Macaé, inaugurado em 2012, mas não fica claro em que nível de formação elas se encontram. Aparentemente, são vagas do PROEJA de Formação Inicial e Continuada, conforme colegas pesquisadores da instituição indicam.

sediada no Rio Comprido. O nome atual da ETE corresponde ao ministro da Justiça e conselheiro do Império, Antônio Ferreira Viana, que se dedicou à criação de um abrigo de e busca de recursos por meio da caridade e voluntariado destinados às crianças e jovens pobres de sexo masculino, boa parte abandonados ou órfãos. Era um “internato destinado a receber, manter e educar meninos desvalidos do sexo masculino, órfãos ou abandonados, de seis a doze anos de idade, oferecendo-lhes o ensino primário elementar, além de oficinas de trabalhos manuais” (FAETEC, ETEFV, s/d, texto em html).

A partir de 1916 transforma-se em Instituto Ferreira Viana e passa a atender também meninas, tornando-se uma escola primária mista. Tal experiência, contudo, se encerra em 1933 e Getúlio Vargas, passa a ser denominada Escola Artesanal Ferreira Viana. Em 1948, passou a ofertar o curso ginásial secundário e, na década seguinte (1954) o ensino industrial em regime de semi-internato. Com a oferta do ensino industrial, recebe nova denominação, qual seja, Escola Industrial Ferreira Viana, passando a oferecer cursos de pintura, marcenaria, fundição, serralheria, mecânica e de máquinas e instalações elétricas.

Nos anos 60, torna-se um Colégio Estadual e passa a ofertar o ensino colegial (chamado de científico), substituindo, paulatinamente, o ensino ginásial. Nos anos 70 sob a denominação de Centro Interescolar, atendia, de forma exclusiva, a formação profissional em modelo de complementaridade às outras instituições de formação geral, tanto públicas quanto privadas, mas nos anos 80 volta a ser Colégio Estadual tal como no período entre 1966 e 1972. Em 1988 ganha a denominação de Escola Técnica e somente em 1996 passou a integrar a Rede FAETEC.

A Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá (ETEVM), localizada no bairro de Marechal Hermes, também é centenária e com trajetória bem semelhante à ETEFV no atendimento de crianças e jovens mais pobres. Nasceu do decreto nº 974/1914 com a denominação de Segunda Escola Profissional Masculina, mas em 1916 recebeu o nome de Escola Visconde de Mauá. No final dos anos 20, por meio dos Decretos 3281 e 2940, passou a ser Escola Profissional Agrícola Visconde de Mauá. Transformou-se em Escola Técnica Secundária Visconde de Mauá em 1934 e anos depois passou a ser denominada Escola Técnica Visconde de Mauá (1943). Assim como a ETEFV tornou-se Centro Interescolar Visconde de Mauá nos anos 70 e após 1979 tornou-se Colégio Estadual. Na década seguinte passou a ser Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá e foi integrada à rede Faetec em 1997 por meio da Lei 2735/1997.

No que diz respeito ao Proeja, dados apresentados no Relatório de Gestão da ETE Visconde de Mauá (FAETEC/ETEVM, 2013), apresentam um diagnóstico dos índices de avaliação escolar do PROEJA alarmantes.

Quadro 3 Diagnóstico da Avaliação Escolar (PROEJA)

1º Semestre

Curso	Série	Turno	Matric.	Retenção		Aprovação		Evasão	
				Qtde	%	Qtde.	%	Qtde	%
Eletromecânica	1	N	30	02	7%	13	43%	15	50%
Eletromecânica	2	N	03	01	33%	00	0%	02	67%
Eletrônica	1	N	20	09	45%	02	10%	09	45%
Eletrônica	2	N	03	02	67%	00	0%	01	33%
Eletrotécnica	1	N	15	04	27%	00	0%	11	73%
Eletrotécnica	2	N	07	00	0%	06	86%	01	14%
Mecânica	1	N	26	04	16%	11	42%	11	42%
Mecânica	2	N	06	00	0%	05	83%	01	17%

2º Semestre

Curso	Série	Turno	Matric.	Retenção		Aprovação		Evasão	
				Qtde	%	Qtde.	%	Qtde	%
Eletromecânica	1	N	24	09	37%	05	21%	10	42%
Eletromecânica	2	N	13	00	0%	09	69%	04	31%
Eletrônica	1	N	28	18	64%	09	32%	01	4%
Eletrônica	2	N	05	04	80%	01	20%	00	0%
Eletrotécnica	1	N	24	15	63%	06	25%	03	12%
Eletrotécnica	2	N	06	01	17%	04	66%	01	17%
Mecânica	1	N	24	12	50%	04	17%	08	33%
Mecânica	2	N	11	01	9%	10	91%	00	0%
Mecânica	3	N	05	02	40%	03	60%	00	0%

Fonte: FAETEC, 2014, p. 15.

Os quadros acima revelam o alto índice de evasão nos primeiros períodos dos cursos especialmente e altos índices de retenção. Embora com ingresso expressivo de alunos nas primeiras séries, em alguns casos a redução do número de alunos de uma série para outra chega a quase 75% dos discentes.

Se analisarmos o curso de Mecânica, por exemplo, e considerarmos que a entrada de alunos na primeira série tenha sido em torno da média de 25 alunos e só há 5 alunos na 3ª série este percentual se consolida. Observando ainda os índices de evasão nos primeiros períodos, que variam entre 42% e 73% no primeiro semestre e entre 33% e 42% no segundo semestre, há que se refletir a respeito das propostas institucionais frente a esta realidade. Não há demonstrações do Relatório (FAETEC,2013) em busca de alternativas para tal cenário, do contrário, caminha-se para o fechamento dos cursos

sob a justificativa da baixa procura e da insustentabilidade de cursos que demandam alto financiamento e infraestrutura. A respeito destes dados ainda buscamos registros.

Interrogados quanto a ações pedagógicas que possam diminuir os altos índices de evasão escolar e estimulem a permanência dos sujeitos do PROEJA, a Escola Técnica Ferreira Viana apontou que desde o início da organização do Plano de Curso houve a preocupação com o acesso e permanência do aluno jovem/adulto nos cursos técnicos oferecidos. Elencam como estratégias para o êxito da permanência o acesso simplificado através do sorteio, a adequação da estrutura curricular proporcionando na primeira etapa uma maior base do ensino propedêutico, em especial matemática e língua portuguesa. Ainda, informam que há o acompanhamento constante aos alunos com dificuldades de adaptação ao curso. Também apontam que se faz o acompanhamento junto aos docentes, com reuniões periódicas com os coordenadores de curso e discussões nos conselhos de classe.

Também informam que:

O PROEJA na ETE Ferreira Viana possui atuação constante da Direção Adjunta Pedagógica, Equipe Pedagógica e Coordenação Técnica composta por: 1 Articulador Técnico/Médio, 1 Coordenador Técnico por curso, 1 supervisora educacional, 1 orientadora educacional, 1 psicóloga, Professor da Sala de Recursos, além do suporte administrativo de inspetores, equipe de merenda escolar, coordenador de turno, Xerox, cantina, setor de estágio e equipe de secretaria escolar.

Acreditamos que tal resposta não tem um caráter meramente protocolar e reconhecemos as dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino e equipe de apoio pedagógico e docente em corresponder às demandas provocadas pelos discentes trabalhadores. Contudo, se têm demonstrado pouca eficácia na contenção da evasão e da retenção escolar, indicando que outros caminhos precisam ser encontrados pela instituição escolar sob o risco de ameaçar a prometida perenidade do Programa, conforme consta em seu Documento Base (BRASIL, 2007).

3) Algumas considerações finais

Próximo de completar uma década de existência, o PROEJA carrega consigo a marca pesada da trajetória marginal da educação de jovens e adultos trabalhadores na história da educação brasileira. Embora não possamos ignorar o avanço que este Programa trouxe consigo ao ser instituído em sistema público de ensino, mesmo que pela criticada compulsoriedade, o que lhe permite gozar de relativa infraestrutura para o

desenvolvimento do trabalho pedagógico, as experiências relatadas neste trabalho expressam as dificuldades de sua ampliação, consolidação e manutenção.

A falta de clareza e conhecimento acerca dos objetivos, princípios teóricos e conceituais que embasam o Programa e a prática pedagógica oficial, a ausência de formação docente específica para o trabalho pedagógico na EJA aliada a ausência de ações institucionais de liberação e incentivo do docente e equipe pedagógica para usufruírem formação disponível na área, são elementos que corroboram para limitar sua consolidação enquanto política pública.

Apesar dos razoáveis índices de conclusão de curso no Colégio Pedro II e manutenção de significativo número de matrículas, ainda são muito alarmantes os índices de evasão escolar mesmo nesta instituição e, mais severamente, no IFRJ e Faetec. Tal tema vem recebendo atenção nacional, pois tal realidade não é de raiz exclusiva do Rio de Janeiro. Conforme mencionamos, o TCU (2013) aponta índices elevados de evasão nos cursos de PROEJA em âmbito nacional.

Esperamos que este levantamento possa somar às pesquisas que tem no PROEJA não apenas um objeto de estudo, mas instrumento de potencialização da disputa da classe trabalhadora pela escolarização, formação e conhecimento.

Referências:

BRASIL. Decreto nº 5.478 de 24 junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5.478.htm)

D5.478.htm >. Acesso em 12 de dezembro de 2010.

_____. Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm)

D5840.htm>. Acesso em 12 de dezembro de 2010.

_____. PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC, agosto 2007.

_____. Lei nº 11.892 de 28 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2008/lei/11892.htm

[//www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em 10 de junho de 2010.

_____. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Sinopse do censo demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

_____. MEC/SETEC. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2015. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em abril de 2015.

CANÁRIO, Rui. Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? In *Perspectiva*. Florianópolis, v. 31, n. 2, 555-570, maio/ago. 2013.

CAVACO, Carmem. Formação de adultos pouco escolarizados: paradoxos da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. In *Perspectiva*. Florianópolis, v. 31, n. 2, 449-477, maio/ago. 2013.

FAETEC. Fundação de Apoio às Escolas Técnicas do Estado do Rio de Janeiro. EJA, EMEJA e PROEJA. 2014. Disponível em <http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/37-rede-faetec/10-eja-proeja-emeja>. Acesso em setembro de 2014.

_____. Fundação de Apoio às Escolas Técnicas do Estado do Rio de Janeiro. ETVM. Relatório de Gestão 2013. ETE Visconde de Mauá Disponível em: http://www.faetec.rj.gov.br/saif/files/new/relatorios_gestao/2012/ETE%20Visconde%20de%20maua/Relatorio_de_Gestao_ETE_Visconde_de_Maua.pdf. Acesso em setembro de 2014.

_____. História da ETE Ferreira Viana. s/d. Disponível em: <http://www.fvsecretaria.com.br/etefv/index.php?option=com_content&view=article&id=8&Itemid=524>. Acesso em abril de 2015.

_____. Portal da ETVM. s/d. Centro de Memória. Disponível: <<http://www.etevm.g12.br/portal>>. Acesso em abril de 2015.

GOUVEIA, Fernanda P.S. A inserção da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. In *RETTA*, Vol. III, nº 05, p. 105-138, jan.-jun./2012.

NEVES, Bruno M. O PROEJA no Colégio Pedro II: formação e qualificação docente em questão. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, 2013, 116p.

NEVES, Lúcia M. W; SANT`ANA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. Rio de Janeiro, 2005, p. 14-42.

IFRJ.Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico (PROET). *Imersão Proeja 2013*. 2013.

IFRJ. Diretoria de Assuntos Estudantis(DIRAE). *Alunos Matriculados no IFRJ*. 2014.

RUMMERT, S. Gramsci, Trabalho e Educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Portugal. Cadernos Sísifo, nº4, 2007.

TCU. Tribunal de Contas da União. TCU analisa rede de educação profissionalizante. 2013. Disponível em: <<http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/>

TCU/imprensa/noticias/detalhes_noticias? noticia=4634409>. Acesso em abril de 2015.

VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2008.

9. O Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio: primeiras aproximações e algumas discussões⁷⁴

Zuleide Simas da Silveira⁷⁵

O PIBIC no nível médio de ensino tem sua gênese no Programa de Vocação Científica (Provoc), da Fundação Oswaldo Cruz, criado no ano de 1986, com o objetivo de inserir estudantes de ensino médio no ambiente de pesquisa de forma planejada, sistemática e com acompanhamento permanente (FERREIRA, C., 2010). O Provoc não só inspirou a criação de outros programas similares, qual seja, Programa de Iniciação Científica Júnior (PIC Jr.-CAp/UFRJ), de 1995, mas também foi disseminado em outras instituições de C&T, tais como o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), o Centro de Pesquisas e Desenvolvimento Leopoldo Miguez de Mello (CENPES) da Petrobrás e a Pontifícia Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio) (ibid., ibid.).

Foi a partir dessas experiências, tidas como exitosas com estudantes do ensino médio, que o CNPq criou seu próprio programa, estendendo o PIBIC — inicialmente voltado para a formação de profissionais e pesquisadores no ensino superior — para os estudantes de escolas públicas do ensino médio. Assim, cria-se, no ano de 2003, a bolsa de Iniciação Científica Júnior (ICJ) com a perspectiva de uma cultura científica, bem como divulgar e popularizar a ciência e tecnologia como espaço complementar de formação. Em seguida, no ano de 2010, o CNPq lançou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC-EM) e nele vincula a bolsa ICJ, que é regida por norma específica do CNPq, a RN017/2006.

O PIBIC-EM é executado por instituições de ensino e pesquisa (universidades, CEFETs e IFs) que, com recursos próprios e do CNPq, já desenvolviam o PIBIC em cursos do ensino superior e/ou PIBITI (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

⁷⁴ O presente texto síntese liga-se ao Projeto: **Formação integrada e política científico-tecnológica no estado do Rio de Janeiro**: como se articula a exigência de elevação do patamar de escolaridade ao desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação na oferta de cursos de nível médio das redes federal e estadual de ensino. **Bolsistas vinculados ao projeto**: Jackeline Sampaio (FAPERJ, Mar.2013/Mar.2014), Welda Marques (PIBIC-UFF, ago.2013/abr.2014), Nathaly Tsukada (FAPERJ, jun.2014/jul.2014) e Bianca Jardim (PIBIC-UFF, mai.2014/ago.2014; FAPERJ, nov.2014/out.2015).

⁷⁵ Doutora em Educação pela UFF (2011). Professora Adjunta da UFF. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Membro do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (NEDDATE/UFF) e do Grupo THESE.

em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação)⁷⁶ em cursos técnicos de nível médio. A distribuição das bolsas, na modalidade ICJ, se dá por meio de quotas destinadas não só às universidades, CEFETs e IFs, mas também às entidades estaduais de fomento à pesquisa (FAPs - Fundações de Amparo à Pesquisa) ou Secretarias Estaduais de Ciência e Tecnologia.

As FAPs contempladas com quotas de bolsas ICJ repassam-nas às instituições públicas de ensino superior, por meio de Acordo de Cooperação Técnica, ou diretamente aos pesquisadores-orientadores, mediante termo de outorga.

Tanto as instituições de ensino e pesquisa, quanto os docentes-orientadores ficam comprometidos a desenvolver a educação científica de modo a integrar os bolsistas de ICJ, por meio de projetos de pesquisa de qualidade acadêmica, mérito científico e orientação por pesquisador qualificado. As bolsas de Iniciação Científica Júnior para o Ensino Médio, concedidas pelo CNPq, têm vigência de doze meses, com carga horária a ser definida entre orientador-orientando, no valor de R\$ 100, 00/mês⁷⁷, e são voltadas para alunos do primeiro e segundo anos do ensino médio.

Na perspectiva da difusão e popularização da ciência e tecnologia, além do PIBIC, um leque diversificado de ações inclui: (i) o Prêmio Ciências, que visa selecionar projetos inovadores, no ensino médio, no aprendizado de disciplinas na área das ciências exatas; (ii) eventos, como as Olimpíadas Brasileiras de Matemática, Física, Biologia, Química, Astronomia para estimular e promover o estudo entre alunos das escolas públicas e identificar jovens talentos de modo a incentivá-los ao ingresso em cursos da área científico-tecnológica; (iii) a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) e as Feiras do Conhecimento e de Ciências Tecnologia e Inovação, que são vinculadas à mesma temática da SNCT e voltam-se para alunos do segundo segmento do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional de nível de técnico, que orientados por seus professores, desenvolvem projetos de pesquisa em diversas áreas do conhecimento; (iv) o Programa Jovens Talentos, executado conjuntamente pela FAPERJ, CICIÉRJ e FIOCRUZ, que tem como objetivo aproximar estudantes do ensino médio e da educação profissional de nível de técnico de docentes do nível de

⁷⁶ O CNPq criou o PIBITI, no ano de 2006, similar ao PIBIC, mas dirigido a estudantes de cursos técnicos de nível médio e superior de tecnologia, com o objetivo de aproximá-los dos processos de desenvolvimento e transferência de tecnologias inovadoras.

⁷⁷ Cf. http://www.cnpq.br/web/guest/perguntas-frequentes1?p_p_id=122_INSTANCE_zPF9&p_p_state=normal&p_r_p_564233524_categoryId=1109250

pós-graduação que voltam suas pesquisas para a área ciência, tecnologia e inovação; (v) incentivo ao desenvolvimento de projeto em universidades, instituições de pesquisa, museus, centros de ciência, planetários, fundações, entidades científicas e outras instituições, com o objetivo de incentivar atividades que propiciem a difusão e popularização da ciência e tecnologia junto à sociedade.

Embora o PIBIC-EM tenha como objetivo a iniciação científica em todas as áreas do conhecimento, sua ênfase científica recai sobre as ciências agrárias, ciências exatas e da terra, ciências biológicas e engenharias, o que pode ser verificado na tabela 1, que expressa o quantitativo de bolsas, concedidas pelo CNPq, por ano e por área do conhecimento.

Tabela 1
Total de bolsas-ano⁷⁸ concedidas no país por grande área e modalidade,

Grandes Áreas	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ciências Exatas e da Terra	5.691	6.045	6.315	6.719	6.808	7.692	7.508	7.376	8.442	12.865	15.432	15.769	15.646
Ciências Agrárias	5.150	4.597	4.480	4.802	5.131	5.354	5.455	5.731	6.907	8.690	10.396	9.652	8.798
Ciências Biológ.	5.358	5.750	5.739	6.026	5.985	6.106	6.413	6.755	7.314	8.248	9.534	9.534	9.083
Engenharias	4.582	5.072	5.318	5.347	5.400	6.130	6.192	6.301	7.188	8.115	9.589	9.802	11.379
Ciências Humanas	4.014	4.045	4.016	4.231	4.267	4.372	4.604	4.769	5.313	6.269	7.624	7.548	7.330
Ciências da Saúde	3.722	3.953	3.463	3.565	3.822	4.140	4.468	4.782	5.607	6.479	7.228	7.142	7.104
Ciências Sociais Aplicadas	2.373	2.423	2.401	2.520	2.431	2.686	2.747	2.686	2.921	3.403	4.052	4.468	5.566
Linguística Letras e Artes	1.211	1.205	1.205	1.288	1.319	1.375	1.424	1.478	1.627	1.833	2.162	2.086	1.972

Fonte: BRASIL: MCTI - Indicadores nacionais de ciência, tecnologia e inovação, 2014

Outro dado, não menos importante, é o crescimento do número de bolsas de iniciação à pesquisa concedidas no período de 1990 a 2013.

⁷⁸ Além da Iniciação Científica Júnior, inclui Iniciação Tecnológica/PIBITI, Iniciação Científica/PIBIC, Extensão no País, Iniciação Tecnológica Industrial, Apoio Técnico à Pesquisa, Apoio Técnico em Extensão no País.

Tabela 2
Bolsas de Iniciação à Pesquisa concedidas no país por modalidades, 1990-2013

Ano	Iniciação Científica - IC	Iniciação Científica Júnior - ICJ	Iniciação Tecnológica - IT	Total
1990	7.548	-	55	6.762
1991	9.117	-	414	9.531
1992	11.440	-	1.420	12.860
1993	13.212	-	1.544	14.756
1994	15.131	-	1.523	16.654
1995	18.790	-	1.710	20.500
1996	18.762	-	2.366	21.127
1997	18.856	-	2.522	21.378
1998	17.533	-	2.268	19.801
1999	17.120	-	1.524	18.644
2000	18.483	-	1.308	19.791
2001	18.778	-	1.242	20.020
2002	18.864	-	1.525	20.389
2003	18.238	377	1.833	20.448
2004	19.255	1.876	1.881	23.013
2005	19.912	1.272	1.869	23.054
2006	20.704	787	2.664	24.155
2007	21.025	3.138	2.366	26.529
2008	22.006	3.878	2.412	28.296
2009	24.043	2.464	3.078	29.585
2010	26.773	4.053	4.469	35.294
2011	28.580	7.237	5.875	41.692
2012	28.414	7.797	5.549	41.939
2013	26.668	9.334	6.762	42.764

Fonte: BRASIL: MCTI - Indicadores nacionais de ciência, tecnologia e inovação, 2014

A análise da tabela 2 revela o interesse do Estado brasileiro em investir na formação em ciência, tecnologia e inovação, contudo, no ano de 2003 o número de bolsas de ICJ era de apenas 377, enquanto as de Iniciação Científica (IC) somavam 18.238; no ano de 2013, a quantidade de bolsas de ICJ foi ampliada para 9.334, enquanto as bolsas do PIBIT equivaliam a 6.762 e as de IC chegaram a 26.668 bolsas.

No que diz respeito às bolsas de ICJ, os dados revelam que entre o ano de 2003, quando o CNPq criou a bolsa de Iniciação Científica Júnior (ICJ), e o ano de 2013 o percentual de bolsas concedidas chegou a 2.475%, entretanto em números absolutos o acréscimo foi de apenas 8.957 bolsas no mesmo período.

Se compararmos o número total de matrículas, por ano, no ensino médio, no período de 2007 a 2012, com o número de bolsas ICJ concedidas pelo CNPq no mesmo período, percebemos que o percentual de bolsas distribuídas é extremamente baixo: no ano de 2007, verifica-se 0,034%; em 2008, o percentual sobe para aproximadamente 0,039%; em 2009, cai para 0,025%; e depois cresce sucessivamente para 0,041%; 0,074% e 0,08%, de 2010 a 2012.

Tabela 3
Bolsas de Iniciação Científica Júnior por matrículas no Ensino Médio - 2007-2012

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Bolsa ICJ	3.138	3878	2.464	4.053	7.237	7.797
Matrículas no ensino médio	9.997.422	10.031.223	9.963.501	9.822.831	9.807.053	9.726.309
Número de bolsas/Matrícula	0,000314	0,000386	0,000247	0,000413	0,000738	0,000802
Bolsas concedidas (%)	0,034	0,039	0,025	0,041	0,074	0,08

Fonte: Elaboração própria, com base em dados do MCTI.

O outro ponto que merece destaque se relaciona à concentração de bolsas na Região Sudeste. Composta por quatro estados, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, a região sudeste é a segunda menor região do país, concentrando, entretanto, 44% da população brasileira. Como a maioria dos habitantes vive nos centros urbanos, em especial nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, a maior parte das bolsas contempla estudantes de escolas destes municípios.

No que diz respeito ao estado do Rio de Janeiro, dados recentes do Anuário Estatístico do estado do Rio de Janeiro (2011) revelam que são 469.870 as matrículas no ensino médio, distribuídas entre 1.096 escolas da rede estadual de ensino, sendo que a população na faixa etária de 15 a 19 anos. Em escolas de cidades do interior⁷⁹, sequer seus professores e diretores têm conhecimento da existência do PIBIC-EM.

Até este ano de 2014, conseguimos contatar 180 escolas das 1096 vinculadas à SEEDUC-RJ, com o objetivo de identificar se a escola é contemplada com bolsas de iniciação científica júnior; o número de estudantes nelas envolvido, bem como a área do projeto. Das 180 escolas pesquisadas, apenas, 45% encontram-se inseridas no PIBIC-EM. Isto quer dizer que ampla parcela da população do estado do Rio de Janeiro não tem acesso à educação científica.

Na tabela 4, é possível constatar que, no período de 2009 a 2013, a região Sudeste foi contemplada com o maior número de bolsas ICJ, consoante o investimento no valor de, aproximadamente, R\$ 21 milhões, ao passo que as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, em seu conjunto, lograram apenas 55% daquele montante.

⁷⁹ Referimo-nos, aqui, às cidades do estado do Rio de Janeiro, a partir de levantamento realizado junto às escolas vinculadas à SEEDUC - Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Tabela 4
Investimentos realizados (R\$ mil) em Bolsas de Iniciação Científica Júnior (2009-2013)

Região/Ano	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Norte	-	47	547	1327	1481	3.402
Nordeste	8	520	1898	1800	1682	5.908
Centro-Oeste	-	40	455	592	747	1.834
Sudeste	166	3978	4667	5364	6835	21.010
Sul	11	280	1117	1281	1266	3.703

Fonte: BRASIL:CNPq - Bolsas no país: investimentos realizados segundo região e modalidade⁸⁰

Se a pesquisa aponta para o movimento tendencial de investimento em iniciação à pesquisa na região Sudeste, evidencia, sobretudo, que apenas uma pequena parcela dos alunos matriculados na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro participa do programa de educação científica. Aponta, assim, para a diferenciação de ofertas formativas entre escolas de diferentes regiões, bem como entre escolas de um mesmo estado da federação, no caso o estado do Rio de Janeiro.

Interessante notar que, segundo dados da FAPERJ⁸¹, nos últimos dez anos, o estado do Rio de Janeiro logrou 140 novas instituições voltadas para a ciência, tecnologia e cultura, um acréscimo de 89% em relação ao ano de 2004. São 297 instituições (científicas, culturais e artísticas) divididas entre arquivos, bibliotecas, centros culturais, incubadoras de empresa e parques tecnológicos, instituições de ensino e pesquisa, instituições científicas e tecnológicas e museus. Do ponto de vista territorial, é possível perceber a concentração de instituições no município do Rio de Janeiro, em especial nas Regiões Administrativas da Zona Portuária, Centro, Rio Comprido, São Cristóvão, Botafogo, Copacabana, Lagoa, Tijuca, e Vila Isabel, que, juntas, desfrutam de aproximadamente 50% de instituições científico-tecnológicas e culturais de todo o estado do Rio de Janeiro.

Os dados do Mapa da Ciência parecem não ter, de imediato, nenhuma ligação com o público alvo das bolsas de ICJ. Entretanto, eles possibilitam refletir sobre as vantagens e desvantagens do desenvolvimento de projetos de pesquisas que oferecem o acesso ao conhecimento científico-tecnológico e cultural e ampliam as experiências docentes e discentes, para além do espaço-tempo e currículo formal, ao mesmo tempo em que, esbarram em dificuldades do contexto socioeconômico e cultural no qual a escola de ensino médio se insere.

⁸⁰ Cf. <http://www.cnpq.br/web/guest/series-historicas>.

⁸¹ FAPERJ. *Mapa da ciência do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014.

PARTE II
SÍNTESES DE ESTUDOS QUALITATIVOS RELACIONADOS ÀS
OFERTAS FORMATIVAS

Parte II - Sínteses de estudos qualitativos relacionados às ofertas formativas

Introdução

O conjunto de textos apresentados acima nos indicam que, tanto no âmbito nacional quanto do estado do rio de Janeiro, estamos longe de garantir aos jovens brasileiros o direito constitucional de completarem a última etapa da educação básica. Uma realidade que contrasta e ao mesmo tempo corrobora o tipo de formação social histórica que a classe burguesa brasileira estatui.

Por um lado somos das sociedades mais destacadas no mundo no âmbito da produção. Figuramos na última década entre a 7^a e 10^a economia mundial em termos de produto interno Bruto (PIB). Por outro lado esta riqueza produzida é apropriada por uma pequeníssima parcela da população, configurando uma das sociedades de maior polarização entre riqueza e pobreza do mundo. Este contraste tem como consequência a negação de direitos elementares como os da saúde, trabalho, moradia e educação a grandes contingentes da população.

A extrema concentração da propriedade fundiária, que se expressa no dado de 1% dos proprietários de terra detém 50% da mesma, e a resistência histórica a reforma agrária tem como contrapartida uma enorme concentração de populações pobres nas periferias das grandes e médias cidades em péssimas condições de moradia, saneamento e serviços públicos. Espaços que se tem constituído em laboratório de violência e degradação da vida. A região metropolitana do Rio de Janeiro, mas não apenas ela, é expressão emblemática do que assinalamos acima. O estado do rio de Janeiro pode ser tomado como uma realidade que expressa a polarização da riqueza e pobreza no Brasil.

Neste contexto não só nega-se a universalização do ensino médio como a sua qualidade em termos de bases materiais (prédios, laboratórios, bibliotecas, tempo de trabalho dos professores numa só escola, espaço para esporte, etc.) e concepções é frágil.

Nesta segunda parte apresentamos alguns aspectos de análises qualitativas de sentido oposto. Experiências que se alinha a uma perspectiva de educação integral e políticas que fazem do Rio de Janeiro um laboratório das concepções que transformam a educação básica de direito social e subjetivo em serviço mercantil.

10. A Historicidade da Formação Integrada- Um estudo sobre a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz)

Maria Ciavatta⁸²

Este texto é parte do Projeto de Pesquisa **A Historiografia em Trabalho e educação e o Pensamento Crítico - Como se escreve a história da Educação Profissional (Proc. CNPq n. 306286-2012-2, Bolsa de Produtividade 1-A, CNPq)**, Nele focalizamos os processos de formação integrada em algumas escolas, entre elas, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fiocruz, situada na cidade do Rio de Janeiro. Inicialmente, tratamos brevemente de algumas questões teóricas: estudos comparados, as fontes orais, a história do tempo presente. Em um segundo momento, através de entrevistas com professores e dirigentes desta e de outras duas escolas técnicas federais⁸³, procuramos conhecer como as políticas de educação profissional e os processos de formação integrada entre o ensino médio técnico e a educação profissional são compreendidos e levados à prática (CIAVATTA, 2012).

1) Questões teórico-metodológicas

Duas questões teóricas principais estão na base deste Projeto: os estudos comparados e a história do tempo presente. Quando se pretende preservar a singularidade de um país, de um determinado grupo social, de uma instituição e de sua cultura para a análise de uma questão, sem uniformizar o tratamento dos dados, nem forçar a existência dos mesmos aspectos para conhecer os fenômenos envolvidos, os estudos históricos comparados são de grande valor (CIAVATTA, 2000). Trata-se de não transpor modelos de uma situação a outra, de conhecer as diversas experiências com seus trajetos próprios de interrogações e de imprevistos, como algo já realizado e avaliado por outros sujeitos sociais ou por novas gerações, de modo a reconhecer antecipadamente naquele contexto, naquela conjuntura, a natureza dos problemas e as suas possíveis soluções.

⁸²Licenciada em Filosofia, Doutora em Ciências Humanas (Educação), PUC-RJ; Pós-doutorado em Sociologia do Trabalho, Univ. di Bologna, Itália; Professora Titular em Trabalho e Educação, associada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora do CNPq. mciavatta@terra.com.br

⁸³ As outras duas escolas são as seguintes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), situado em Natal, RN e Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria (CTISM), situado em Santa Maria, RS.

A reconstrução histórica dos acontecimentos e o próprio processo de conhecimento do outro e de si próprio, inclusive, do pesquisador, nesta troca entre realidades culturais diversas, implica a comparação de si próprio com aquilo que se vê no outro. Neste processo comparativo, é fundamental conhecer as categorias que permitem fazer este confronto. Este é um processo que não acontece no vazio, e sim, dentro de um espaço-tempo, de diversas conjunturas de uma determinada estrutura social.

Também, a história do tempo presente tem se mostrado uma referência valiosa para a pesquisa sobre temas atuais ou da contemporaneidade, a exemplo de textos da imprensa escrita, sobre a educação, como no caso do Projeto Anuário Educativo publicado no México (a partir de 2001) e no Brasil (em 2011) (BERTUSSI, 2005). Como todas as questões científicas inovadoras, a história do tempo presente é alvo de discussão face às concepções de história consagradas por séculos.

Nesta pesquisa, estamos buscando conhecer o presente, no sentido do que está acontecendo nas escolas, como estão pensando seus professores e dirigentes. Mais que em uma comparação exaustiva entre as três instituições selecionadas, através de uma amostra intencional, buscamos destacar alguns aspectos e problemas das políticas educacionais em curso, que determinaram, polemicamente, o fim da formação integrada – no padrão tradicional das escolas técnicas – e reintroduziram-na em termos baseados na ideia de politecnianos processos formativos entre o trabalho e educação. A metodologia utilizada consistiu proceder a entrevistas agendadas com professores e dirigentes de cada escola, em ordem a conhecer como as políticas de educação profissional e os processos de formação integrada entre o ensino médio técnico e a educação profissional foram compreendidos e levados à prática.

2) Categorias e conceitos nos processos de (des)integração e de integração na EPSJV

Tanto os objetos e fenômenos visíveis, quanto os invisíveis ou de pensamento, são seres materiais ou mentais (afetivos, emocionais, intelectuais etc.) em situação de relação com outros tantos seres. Os processos de conhecimento, em termos de identificação e de explicação de sua realidade requerem categorias e conceitos, que nos permitem classifica-los e compreendê-los em sua gênese, desenvolvimento e transformação.

Ao tratar a questão da historicidade da formação integrada, precisamos de instrumentos analíticos com densidade teórica, conceitos que permitem explicar o que é história e historiografia. Devem servir ao universo amplo de todos os seres que podem ser objeto de pesquisa histórica, situados em determinado espaço-tempo. Situam-se no campo das categorias gerais. No entanto, formação integrada situa-se no campo das categorias específicas, porque se aplica a um determinado fenômeno do campo educacional.

Na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), situada em Manguinhos, na cidade do Rio de Janeiro, foram gravadas, transcritas e analisadas seis entrevistas com professores e/ou gestores com experiência de média a longa duração na instituição. Cada um deles respondeu a treze questões relativas à concepção e à prática da formação integrada na escola e questões afins que são parte do contexto das políticas educacionais a partir dos anos 1990, como competência, empregabilidade, projetos interdisciplinares. Das entrevistas destacamos as seguintes questões: a formação (des)integrada antes do Decreto n. 2.208/97; os conceitos de educação tecnológica e de educação politécnica; a formação integrada a partir do Decreto n. 5.154/04; o ensino médio integrado; os projetos de iniciação científica; os projetos interdisciplinares. Neste trabalho, vamos nos limitar apenas à categoria **formação integrada**.

Se é complexo o entendimento das questões teóricas do materialismo histórico, maior desafio ao pesquisador é fazer a leitura dos fenômenos à sua volta à luz dessas categorias. A historicidade no tratamento dos fenômenos supõe considerar a história como produção social da existência, o que implica o **espaço-tempo** do capitalismo submetido à crítica da economia política, pressupostos do método utilizado por Marx (1977; 1980 e outros). Nosso entendimento é que as categorias **totalidade, mediação e contradição** são fundamentais – embora não sejam as únicas – para se avançar na análise das parcelas do real à luz desses conceitos.

A historicidade se revela no discurso dos professores entrevistados situam a Escola no contexto social da época, sua criação nos anos 1980, durante o processo de redemocratização do país, quando se elaborou o Sistema Único de Saúde (SUS), “um projeto público de saúde, universal, integral” na gestão de Sérgio Arouca. Bianca Antunes Cortes participou da gestão da EPSJV, quando, em 1985, Sérgio Arouca assumiu a Presidência da Fiocruz e Luiz Fernando Figueira da Silva era o Vice-presidente de Ensino (na época, de Recursos Humanos). “Luiz Fernando apresentou a Arouca duas propostas: a criação da escola para a formação de técnicos na área de saúde

e a criação de uma unidade dedicada à história e memória da ciência e da saúde, o que veio a ser a EPSJV e a Casa Oswaldo Cruz” (CORTES, 2012).⁸⁴

Pensou-se em um projeto de “formação de trabalhadores técnicos de nível médio em saúde (embora não tenha tido a formatação inicial para esse nível de qualificação e escolaridade)” (RIBEIRO, 2011). “A formação desses trabalhadores era a marca que Luiz Fernando trazia muito forte, porque ele conheceu pessoas que conheceram Oswaldo Cruz(CORTES, op. cit.).

No âmbito da Fiocruz era uma inovação, pois, até então, era uma instituição de pesquisa científica básica e aplicação para a produção de medicamentos. Também o contexto se faz presente quando se buscam os antecedentes que deram origem à ideia da integração entre o geral e o específico na atividade pedagógica.,“A Escola sempre trabalhou na contracorrente da [Lei n.] 5692⁸⁵, aproveitando os espaços de autonomia do cotidiano na via integrada” (BRASIL, 2011).

Em uma sociedade de classes, que aprova uma Lei de aplicação “fictícia” de ensino profissionalizante em todo o ensino fundamental e médio (na época, 1º. e 2º.graus), a integração não estava prevista, porque, se realizada, traria uma horizontalidade social através da educação, a superação da desigualdade secular na distribuição dos conhecimentos.

Estas são duas mediações principais da totalidade social onde se cria a EPSJV. Estava presente na mente de seus idealizadores uma sociedade liberta dos grilhões da herança, escravista e da distribuição desigual de bens e serviços à população brasileira. Na educação, a ser oferecida na EPSJV, a mediação básica era a concepção de educação politécnica, nos termos pensados até os anos 1930, a integração educação e trabalho, pelo projeto inédito na humanidade, de uma sociedade liberta e igualitária, gerado pela Revolução de 1917 – cujos lamentáveis desdobramentos de opressão não cabem ser detalhados nesta oportunidade.

⁸⁴ “Na época, trabalhavam com ele André Malhão, Bianca Cortes e Júlio César França Lima. Luiz Fernando delegou aos três professores a incumbência de fazer a escola funcionar. Gaudêncio Frigotto ajudou a organizar. Joaquim Alberto Cardoso de Melo, professor da Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP) também participou e trabalhava com a perspectiva da educação. Organizaram o Choque teórico I (v. SAVIANI, 1989), com Dermeval Saviani, Nilda Alves, Zaia Brandão, Miriam J. Warde” (CORTES, *ibid.*).

⁸⁵ Pela Lei n. 5.692/71, do ponto de vista curricular, a obrigatoriedade da formação profissional era um engano na maioria das escolas, umas por não terem recursos (laboratórios, espaços, equipamentos, matérias primas); outras porque seus alunos não desejavam a profissionalização e, sim, a preparação para a universidade. Luiz Antonio Cunha (1977) tem um dos primeiros e principais estudos sobre a questão.

É sob o ideário da politécnica que se defende uma nova lei da educação nos anos 1980. Na esteira das inúmeras contradições sociais que balizam a formação social brasileira, o projeto foi abortado pelo tradicional conservadorismo do Congresso Nacional e pelo Executivo do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso nos anos 1990, com a LDB n. 9.394/96 e outros documentos afins, esse ideário de superação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, volta sob a concepção de formação integrada, defendida junto à revogação do Decreto n. 2.208/97.

“A Escola [EPSJV] construiu a integração com uma formação técnica muito boa, não minimizada, indo fundo na formação geral e técnica com o que a Escola dispunha para a formação geral e técnica, a exemplo da iniciação científica”, do Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (PTCC). A base era uma formação “que não se esgota na formação propedêutica, mas, como a formação humana, interage com o trabalho como princípio educativo e a formação científica. Era “um ponto integrador” com a história do Brasil, com a história da saúde” (BRASIL, *ibid.*).

Bianca Cortes relata que os professores se debatiam em como traduzir toda a discussão do “Choque teórico – uma utopia em construção (Gramsci, politécnia no cotidiano da Escola).” É um desafio até hoje presente:

“como se constroem as pontes, cuja construção não é fácil até hoje, as pontes de diálogo entre os profissionais da formação geral e os pesquisadores responsáveis pelos diferentes laboratórios da instituição (...) ainda hoje é uma perspectiva, não é uma coisa dada como é a construção dessas pontes. Não há fórmula, o importante é o desejo, a tenacidade de construir algo com essa perspectiva, e não fechar”(op. cit.).

A iniciação científica se deu desde o primeiro momento na formação do curso técnico: “Eles estavam no mundo do trabalho, do fazer ciência da Fiocruz e na Escola onde tinham a formação geral. (...)” (CORTES, *ibid.*)

Sobre a relação com os alunos e familiares, a professora expressa as mediações que concretizavam os objetivos da politécnia, as contradições vividas e elaboradas pelo diálogo: “Nós, professores, estávamos integralmente ali.”(Ibid.).

Marise Ramos (2012) destaca a organização curricular da Escola como o aspecto mais relevante, “distinta da maioria das instituições que ofereciam cursos técnicos de 2º. Grau”. Era orientada por dois princípios, onde o trabalho era a própria ciência:

“O primeiro deles é que a carga horária e os conteúdos da educação geral não poderiam ser substituídos pela formação profissional; o segundo era que, estando no interior de uma instituição de pesquisa, a formação profissional, também por ser de base

científica, deveria se realizar com os recursos da própria instituição (seus pesquisadores deveriam ser os professores das disciplinas técnicas e seus laboratórios de pesquisa, produção e controle de qualidade deveriam ser os ambientes de aprendizagem científica e técnico-profissional).”

Nossas considerações finais ainda estão incompletas nesta etapa da análise dos dados. Mas já é possível identificar os elementos básicos da qualidade da educação como formação humana, científica e política (no sentido amplo de formação para a cidadania ativa), oferecida aos alunos, senão a totalidade, a maioria proveniente das comunidades em torno de Mangueiras, um bairro, tradicionalmente, de famílias de baixa renda e deficientes condições de urbanização. Outro aspecto muito evidente é a participação ativa e coletiva dos professores, sua autonomia para trabalhar e assumir responsabilidade pela educação oferecida.

Referências

BERTUSSI, Guadalupe T. *Anuário educativo mexicano: visión retrospectiva*. México, DF: Universidad Pedagógica Nacional / Miguel Ángel Porrúa, 2005.

BRASIL, Isabel. EPSJV-Fiocruz. Entrevista gravada. Rio de Janeiro, 06/05/2011.

CIAVATTA FRANCO, Maria. Quando nós somos o outro. Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, Revista Quadrimestral da Ciência da Educação, CEDES, XXI, (72): 197-230, agosto 2000.

CIAVATTA, Maria, *A historiografia em trabalho e educação e o pensamento crítico*. Como se escreve a história da educação profissional. Projeto de Pesquisa. Niterói: UFF, agosto de 2012.

CIAVATTA, Maria. *A história do presente - Uma opção teórica marxista para a pesquisa em trabalho e educação?* Seminário de Produção Científica do Grupo THESE, Rio de Janeiro, 9 a 11 de dezembro de 2013. Rio de Janeiro: EPSJV-Fiocruz, no prelo.

CORTES, Bianca Antunes. EPSJV-Fiocruz. Entrevista gravada Rio de Janeiro, 07/05/2015.

CUNHA, L. A. R. da. *A política educacional no Brasil e a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

D’ALESSIO, Márcia M. Memória; leituras de M. Halbwachs e P. Nora. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 13 (25/26):97-103, set.92 /ago. 93.

FOUCAUT, Michel. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores, 1973.

HOBBSBAWN, Eric. *Era dos extremos*. O breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LOPES, Luís Carlos. Presentismo. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Opinioao/Presentismo-/19585> Acesso em 08/12/2013

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Lisboa:Paulo: Estampa, 1977.

MARX, Karl. *O capital*. (Crítica da Economia Política). 2 vol.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX; Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã* (Feurbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

NORA, Pierre. Entre mémoire et histoire: laproblematiquedeslieux. In: *Leslieux de memoire:laRépublique*. Paris: Gallimard, 1984.

PÔRTO JR., Gilson. *Historia do tempo presente*. Florianopolis: EDUSC, 2007,

RAMOS, Marise. EPSJV-Fiocruz. Entrevista *online*. Vila Real, Portugal, 31/07/2012.

RIBEIRO, Cláudio Gomes. EPSJV-Fiocruz. Entrevista gravada. Rio de Janeiro, 06/05/2011.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

11. A Iniciação científica no ensino médio: o caso Provoc

Thaís da Fonseca Guimarães de Moraes⁸⁶

A pesquisa empírico-documental desenvolvida no ano de 2013, com profissionais da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV - Fiocruz), como um Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, tem sua origem na minha participação como bolsista de iniciação científica, acompanhando a Prof.^a Maria Ciavatta em algumas entrevistas sobre formação integrada. Atualmente, como mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, desenvolvo uma pesquisa empírico-documental no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro para organizar o trabalho de campo sobre Iniciação Científica no Ensino Médio.

Uma vez que a atual pesquisa ainda está em andamento, não será possível, neste momento, apresentar um resumo sobre a tal. Portanto, este presente trabalho apresentará apenas o resumo da pesquisa realizada sobre o Programa de Vocação Científica (Provoc) um programa de iniciação científica oferecido pela EPSJV, da Fiocruz.

A história da EPSJV

A Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio foi criada com a finalidade de apoiar a educação profissional em saúde, portanto, está intimamente voltada para a Educação Profissional em Saúde, dedicada à pesquisa e ao ensino. Foi inaugurada em agosto de 1985 com objetivos específicos, pois tratava-se de um período de redemocratização do país e de um movimento de reforma sanitária que se enfrentava na época, a partir do qual foi criado o SUS (Sistema Único de Saúde).

O nome da escola deve-se a um técnico profissional de nível médio, Joaquim Venâncio, que trabalhou por mais de 20 anos como auxiliar de laboratório do cientista Adolpho Lutz, no Instituto Oswaldo Cruz (IOC).

A EPSJV funciona como uma escola de ensino médio regular, com formação profissionalizante e técnica. Oferece cursos de formação inicial, continuada e cursos técnicos desenvolvidos na modalidade integrada ao ensino médio. De acordo com o

⁸⁶ Bolsista de IC da FAPERJ até 2013. Licenciada em Pedagogia pela UFF (2013). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF (2014).

Projeto Político Pedagógico da escola, os cursos são voltados para uma formação ética, política e técnica.

Nos primórdios da instituição, as discussões no interior da EPSJV, que culminaram no Seminário Choque Teórico de 1989⁸⁷, ampliaram os horizontes da Educação Profissional, no seu caso, em saúde, para além do que apenas se discutia, a formação integral de trabalhadores. Todas aquelas reflexões consolidaram os princípios que hoje ainda regem o projeto ético-político e pedagógico da escola: o trabalho como princípio educativo. A preocupação de todos, naquele momento, era conseguir traduzir toda a discussão desenvolvida durante o Choque Teórico, sobre Gramsci e politecnicidade, para o cotidiano escolar.

Além do ensino, a EPSJV não somente atua na área de pesquisa como também trabalha este aspecto a partir da perspectiva de princípio educativo. Por este motivo o ProvoC funciona lá, para incentivar os estudantes de outras escolas de ensino médio a se interessarem pela ciência e seus métodos de investigação.

O que é o ProvoC?

O ProvoC é um Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz, que propõem a efetivação da iniciação científica durante a Educação Básica no Brasil, foi criado em 1985 na EPSJV, junto com a criação de cursos voltados para a educação profissional. Atualmente está sediado no Laboratório de Iniciação Científica na Educação Básica (LIC) dentro da Fiocruz.

Cristina Araripe Ferreira, coordenadora do programa, confirma que este programa foi, originalmente, idealizado pelo médico e parasitologista Luiz Fernando da Rocha Ferreira da Silva. Ainda quando muito jovem, ele acompanhava um tio médico nas visitas no campus de Manguinhos, e desde então se interessou apaixonadamente pela pesquisa. Mais tarde, enquanto professor emérito da Fiocruz, assumiu a Vice-presidência de Ensino da instituição e convenceu seus colegas de profissão a aceitarem o desafio de proporcionarem aos jovens estudantes a experiência que ele mesmo teve, ou seja, de frequentarem os laboratórios e vivenciarem o cotidiano científico, de forma que essa participação contribuísse para o processo de escolha da carreira profissional daqueles jovens.

⁸⁷ Esse evento gerou o texto clássico do Professor Dermeval Saviani sobre politecnicidade (SAVIANI, 1989), que após ser revisitado, foi publicado 14 anos depois (SAVIANI, 2003).

Apesar de ter sido criado em 1985, formou sua primeira turma apenas em agosto do ano seguinte, com 9 pesquisadores-orientadores, 5 coorientadores e 14 alunos do CAP-UERJ (primeiro colégio conveniado ao Programa). Desses alunos, 4 desistiram e 10 concluíram o Programa.

É importante destacar que apesar de constar “Educação Básica” em sua proposta, o Provoc sempre trabalhou apenas com o Ensino Médio.

A realização do Programa ocorre através de convênios com escolas do Rio de Janeiro. Essas parcerias se estabeleceram ao longo de todos os 28 anos de sua existência. Apenas algumas escolas conveniadas podem encaminhar seus alunos a se candidatarem ao Programa. As instituições de ensino conveniadas ao Provoc são as seguintes:

Quadro 1
Instituições de ensino conveniadas ao Provoc

Instituição	Quantidade	Escolas
Públicas	9	- Unidades do Colégio Pedro II (Centro, Engenho Novo, Humaitá, Niterói, Realengo, São Cristovão e Tijuca); - Colégio de Aplicação da UERJ; - Colégio de Aplicação da UFRJ;
Particulares	3	- Colégio São Vicente de Paulo; - Instituto Metodista Bennett; - Centro Educacional Anísio Teixeira (CEAT)
ONG's	3	- Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM); - Rede de Empreendimentos Sociais para o Desenvolvimento Socialmente Justo, Democrático, Integrado e Sustentável (Rede CCAP) – Manguinhos;

Fonte: Acervo Provoc, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fiocruz, apud ARARIPE FERREIRA, 2010, p. 42.

Porque é pioneiro?

O Provoc é atualmente apontado como pioneiro justamente porque foi criado em 1986, portanto foi pioneiro na efetivação da iniciação científica durante o ensino médio.

Apenas em 2003, 17 anos após a criação do Provoc, é que o CNPq criou a Iniciação Científica Júnior, um programa de Iniciação Científica para estudantes de escolas públicas do Ensino Médio. E em 2010, este Programa foi ampliado e o CNPq disponibilizou bolsas de iniciação científica para os estudantes do ensino médio através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC-EM).

No período da pesquisa, eram cerca de 850 pesquisadores orientando os alunos do Provoc. Existe pesquisador do Provoc, como o Prof. Adalto que trabalha na área de Pareoparasitologia, por exemplo, que participou como aluno da primeira turma do programa em 1986, orientado pelo o Prof. Luiz Fernando Ferreira.

Porque é um exemplo? E qual é o objetivo do Programa?

A intenção do Provoc era e é de *provocar*, de possibilitar a jovens alunos experimentar a pesquisa científica e atuar em laboratórios. O Programa deve ser considerado como um complemento ao trabalho curricular da escola de origem do aluno.

A coordenadora do programa afirma que os alunos do Provoc possuem um diferencial no sentido em que se tornam, de certa forma, mais maduros, mais responsáveis, autônomos, independentes, cientes de certos processos do mundo do trabalho, possivelmente mais conscientes de suas escolhas profissionais e também mais críticos em relação à falta de perspectiva profissional, uma vez que a discussão sobre a crise do sistema educacional brasileiro é abordada durante o Programa.

A partir da elaboração do presente trabalho, com as fundamentações teóricas e principalmente com o desenvolvimento da pesquisa documental e empírica necessária, com as fontes disponíveis, neste caso, as entrevistas e textos, foi possível considerar que a iniciação científica é muito mais do que a chance de aumentar o conceito no histórico escolar.

É preciso esclarecer que o objetivo da iniciação científica, no caso do Provoc, tem sido completar a educação básica dos alunos que frequentam as escolas que contemplam o currículo voltado apenas para a formação geral do sujeito. E os alunos da EPSJV não participam do Provoc porque a sua carga horária escolar é incompatível, uma vez que eles já são contemplados com a educação politécnica, com projetos e disciplinas que os preparam para a pesquisa.

A coordenadora do Provoc é muito categórica ao afirmar que a experimentação da pesquisa científica, a atuação em laboratórios, o estímulo para participarem de eventos científicos, de apresentarem e publicarem os seus trabalhos, em muitos casos, são oportunidades únicas que esses jovens têm de entender e participar de atividades de caráter científico.

E sigo afirmando que este é um dos principais pontos que devem ser destacados porque podem estar associados ao ideário marxista de educação. Ou seja, o aluno estaria

trabalhando, estudando e produzindo conhecimento em um mesmo espaço físico e de tempo.

A iniciação científica faz sentido para os alunos que as realizam, porque os conhecimentos que eles adquirem no decorrer do Programa se dão de maneira processual, em decorrência das discussões da atualidade e em estreito sentido com os conteúdos estabelecidos em suas escolas de origem.

A Matemática, a Física, a História e o Português, por exemplo, são disciplinas escolares que não precisam mais estar desassociadas uma das outras. E nem desarticuladas de seus contextos experimentais e profissionais.

Com a constatação da eficiência e do sucesso das experiências do Provoc, com a sua proposta de iniciação científica durante o ensino médio, é possível acreditar na implementação de uma educação que esteja em consonância com os ideais anticapitalistas, com a perspectiva de trabalho como princípio educativo e de formação do homem na sua totalidade.

12. Memória do trabalho e da educação: imagens do trabalho e a narrativa de resistência no Instituto Politécnico da UFRJ

Jullia Turrini⁸⁸

Introdução

Atualmente, no Brasil, manifestam-se diferentes concepções de educação profissional técnica de nível médio. O crescimento de políticas de fomento à educação profissional e as demandas do setor produtivo nacional à formação técnica colocam em questão um novo olhar sobre as facetas do capitalismo na criação de mão-de-obra adequada e conformada às suas necessidades. Tradicionalmente o ensino profissionalizante, carregado de um conteúdo político e ideológico concebido pelo capital, propõe uma educação com fins à recomposição do exército de trabalhadores subalternizados no processo produtivo contemporâneo.

Ao analisar as políticas adotadas ao longo da história da educação profissional brasileira, percebe-se que as mesmas atravessaram fases distintas, sendo, no entanto, sempre caracterizadas pelo viés economicista, vinculadas fortemente à dinâmica do mercado de trabalho. Por isso, pode-se dizer que o que se modifica ao longo da história da educação profissional é como esses aspectos vão se transformando à luz dos modelos de acumulação do capital.

Articulada a essa estratégica de desenvolvimento a partir da lógica do mercado, A “Teoria do Capital Humano” foi retomada pelas políticas neoliberais dos anos 1990 no Brasil. As políticas educacionais brasileiras, orientadas pelos organismos supranacionais, adotaram a teoria do Capital Humano enquanto modelo para diminuir as desigualdades sociais. Assim, maior investimento na educação tornaria o indivíduo mais competente para concorrer no mercado de trabalho e sua escolarização poderia garantir mobilidade social, com uma melhor distribuição de renda por meio da preparação adequada para o trabalho.

A “Teoria do Capital Humano” oculta a desigualdade e mostra-se útil para mascarar a realidade e manter a consciência alienada, pois esta teoria tenta explicar e depositar na educação o fator essencial para a produtividade. No campo da educação, a

⁸⁸ Mestranda em Educação da UFF. Licenciada em Ciências Sociais pela UFJF. Atua como professora-residente no Instituto Politécnico da UFRJ – Cabo Frio.

“Teoria do Capital Humano” não mostra seus verdadeiros objetivos, pois se coloca como um fator predominante para o desenvolvimento econômico.

O reforço dessa dualidade na educação de trabalhadores se nota por meio de uma política de formação tecnológica pautada pelo mercado de trabalho, fortemente atreladas, às noções de empregabilidade e competência. Esta medida fortaleceu o projeto neoliberal de formação profissional, contribuindo para aumentar o fosso entre a formação básica e a formação para o trabalho.

No início da década de 2000, no mandato do governo Luís Inácio Lula da Silva, diversos setores educacionais vinculados à educação profissional começaram uma profunda discussão acerca das modalidades de ensino profissional e mais profundamente sobre os projetos societários em disputa. Neste contexto o ensino profissional, a partir da modalidade de formação integrada – fundamentada na politecnia – é retomado com a revogação do Decreto n. 2.208/97, trazendo de volta a possibilidade de integração do ensino médio à educação profissional e dando origem ao decreto n. 5.154/04.

A recuperação do ideário da educação politécnica no Brasil apresenta-se enquanto prerrogativa para a construção de uma educação comprometida com a classe trabalhadora. Enquanto a divisão social do trabalho realizada pelo modo de produção capitalista distanciou os trabalhadores do conhecimento do processo científico, o modelo tradicional de escola profissionalizante somente atende às necessidades dos donos dos meios de produção. Assim a politecnia se apresenta enquanto perspectiva de superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois a separação dessas funções é um produto histórico-social que rompe com os aspectos ontológicos do trabalho.

Diante desse desafio, de estruturar um ensino integrado, que tenha a politecnia como referência surgem novas iniciativas no Brasil de escolas de formação de trabalhadores. Para esta pesquisa, serão analisadas as contribuições do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio, para compreender como os alunos constroem os significados da sua formação, a partir da mediação do trabalho, e elaboram narrativas de resistência para o reconhecimento histórico dos sujeitos que fazem parte desta experiência. E, principalmente, revelam as contradições vividas no interior da escola para a consolidação da formação integrada e a sua oposição as concepções de formação profissional privilegiadas no debate sobre educação no Brasil, e particularmente no interior da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Para este estudo, compreenderei os aspectos epistemológicos da reconstrução histórica do conhecimento, a partir da realidade enquanto uma totalidade histórica, sendo as categorias de tempo e espaço fundamentais na reconstrução dos fenômenos sociais.

Para realizar tal análise, utilizarei como referencial o materialismo histórico-dialético, com o intuito de estudar o contexto social da fundação do Instituto Politécnico da UFRJ para compreender, a partir das categorias de trabalho, memória, narrativa e imagem, como são construídas para os diferentes sujeitos sociais da escola (alunos, professores, funcionários e gestores) a memória do trabalho e da educação no IPUFRJ Cabo Frio. Analisadas também, pela perspectiva da construção de narrativas de resistência política, pois evidenciam, a princípio, a luta pela educação de caráter politécnico no Brasil.

Metodologia

O uso do objeto fotográfico como fonte de pesquisa será discutido nesta pesquisa com objetivo de refletir sobre o trato do documento na pesquisa histórica. Para esta reflexão retomaremos as categorias de documento/monumento propostas pelo historiador Le Goff ao analisar os materiais da memória coletiva e da história para posteriormente, como nos sugere Ciavatta, entender a fotografia com uma mediação na compreensão do processo histórico enquanto uma totalidade produzida por múltiplas determinações.

A análise preliminar das fotografias do acervo do Laboratório de Imagem e Memória do IPUFRJ possibilitou compreender o processo histórico da construção da escola, pois retratam o cotidiano dos trabalhos pedagógicos realizados no período entre os anos de 2008 a 2012. Entretanto, o acervo não abarcava os antecedentes históricos da Instituição, uma vez que foi produzido principalmente por alunos que não vivenciaram tais experiências. Para tanto, tornou-se necessário expandir o levantamento de dados a partir de pesquisa bibliográfica e documental.

Resultados e discussões

Esta análise preliminar dos antecedentes históricos do IPUFRJ Cabo Frio conduz para a história da extensão universitária da UFRJ. Evidenciado através do processo histórico correspondente ao período que se inicia nos anos de 1986, com o Projeto da Maré através da professora Maria Helena Silveira, passando pela experiência da Escola de

Pescadores de Macaé (2004 à 2009), e desde 2008 até os dias atuais, através do Instituto Politécnico em Cabo Frio.

De maneira preliminar, portanto, a análise dos antecedentes históricos do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio conduz a reflexão sobre as origens dos princípios norteadores da proposta pedagógica da escola. As experiências do Projeto da Maré e da Escola de Pescadores de Macaé indicam que, ambas as experiências já visavam fortalecer a perspectiva da formação profissional pela perspectiva emancipatória e politécnica.

Mas como a construção do currículo dos cursos de Formação Integrada possibilitou na prática a perspectiva politécnica? O estudo das atividades pedagógicas realizadas, a partir do ponto de vista crítico do trabalho com projetos, sinaliza para uma metodologia que corrobora com o desafio de articular a formação geral e a formação específica, através de atividades integradas. As “práticas integradas” são entendidas enquanto mediadoras no processo de aprendizagem, pois possibilitam situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica e tecnológica na problematização de fenômenos relevantes para a compreensão do mundo em que vivemos e dos processos tecnológicos da área profissional que se pretende formar. Assim, a relação entre teoria e prática deixa de ter uma dimensão estanque, para, a partir da interdisciplinaridade, possibilitar a construção do currículo integrado com base na compreensão do real como uma totalidade histórica e dialética.

A versatilidade do currículo, através da ampliação da perspectiva de laboratório, possibilitou a formação de pesquisadores debruçados na investigação das questões relativas a realidade social do município de Cabo Frio e das especificidades da formação técnica. O laboratório passa, então, a não ser somente uma sala com equipamentos e recursos materiais e humanos para a realização de pesquisas e torna-se um ambiente para o desenvolvimento de projetos pedagógicos, problematizando fatos e situações relevantes, tornando a cidade e o cotidiano escolar um grande espaço de trabalho.

Apesar da precarização das atividades, decorrentes da falta de estrutura física e material, a luta pela consolidação do projeto de extensão na região foi fortalecido pela comunidade escolar através do forte apelo dos pais dos alunos e da coordenação da escola frente à Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Prefeitura Municipal de Cabo. Neste contexto, de luta pela consolidação da proposta pedagógica do Ensino

Médio Integrado e pela institucionalização da IPUFRJ, são construídas narrativas de resistência política para o enfrentamento das contradições inerentes ao processo de defesa da educação, balizada pelos princípios da formação humana.

13. A cultura da educação profissional e a memória de sua transformação – O banco de imagens 100 anos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Rosângela Aquino da Rosa Damasceno⁸⁹

O presente projeto de trabalho tem por base pesquisas que desenvolvi ao longo dos últimos doze anos, como pesquisadora do acervo de memória institucional do *Campus* Rio de Janeiro, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), e dos estudos realizados nos últimos sete anos, participando da Comissão Nacional do Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O trabalho com o acervo do IFRJ resultou na minha Dissertação de Mestrado, “Enfoque de Ciência Tecnologia - Sociedade em mostra de projetos temáticos de alunos do Ensino Técnico: Resgate da memória mediado pela fotografia”, defendida na FIOCRUZ, no ano de 2005. O segundo processo de pesquisa, realizado nos *Campi* e no banco de imagens da Rede Federal, possibilitaram a participação na publicação: “UM PASSADO VESTIDO DE FUTURO - Fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, livro comemorativo do Centenário da Rede Federal, lançado no ano 2012.

Ambos os processos de pesquisa permitem vislumbrar a possibilidade de resgatar a historicidade de alguns aspectos da cultura material da educação profissional nas chamadas *escollas* do trabalho, mencionadas no Decreto de 1909, assim denominadas pelo então presidente Nilo Peçanha, e nas escolas profissionais: técnicas, tecnológicas e institutos federais, sendo os últimos, um objeto que ainda merece muita investigação atenção, considerando os desafios da nova institucionalidade.

As fontes de pesquisa são documentos escritos, fotografias e depoimentos que provêm dos arquivos das instituições e do banco de imagens da rede federal, cuja constituição e conteúdo possibilitam identificar muitas questões que podem ser estudadas. Uma das observações sobre os acervos pesquisados refere-se à continuidade dos processos educativos no ensino formal, se comparadas com outras escolas públicas, não se confundem com as transformações que as escolas técnicas sofreram ao longo do

⁸⁹ Doutoranda em Educação, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

século XX, desencadeadas, mais recentemente, pelo plano de expansão da rede federal, ainda em implantação.

A pesquisa em andamento tem por objetivo resgatar alguns aspectos da cultura material da educação profissional e a memória de sua transformação, com fonte no banco de imagem dos 100 anos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Pretendemos, no estudo compreender como a relação trabalho e educação ganha forma e significado nas escolas que preparam jovens para o trabalho, no contexto das relações sociais capitalistas e do desenvolvimento das forças produtivas.

Por ocasião do centenário do Decreto, o Ministro de Estado da Educação assinou em 27 de dezembro de 2007 a Portaria constituindo a Comissão Organizadora, para coordenar e promover o desenvolvimento das atividades comemorativas do Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A constituição formal da Comissão contemplou:

- Instituição/Unidade (composta por alunos, ex-alunos, professores e servidores ativos e inativos);
- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
- Nacional (contratação de historiadores, bibliotecários, arquivistas, especialistas em restauração, jornalistas, publicitários).

Uma das atribuições da Comissão do Centenário foi promover uma chamada aos Institutos Federais para subsidiar publicações impressas e na versão *on-line* com fotografias de seus acervos. O recorte definido para coleta nas escolas orientou que fosse feita uma seleção das 10 fotografias mais significativas de cada década.

Com o objetivo de consolidar as informações coletadas e ampliar o banco de imagens para elaboração de publicações, uma equipe de pesquisa visitou os institutos federais, com foco definido nas 19 escolas centenárias. Nas visitas, o representante da instituição na Comissão do Centenário convidava alunos, ex-alunos, servidores ativos e aposentados para comparecer a uma entrevista na instituição e, assim, municiar a criação de um banco de história oral. Em alguns casos, considerando a idade e disponibilidade dos entrevistados a abordagem se dava em outro espaço previamente combinado.

Sobre os acervos fotográficos encontrados nos *campi* dos institutos federais, ressalta-se que a metodologia de guarda e preservação é muito variada e nitidamente se percebe a ausência de diretrizes nacionais que orientem e normatizem a constituição

desses acervos, sendo também muito díspar a importância atribuída a eles por cada instituição (ROSA, BRANCHINE e NUNES, 2012).

Quando iniciamos o trabalho de recuperação e preservação das fontes iconográficas, produzidas e acumuladas pelos Institutos Federais constatamos queé formado por uma colcha de retalhos construída com e pelo acervo das diversas instituições que compõem a Rede Federal. Sendo assim, chegaram até o Ministério depois de passarem por diversos filtros, por diversos olhares, por diversas subjetividades (ROSA, BRANCHINE e NUNES, 2012, p.20).

Algumas reflexões emergem do contato estabelecido com os acervos da Rede: uma sobre a falta de investimento na preservação de acervos e estímulo a criação de museus e centros de memória. Deparamo-nos ainda, com a problemática a da leitura das informações contidas nas fotografias o que é indispensável para o trabalho de organização do acervo (questão associada à classificação). Outra, intrinsecamente ligada a “crise de identidade” pela qual passam essas instituições quando “elevadas” a categoria de institutos assumindo toda complexidade desse novo *status*. Um olhar mais cuidadoso revela indícios que podem subsidiar uma abordagem teórico-empírica do acervo e permitir conhecer um pouco mais alguns aspectos da Educação Profissional em suas múltiplas relações.

Ao revisitar as imagens do banco de imagens dos 100 anos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica muitas são as questões que nos provocam a reflexão. Um olhar sobre o século XX e XXI nos permite analisar as questões socioculturais, a transformação da cultura material da educação profissional (CIAVATTA, 2009). A arte dialoga com ciência flagrada nas centenas de fotos de semanas acadêmicas e eventos científicos, a exemplo das Semanas de Química, já em sua XXXIV edição conforme destaca Rosa (2005). São projetos, pesquisas, a proclamada excelência da Rede respira na produção técnico-científica de seus alunos e professores.

O banco de imagens do Centenário da Rede Federal reúne, aproximadamente, 2000 imagens, entre os quais fotografias e documentos históricos (acervo digital), selecionados nos Institutos Federais e encaminhadas a Comissão Centenário. Devido à necessidade de recuperação das imagens para gerar publicações, aproximadamente 60% do acervo está em boa qualidade de resolução (300 DPI). As fotos classificadas cronologicamente até a década de 70 estão em sua maioria em preto e branco (p/b). A partir da segunda metade da década de 70 as fotografias são coloridas. Em alguns casos,

percebe-se tratar-se da reprodução digital de álbuns muito antigos, pois as páginas foram integralmente reproduzidas.

As imagens enviadas foram contadas, categorizadas e definida uma linha para catalogação que considerou como “ENTRADAS” as temáticas recorrentes em todos os acervos enviados pelas instituições. As imagens estão separadas por décadas e subdivididas em categorias temáticas, assim definidas: Didáticas, Estruturas, Eventos, e Documentos. No entanto, cabe ressaltar que diversas categorias temáticas podem ser estudadas como sub-temas.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são professores, profissionais da educação, alunos e gestores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. As autorizações de cessão do uso das imagens foram formalmente apresentadas ao MEC.

Apoiar-se-á em referências teóricas que ofereceram as categorias de análise dos dados. Além disso, farão parte desse estudo a análise do banco de imagem do Centenário da Rede Federal, entrevistas realizadas durante as visitas aos *campi* dos IFs, registros obtidos a partir das observações feitas pela autora, artigos, livros e periódicos da área de conhecimento. Os dados serão construídos a partir das observações dos acervos, documentos de referência e revisão de literatura.

A sistemática de organização do acervo do banco de imagens da Rede Federal foi construída com base na experiência relatada por Ciavatta (2004), onde analisam a fotografia como fonte histórica em um conjunto de fotografias de trabalhadores da “família da fábrica”.

No entanto, cabe ressaltar que o quantitativo de fotografias das Instituições é vasto e correspondente em muitos casos aos seus 100 anos de existência e diversas categorias temáticas podem ser estudadas: mobiliário, vestimentas, calçados, posturas de professores e alunos, maquinário de laboratórios, equipamentos de proteção ou de segurança (ou a sua falta)..., isso sem falar as relativas a cursos específicos. (ROSA, BRANCHINE e NUNES, 2012, p. 25)

Os procedimentos para a catalogação das fotografias foram definidos, considerando o trabalho similar desenvolvido no Centro de Memória e Pesquisa Documental, realizado em conjunto por pesquisadores do Grupo de Pesquisa da Professora Maria Ciavatta, da Faculdade de Educação da UFF durante o projeto de pesquisa desenvolvido no campus Rio de Janeiro do Instituto Federal do Rio de Janeiro no ano de 2005 a 2007. Então, foram definidas as seguintes etapas:

- 1- Contagem e separação cronológica das fotografias – primeiro critério utilizado para possibilitar o resgate histórico pretendido;

- 2- Separação (dentro da cronologia) por conteúdo/tema para definir as “entradas” (acesso para consulta) das fotografias;
- 3- Classificação por série e sub-série – nesta etapa as séries são identificadas em um mapa, gerando sub séries;
- 4- Definição de um código de localização das fotografias por pasta, álbum ou caixa;
- 5- Identificação numérica codificada para cada fotografia;
- 6- Criação de uma ficha de catalogação de imagens para referenciar e situar historicamente cada fotografia;
- 7- Catalogação das fotografias considerando a melhor categoria para sua inserção, considerando que algumas fotografias podem ser classificadas em mais de uma categoria, optamos por definir critérios para tal definição.

Durante o ano de 2014 foram sistematizadas fontes que subsidiarão o desenvolvimento da pesquisa, no momento as fontes de imagem em movimento (depoimentos) estão sendo decupadas para sua posterior classificação.

Referências

ClAVATTA, M. F. Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina; CNPq; FAPERJ, 2009. V. 1. 456p.

FRANCO, M. (Org.); ALVES, N. (Org.). A Leitura de imagens na pesquisa social: História, Comunicação e Educação. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2004. V. 1. 136p.

ROSA, R. A. Enfoque de Ciência Tecnologia - Sociedade em mostra de projetos temáticos de alunos do Ensino Técnico: Resgate da memória mediado pela fotografia. Dissertação de Mestrado, Ano 2005. FIOCRUZ, Brasil.

ROSA, Rosângela; BRANCHINE, Sandra; NUNES, Valéria (Org.). Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Editora IFB, 2012.

14. A entrada dos trabalhadores nos Institutos Federais pela via dos cursos de formação inicial e continuada: uma análise sobre a educação dos mais pobres

Lucilia Carvalho da Silva⁹⁰

Apresentação

A tese trata do acesso à educação profissional de jovens e adultos trabalhadores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mediante a inscrição em cursos de formação inicial e continuada ofertados por programas educacionais. As hipóteses que orientaram o estudo partem da compreensão de que, no Brasil, os atuais programas de formação inicial e continuada traduzem uma proposta de educação que visa ao consenso dos trabalhadores precarizados e da superpopulação relativa no cenário capital-imperialista, caracterizada pela assistencialização da educação como vetor de enfrentamento da pobreza.

O caminho eleito para verificação de nossas hipóteses teve como fundamento a referência teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, com vistas à análise de qual é o desenho da política educacional expressa pelos programas de formação inicial e continuada, quem são as frações da classe trabalhadora que fazem uso dos cursos ofertados neste modelo de educação e quais são os sentidos da educação profissional para este público. A produção da tese seguiu duas principais etapas: I) a revisão de literatura sobre os elementos teóricos, históricos, econômicos e políticos pertinentes ao tema, aliados à pesquisa acerca dos dados sobre a educação brasileira, com destaque para a educação profissional e ênfase nos programas de formação inicial e continuada executados pelos Institutos Federais; II) a pesquisa empírica sobre a trajetória dos programas de formação inicial e continuada, o perfil de classe dos alunos destes programas e suas motivações e expectativas com relação aos cursos, tendo como unidade de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

A investigação realizada nos conduziu às conclusões deste estudo, que apontam ser a generalização do trabalho simples a opção do projeto educacional direcionado às

⁹⁰. Lucília Carvalho da Silva é Doutora em Educação (2014), pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

frações de classe do precariado, nos termos de Ruy Braga (2012), e do subproletariado, nos termos de Paul Singer (1981), orientação que conforma a atual política de educação profissional materializada nos cursos dos programas de formação inicial e continuada. No caso do IFRJ, a ampliação dos programas educacionais de formação inicial e continuada para jovens e adultos trabalhadores é marcada pela exterioridade da oferta educacional e apartação das demais ofertas formativas de nível médio e superior. Ademais, o público que faz uso dos cursos é majoritariamente oriundo do subproletariado brasileiro e almeja a educação proposta pelos programas de formação inicial e continuada como forma de integração ao trabalho e de uma pretensa inclusão social.

I - Construção dos Capítulos

No primeiro capítulo, discutimos a gênese e a atualidade do sentido da pobreza no modo de produção capitalista, recuperando a análise sobre o modo de produção capitalista em Marx e as atuais nuances do cenário capital-imperialista. A análise do padrão de acumulação capitalista para a pesquisa é relevante, pois é o elemento fundante da configuração das classes sociais, importando-nos, sobretudo, a configuração da classe trabalhadora e sua superpopulação relativa, bem como a sua relação com o trabalho e a educação. Portanto, a análise da constituição do valor e a consequente produção de uma superpopulação relativa, atualizada pelo debate dos impactos para a constituição da classe trabalhadora em tempos de capital-imperialismo, apresenta-se como a pedra angular da investigação, constituindo-se o capítulo primeiro da tese.

No segundo capítulo, problematizamos as especificidades do capitalismo no Brasil, a partir dos conceitos de capitalismo dependente e capital-imperialismo, para situar a classe trabalhadora e a superpopulação relativa brasileira em seus elementos de universalidade e particularidade. Neste momento da pesquisa, empenhamo-nos em fazer um balanço entre passado e presente da nossa “revolução burguesa”, delimitando os elementos de ruptura e conservação que caracterizam nosso processo de modernização conservadora. Coube-nos aqui pontuar qual é o perfil de nossa classe trabalhadora e a contextualização pertinente do conceito de superpopulação relativa no Brasil.

As aproximações com o objeto de pesquisa resultaram nas discussões do capítulo terceiro, espaço em que pesquisamos as particularidades históricas da educação direcionada às frações da classe trabalhadora e superpopulação relativa brasileira. A

partir do entendimento anterior sobre o caráter das classes sociais no Brasil, buscamos referenciar as mediações entre trabalho e educação com ênfase primeira na educação dos trabalhadores.

O estudo do presente na direção da análise da educação profissional e tecnológica brasileira, devido aos retrocessos temporais anteriores, despiu-se de sua aparência fenomênica para revelar as contradições do período contemporâneo, cujos prognósticos apontam para uma reprodução do passado em um cenário, como diz Virgínia Fontes (2012), forçosamente distinto. O quarto capítulo, então, situou as atuais políticas de educação profissional e tecnológica, expressas nos Institutos Federais, no contexto da dualidade educacional de novo tipo (RUMMERT, ALGEBAILLE e VENTURA, 2011). Nesta seção, localizamos os programas de formação inicial e continuada, executados nos Institutos Federais: PROEJA FIC, MULHERES MIL, REDE CERTIFIC e PRONATEC, como estratégia prioritária da educação do subproletariado (SINGER, 1981) e do precariado brasileiro (BRAGA, 2012).

No quinto capítulo, as sínteses do trabalho de campo intencionaram ratificar nossas hipóteses iniciais, mediante a observação sobre o perfil de classe dos alunos que fazem uso dos cursos de formação inicial e continuada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, as suas impressões sobre os cursos e expectativas frente à oferta educativa que lhes é ofertada. Tentaremos estabelecer uma relação teórico-prática entre o conhecimento acumulado para a redação da tese e a atenta observação do movimento da realidade, propiciada pelo trabalho de campo.

II - Procedimentos metodológicos

O trabalho de levantamento dos dados empíricos foi orientado por duas perguntas centrais:

- Qual o perfil de classe dos jovens e adultos da classe trabalhadora que fazem uso dos programas de formação inicial e continuada do IFRJ?

Essa primeira pergunta conduziu a elaboração das questões objetivas do instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa, as quais buscaram levantar o perfil socioeconômico dos alunos, suas relações com o trabalho e com a educação. Nosso intuito foi verificar um dos pressupostos da pesquisa: as frações de classe que fazem uso das ofertas de cursos dos programas de formação inicial e continuada são oriundas do subproletariado e do precariado brasileiro.

- Qual o sentido da educação profissional para os jovens e adultos da classe trabalhadora que fazem uso dos cursos dos programas de formação inicial e continuada, considerando suas motivações para a escolha do curso e suas expectativas pós-conclusão?

A segunda questão orientou a elaboração do conjunto de perguntas abertas contidas no instrumento de coleta de dados da pesquisa, que propiciou a análise dos relatos orais dos alunos com vistas ao levantamento de suas percepções, motivações e expectativas sobre os cursos de formação inicial e continuada. Nesse momento, intencionamos problematizar, por meio do discurso dos alunos, a reprodução do ideário da qualificação para a empregabilidade e superação do pauperismo enquanto uma das expressões do consentimento dos trabalhadores à ordem do capital pela via da educação.

As indagações da pesquisa de campo são produto do nosso objeto de estudo, que consiste na análise dos programas de formação inicial e continuada como uma oferta de educação para a superpopulação relativa, representada pelas frações do subproletariado e do precariado, centrada na generalização do trabalho simples. Partimos do pressuposto de que a entrada periférica dos programas de formação inicial e continuada nos Institutos Federais constitui-se em razão do tipo de educação que é destinado para a superpopulação relativa.

A hipótese central da tese é que a educação materializada nos cursos de formação inicial e continuada reveste-se de caráter mais assistencial do que educativo, representando uma educação menor para os trabalhadores, que visa fundamentalmente à reprodução de uma dada ideologização da educação para o trabalho nos moldes da sociabilidade capitalista. Ao escamotear o caráter integrado - porém, subordinado - da superpopulação relativa à ordem do capital, a educação profissional dos cursos de formação inicial e continuada, tal qual construída pela oferta dos programas, apresenta-se como uma falsa promessa de incorporação sob os moldes da cidadania burguesa.

Portanto, as perguntas sobre quem são esses trabalhadores e o que esperam da educação foram o caminho que encontramos para problematizar nossas concepções prévias sobre o caráter da educação dos cursos de formação inicial e continuada, a partir do referencial do materialismo histórico dialético.

A priori, havíamos considerado realizar entrevistas por amostragem estratificada, a partir da seleção de marcadores que pudessem constituir elementos de diferenciação presentes na população-alvo da pesquisa, ou seja, os alunos dos cursos FIC. Para tanto, solicitamos à Coordenação Geral de Formação Inicial e Continuada da Pró-reitoria de

Extensão do IFRJ acesso aos questionários de matrícula, instrumento previamente conhecido que nos permitiria um censo dos alunos com indicadores de caracterização como gênero, renda, idade e escolaridade.

Como critério de seleção dos alunos e suas fichas de matrícula, definimos que elegeríamos alunos de turmas em curso, objetivando não entrevistar alunos ingressantes ou egressos. Os ingressantes não teriam condições de responder perguntas avaliativas sobre o curso e com os egressos teríamos dificuldades para realizar os agendamentos das entrevistas.

Diante das dificuldades impostas pela instituição pesquisada para acesso às fichas de matrícula, com vistas à realização do trabalho de campo, buscamos apoio de um estatístico com experiência em pesquisas no campo da saúde e da educação profissional, servidor do LATEPS (Laboratório do Trabalho e da Educação Profissional em Saúde) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), para definição de um modelo de amostragem mais adequado que nos permitisse ter um perfil dos alunos dos cursos FIC em curso.

Em discussão com o estatístico, utilizamos como metodologia a amostragem por conglomerado, por ser a que melhor se aproximava das nossas necessidades de pesquisa, considerando as informações que tivemos acesso sobre o universo de alunos FIC - na maioria dos *campi* restritas aos nomes dos alunos e número de alunos em cada turma. Com as listas de alunos enviadas pelos *campi*, realizamos um censo com as informações dos programas/cursos ministrados em cada *campi* e o número de alunos em cada programa/curso, base para a construção do plano amostral.

As dificuldades no acesso às informações sobre alunos e cursos acabaram por gerar o atraso na definição do plano amostral, bem como a consequente exclusão dos cursos no âmbito do Programa PROEJA FIC do trabalho de campo. Segundo a CGFIC, as turmas encerraram suas atividades no início de dezembro de 2013 e só tivemos condições de iniciar o trabalho de campo em janeiro de 2014. Pelo mesmo motivo, excluímos os alunos do Programa Rede CERTIFIC que estavam com suas atividades suspensas depois de um universo residual de certificações já realizadas.

III – Sínteses da pesquisa

As sínteses do trabalho de campo apontam para as seguintes considerações:

A) O perfil de alunos dos cursos FIC analisados aproxima-se do perfil do subproletariado de Singer (1981), caracterizado por ser uma combinação entre a

população estagnada e a população pauperizada que compõem a superpopulação relativa descrita por Marx (1980). Isso pode ser considerado ainda que tenhamos localizado durante o processo de sistematização dos dados uma parcela de alunos que compõem o precariado de Ruy Braga, representada, especialmente, pelos jovens de escolaridade média em busca do primeiro emprego e da continuidade dos estudos.

B) As frações de classe que fazem uso dos cursos FIC do IFRJ esperam da modalidade de educação profissional ofertada a instrumentalização para o emprego e o trabalho por conta própria como perspectiva de melhores condições de vida, reproduzindo o discurso hegemônico da superação da estagnação e do pauperismo pela via da educação.

C) A população não economicamente ativa dos cursos FIC reconhece ganhos para além da possibilidade de integração ao trabalho, ao emprego e ao estímulo para aumento da escolaridade. Projetam na educação disponibilizada possibilidades de ganhos imateriais e subjetivos que constituem dimensões importantes para o consentimento dos trabalhadores ao modelo hegemônico de produção social.

D) Os alunos aprovam a qualidade do curso oferecido, contudo, denunciam os limites de uma oferta educativa aligeirada e apartada das demais ofertas educativas dos Institutos Federais.

Algumas observações finais sobre a tese são de importante registro:

I) O desafio da análise sobre uma questão do presente, visto que a realidade atual é tão dinâmica quanto de difícil apreensão.

A maneira que encontramos para escapar da vertigem provocada pela emergência de um dado novo a cada dia foi a delimitação de interrupção dos dados a serem aproveitados pela pesquisa pelo recorte temporal, o ano de 2013. No entanto, a estratégia fundamental para enfrentar essa vertigem foi o questionamento diário sobre o que há realmente de inaugural nas práticas em curso. Nossa resposta à pergunta foi encontrada em Marx (1997), ao afirmar que os homens fazem a história, não arbitrariamente, mas sob as condições que lhes são herdadas pelo passado. Ainda que os elementos do tempo presente estejam inscritos num cenário distinto, as contradições fundamentais da relação capital e trabalho e suas inflexões sobre a relação trabalho e educação não foram superadas.

Para fins de considerações finais, pervertemos nosso limite temporal para evidenciar dados novos que corroboram as reflexões desta tese, cuja concretização ocorreu nestes primeiros meses de 2014.

Na gestão Dilma, a articulação entre a política de educação profissional do Ministério da Educação (MEC), pela via do PRONATEC, com a política de assistência social do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), mediante o Programa Brasil sem Miséria, é ilustrativa da reatualização de outro momento da história. Ao prospectar na educação profissional a possibilidade de saída para a condição de pobreza, o governo repete, como farsa, a estratégia das elites hegemônicas neste país na passagem do século XIX para o século XX, que, ao seu tempo, já fora repetida do modelo europeu de civilização, como tragédia.

Não há como negar que o PRONATEC – Brasil Sem Miséria, que consiste na oferta de cursos aligeirados para a população usuária dos programas de transferência de renda do governo federal, é uma proposta diferente, num contexto particular, ao da educação para os ofícios direcionada às “classes perigosas” do período colonial ao período republicano. Entretanto, também é irrefutável que, em essência, a ideologia reformadora e o caráter dual da oferta de educação permanecem como pilares das propostas educacionais nos dois momentos da história. Ainda que, no presente, o Brasil tenha experimentado um impulso de socialização da educação básica pela oferta universalizante da escola pública, a separação do tipo de educação para cada inserção de classe continua pedra angular das desigualdades educacionais.

Para as frações do subproletariado resta a educação dos cursos de formação inicial, cuja orientação pedagógica do MEC é restrita a um guia com ementas e carga horária dos cursos, ofertada por profissionais sem vínculo empregatício e remunerados por bolsas profissionais. Se subproletária e mulher, o MEC e o MDS, neste ano, oferecem uma nova versão do Programa Mulheres Mil, vinculado ao PRONATEC. O Mulheres Mil – PRONATEC configura a oferta de cursos de formação inicial e continuada sem pré-requisito de escolarização e sem compromisso com a elevação da escolaridade, destinados a mulheres inscritas no Cadastro Único da Assistência Social e cuja renda familiar per capita não ultrapassa R\$ 70,00 mensais.

Para as frações do precariado e do subproletariado representadas pelo segmento jovem e adulto sem escolarização média, o Ministério da Educação exarou a Portaria nº 125, de 13 de fevereiro de 2014, que regula a oferta de cursos no âmbito do PRONATEC EJA. O programa inclui cursos técnicos, integrados e concomitantes, e também os cursos de formação inicial e continuada de nível fundamental e médio. Para que fossem realizadas as primeiras pactuações de ofertas de cursos do PRONATEC EJA, o MEC divulgou a Nota Informativa nº 06/2014 aos demandantes potenciais e

ofertantes do PRONATEC.

A implementação do PRONATEC EJA representa o enfraquecimento do PROEJA médio integrado como oferta instituída nos Institutos Federais, dado o caráter paralelo dos cursos no âmbito da Bolsa Formação do PRONATEC? Ou será que o mecanismo indutivo da bolsa profissional pode representar maior empenho dos docentes e técnico-administrativos dos Institutos Federais, diante do imperativo de enfrentamento das dificuldades da formação integrada experimentada pelo segmento EJA? Estas questões ainda não aclaradas oferecem pistas para futuras investigações sobre o PRONATEC EJA e seu destino nos Institutos Federais.

II) As contradições dos discursos dos alunos expressam as contradições da oferta educacional aligeirada, ao passo que representam o terreno onde o consenso se estabelece pela via da educação.

Partimos do pressuposto que a educação profissional e tecnológica brasileira no capital-imperialismo constitui-se um dos vetores privilegiados de construção de consensos. As expropriações secundárias (FONTES, 2012), experimentadas pelos trabalhadores urbanos, são cenários que impõem os conflitos de classe, portanto, são necessárias medidas no âmbito do Estado, em sua tarefa formativa, para amenizar as tensões e garantir que a espiral do processo de acumulação do capital siga seu curso.

A produtividade da escola improdutiva, conforme problematizou Frigotto (1999), historicamente, materializa o lugar onde as disputas no campo ideológico se processam, cuja correlação de forças imprime à escola o caráter de produção e reprodução do consentimento e do dissenso. Por isso, a educação é um espaço privilegiado de desconstrução das tensões, seja por suas dinâmicas internas de coerção, seja por sua função mais geral no quadro da sociedade de classes. Contraditoriamente, a negação da escola e, portanto, da educação, também possui uma lógica “produtiva” para o capital, pois a promessa remidora da educação é uma potente estratégia de garantia do consentimento. Especialmente, quando à educação atribui-se a responsabilidade de acesso ao trabalho e emprego.

As considerações do trabalho de campo reafirmam nosso argumento. Os alunos, cujo perfil de classe se aproxima das frações subproletárias brasileiras, a partir de seus relatos, revelam o quanto a experiência da educação por meio dos programas de formação inicial e continuada lhes parece positiva. O elemento de reforço da adesão dos alunos é o reconhecimento de que ocupam uma instituição de ensino de excelência que, aparentemente, atribui a mesma virtude aos cursos FIC. Aos alunos está ausente a

problematização de que as ofertas educativas que atestam a qualidade do IFRJ não coadunam com a oferta encurtada e restrita dos programas de formação inicial e continuada.

O ato de aprender algo novo, descobrir que podem realizar uma atividade profissional pela mediação do curso, a importância atribuída ao saber fazer como forma de elevação da autoestima, para os alunos, constituem formas de consentir com uma educação aligeirada que de fato não é garantidora de melhores condições de vida, seja porque as ocupações a que se destinam são direcionadas ao trabalho simples e de baixos rendimentos, seja porque, em última instância, a educação profissional não é capaz de alterar a produção social da população excedente. Apesar disso, os programas de formação inicial e continuada têm aderência dos alunos enquanto promessa de melhores condições de empregabilidade. Promessa que, quando frustrada, recai sobre os ombros dos próprios trabalhadores e da superpopulação relativa. Como no mito de Sísifo, o esforço é realizado ladeira acima para remoção de uma pedra que sempre rola ladeira abaixo.

Referências

- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. *Escola Pública e Pobreza: expansão escolar e formação das escolas dos pobres no Brasil*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004 (mimeo).
- BRAGA, Ruy. *A Política do Precariado: do populismo à hegemonia lulista*. São Paulo: Boitempo, USP, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2012.
- FONTES, Virgínia. *O Brasil e o Capital imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: EPSJ, UFRJ, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. *Cad. Pesqui.* [online]. 1983, n.47, pp. 38-45.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 12 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- LIMA, Kátia. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.
- LIMA, Marcelo. A educação profissional no governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs. In: *Revista Brasileira de Política e Administração em Educação* - v. 28, n. 2, p. 495-513 mai/ago. 2012.

_____. *O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional: do modelo correcional-assistencialista das Escolas de Aprendizizes Artífices ao modelo tecnológico-fragmentário do CEFET do Espírito Santo*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense 2004.

POCHMANN, Márcio. *Nova classe média?: O trabalho na base da pirâmide social brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2012.

SINGER, André. *Os Sentidos do Lulismo: reforma gradual e pacto conservador*. 1ªed. São Paulo: Companhia da Letras, 2012.

SINGER, Paul. *Dominação e Desigualdade: estrutura de classes e repartição da renda no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

15. Ofertas Formativas na educação de nível médio não profissionalizante do Estado do Rio de Janeiro na perspectiva do ProEMI e das DCNEM-2012

Claudio Costa⁹¹

Introdução

Para tratar das ofertas formativas na educação de nível médio do Rio de Janeiro, decidimos focalizar o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, já que é a política do Governo Federal que, desde 2009, se relaciona ao Ensino Médio não profissionalizante, através de um Projeto de Redesenho Curricular (PRC), com o objetivo de “atender às reais necessidades das unidades escolares, promovendo melhorias significativas e garantindo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino” (Brasil, 2014, p.4).

Em se tratando de mais um programa apresentado como inovador, inserido na história recente da educação pública brasileira, daremos ênfase a uma abordagem que contribua com a compreensão, clareza e formas de organização e implementação deste processo, na medida em que inúmeras pesquisas apontam para permanências e contradições recorrentes e preocupantes, relacionadas à promessa da “qualidade da educação”, e os interesses do modelo político-econômico hegemônico presentes na política educacional engendrada pelo estado brasileiro.

Para tanto, buscamos, inicialmente, informações nos sites do Mec e da Seeduc-RJ que, embora existam em boa quantidade, se mostraram insuficientes, especialmente para relacionarmos tais informações e estabelecermos uma análise mais significativa vinculada à totalidade⁹² e às contradições dos aspectos e relações que envolvem este processo.

Neste sentido, optamos por complementar e cotejar as informações disponíveis, através de duas entrevistas com uma representante da Seeduc-RJ, neste caso, a gerente do Ensino Médio Inovador desta Secretaria, que nos munuiu com importantes informações e documentos não disponíveis pela internet.

⁹¹. Professor da Universidade Federal Fluminense. Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

⁹² Totalidade aqui na perspectiva da Dialética do Concreto de Karel Kosik (1976)

Assim sendo, segundo informações desta gerência, a Rede Estadual do Rio de Janeiro possui atualmente um pouco mais de 1200 escolas ao todo. Entre elas, 51 escolas abrangendo as 14 regionais do Estado já se adequaram ao “Ensino Médio Inovador Integral” (EMII), nos moldes do ProEMI. Para 2016, há a previsão de que sejam 100 escolas nesta mesma condição.

Instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, este Programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. (Brasil, 2009).

Neste sentido, o Programa Ensino Médio Inovador tem como objetivo a **melhoria da qualidade** do ensino médio nas escolas públicas estaduais, propondo assim o **redesenho do currículo** e a ampliação das ações de **formação continuada de professores**. (grifos nossos). (Brasil, 2014, p.3).

Segundo o Documento Orientador do ProEMI (2014), as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012) são a base, tanto para a **Formação Continuada de professores**, quanto para a elaboração dos projetos de **Redesenho Curricular**, no âmbito do ProEMI. (grifos nossos). (Brasil, 2014, p.3).

A escola deverá organizar o conjunto de ações que compõem o PRC a partir de macrocampos e das áreas de conhecimento, conforme necessidades e interesses (...) dessa etapa da educação básica. “A escola deverá contemplar três macrocampos obrigatórios* e pelo menos mais dois macrocampos a sua escolha, totalizando assim ações em no mínimo cinco macrocampos”. (Brasil, 2014, p.6, 7).

Os Macrocampos do ProEMI são os seguintes:

- Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza)*;
- Iniciação Científica e Pesquisa*;
- Leitura e Letramento*;
- Línguas Estrangeiras;
- Cultura Corporal;
- Produção e Fruição das Artes;
- Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias;
- Participação Estudantil

De acordo com o Site do Ministério da Educação⁹³,

⁹³ Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1038&id=13439&option=com_content&view=article.
 Acesso em: 17/12/2014.

A adesão ao ProEMI é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital. As escolas de Ensino Médio recebem em troca, apoio técnico e financeiro através do **Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE**, para a elaboração e desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular. (Grifos nossos)

Destacamos que o ProEMI, de modo semelhante e articulado a outras políticas do PDE, como o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e o IDEB, lança mão de um processo de indução/adesão quase que compulsório, já que vinculado a uma contra-partida técnica mas, sobretudo, financeira oferecida pelo MEC, através do PDDE. Isto porque as políticas de financiamento praticadas pela União junto aos entes federativos seguem insuficientes, ressaltando a própria contribuição minoritária do Governo Federal no interior do processo de descentralização/desconcentração realizado pela reforma do Estado Brasileiro, especialmente a partir dos anos de 1990.

Ao repassar os recursos do PDDE aos Estados, por número de estudantes nas escolas, a União induz não apenas a adesão ao ProEMI, mas a uma prioridade contábil das gestões, em detrimento do processo educativo, buscando complementar os escassos recursos destinados às escolas. Neste sentido encontramos uma contradição com o discurso da “qualidade do ensino médio”, pelo menos em relação a uma formação “na perspectiva da emancipação humana” defendida pelo próprio documento Ensino Médio Inovador (2009). (Brasil, 2009, p.4).

Portanto, o PDDE é, ao mesmo tempo, instrumento que viabiliza políticas educacionais do Governo Federal, e mecanismo de indução/adesão da precarização do trabalho educativo e da lógica público-privada no interior das escolas. Neste caso, além da adesão ao ProEMI, O PDDE induz um processo de ampliação do sistema com salas de aula lotadas, sinônimo de mais recursos, comprometendo condições mínimas para um trabalho educativo de qualidade. Além disso, obriga a criação de Unidades Executoras (UEX)⁹⁴ privadas em cada escola para operarem os recursos do PDDE (Adrião e Peroni, 2007) e, na perspectiva da escassez, poderem estabelecer parcerias público-privadas para sobreviverem.

1) “Ensino Médio Inovador Integral” e “Ensino Médio Inovador 1ª Geração” no Rio de Janeiro: entre o ProEMI e a Solução Educacional

⁹⁴ “A Unidade Executora tem como função administrar recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, municipais, advindos da comunidade, de entidades privadas e provenientes da promoção de campanhas escolares, bem como fomentar atividades pedagógicas da escola” (Brasil, 1997, p. 11).

Até aqui, apresentamos e analisamos alguns dos principais fundamentos e questões envolvidos no ProEMI, entre os quais destacamos: o redesenho (inovação/integração) curricular, a qualidade do ensino médio, a formação de professores, e o processo de indução e implantação desta política. Interessa-nos apresentar e analisar agora, como o governo do Estado do Rio de Janeiro, e a sua Secretaria de Educação buscam assimilar e ao mesmo tempo “adequar” tais fundamentos na oferta do Ensino Médio não profissionalizante.

Segundo a Resolução nº 4951 da SEEDUC-RJ, no seu Capítulo IV, artigo 18, o Ensino Médio Inovador, programa que compõe o PDE, do governo federal, “fomenta propostas curriculares inovadoras, dinâmicas e flexíveis (...), devendo ser desenvolvidas de forma articulada às áreas de conhecimento da Base Nacional Comum⁹⁵ e Parte Diversificada, (...) em tempo integral (...)”. (SEEDUC-RJ, 2013).

Assim sendo, em 2013 a SEEDUC-RJ inaugurou o Colégio Estadual Chico Anísio (CECA), uma escola pública de referência na qual passou a desenvolver, em caráter experimental, uma “proposta curricular inovadora” criada pelo Instituto Ayrton Senna (IAS): a “Solução Educacional para o Ensino Médio” em tempo integral. A “solução educativa” implantada experimentalmente no CECA refere-se a uma reestruturação curricular baseada na educação plena, ou integral, para um **ensino médio de formação geral não-profissionalizante**, em jornada ampliada, e voltada ao desenvolvimento de **competências cognitivas e não-cognitivas**. (grifos nossos). (IAS, 2012, p.13).

Portanto, em parceria com a SEEDUC-RJ,

o IAS pretende oferecer **um modelo replicável para toda a rede de ensino** com o objetivo de enfrentar os maiores desafios do Ensino Médio, como a evasão resultante da falta de atratividade da escola e a desconexão entre o currículo escolar e as **competências** necessárias para o trabalho, o convívio em sociedade e a continuidade dos estudos.⁹⁶ (Grifos nossos).

Em sintonia com a lógica do redesenho curricular articulado à formação de professores, a Seeduc e o Instituto Ayrton Senna realizaram a capacitação da equipe do CECA. Durante o curso de formação, foram ministrados os temas que serão trabalhados

⁹⁵ Ressaltamos que neste momento se encontra em curso um processo de discussão/formulação da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) dirigido pelo MEC junto a outros atores nacionais e internacionais, públicos e privados.

⁹⁶ Disponível em: <http://educacaoec21.org.br/iniciativas/sites-de-escolas-inovadoras/>. Acesso em 17/12/2014.

em conjunto com o Currículo Mínimo.⁹⁷ Entre as abordagens inovadoras contempladas na proposta estão a integração das áreas do conhecimento, o desenvolvimento do protagonismo juvenil e da autonomia do aluno através de projetos interdisciplinares, projetos de vida e momentos de autogestão, o equilíbrio entre o trabalho com **competências acadêmicas e socioemocionais** e a utilização de tecnologias digitais. **Ainda fazem parte da inovação do currículo do CECA, seminários de formação em mercado e negócios** promovidos pelo IBMEC (antigo Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais), e projetos esportivos coordenados pela Secretaria de Esporte e Lazer do Estado do Rio de Janeiro.⁹⁸ (Grifos nossos)

Ainda em 2013, o Poder Executivo Estadual publicou no DOERJ nº192 – Parte I, de 14/10/2013, a **Matriz Curricular do Ensino Médio Inovador Integral** (EMII), e a **Matriz Curricular do Ensino Médio Inovador – 1ª GERAÇÃO** da “Solução Educacional para o Ensino Médio” (EMIG). A primeira é uma matriz intermediária com elementos parciais da “Solução”, cujo objetivo é chegar a segunda matriz, esta sim considerada como “Geração” da experiência (“Solução”) executada plenamente no CECA.

De 2014 para 2015, além das escolas de EMII, a SEEDUC-RJ passará de 05 para 13 o número de escolas funcionando com a matriz do EMIG⁹⁹.

Assim sendo, fica clara a ação da SEEDUC de implantar o ProEMI, mas também de adequá-lo à “Solução Educacional para o Ensino Médio” do Instituto Ayrton Senna (IAS), em sintonia com as demandas priorizadas pelo Governo do Estado, de modo a replicar, em escala, este redesenho curricular a toda rede de ensino médio.

2) O ProEMI/Solução e as DCNEM/2012

Apresentadas algumas características centrais deste processo em nível estadual, destacaremos a seguir, questões e aspectos que consideramos contraditórios na relação ProEMI/Solução, expressa nas duas matrizes que orientam atualmente as escolas de

⁹⁷ Disponível em: http://www.conexaoaluno.rj.gov.br/nas_escolas_pagina.asp?EditeCodigoDaPagina=13824. Acesso em 15/12/2014.

⁹⁸ Disponível em: <http://educacaoec21.org.br/iniciativas/sites-de-escolas-inovadoras/>. Acesso em 17/12/2014.

⁹⁹ Os nomes das escolas de EMII e de EMIG encontram-se respectivamente nos sítios: http://download.rj.gov.br/documentos/10112/157756/DLFE-70551.pdf/ENSINOMEDIOINOVADOR_certo4.pdf <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/157756/DLFE-70552.pdf/INOVADORIGERACAO4.pdf>

ensino médio não profissionalizantes do Estado do Rio de Janeiro no âmbito do ProEMI.

Para tanto, tomaremos como bases legais os documentos oficiais que fundamentam as três formulações centrais neste processo: o ProEMI (2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), e a Solução Educativa para o Ensino Médio (2013).

Levamos em conta que os documentos oficiais sobre o ProEMI tomam as DCNEM (2012) como referência, e que estas duas formulações constituem, segundo o próprio IAS, os únicos referentes legais da “Solução Educacional para o Ensino Médio”. (IAS, 2012, p.15).

Para buscar a essência deste processo, apenas aparentemente sintonizado com as atuais DCNEM, elegemos uma categoria de análise que volta a ganhar centralidade a partir de 2013, sobretudo através das formulações do IAS, e que poderá nos oferecer perspectivas de mudanças e permanências neste processo. Trata-se do retorno da noção de “Competências” que nas DCNEM (1998) eram tratadas de duas formas (“competências cognitivas” e “competências sociais”), e agora ressurgem também sob duas formas (“competências cognitivas” e “Competências não cognitivas” ou “competências acadêmicas” e “competências socioemocionais”).

Justificamos a nossa escolha na medida em que nem as atuais DCNEM (2012), nem os documentos orientadores do ProEMI, a partir de 2012, mencionam mais a noção de “Competências”, ao passo que o IAS e a OCDE, em parceria com a SEEDUC-RJ e a SME-RJ, elaboraram projeto com o objetivo de “desenvolver o primeiro instrumento brasileiro de medição de competências socioemocionais de estudantes, em larga escala, no ambiente escolar”. Batizado de SENNA (sigla em inglês para Avaliação Nacional de Não cognitivas ou Socioemocionais), o instrumento teve uma aplicação piloto em 2013 no Rio de Janeiro, cujos resultados preliminares podem ser lidos no relatório “Desenvolvimento Socioemocional e Aprendizado Escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas”, de 2014. Além disso, há a previsão de que em 2015 aconteça a primeira avaliação deste tipo no estado.

(<http://educacaosec21.org.br/iniciativas/competencias-socioemocionais/>) (Acesso em 20/12/2014)

Para explicitar ainda mais a centralidade desta noção como elemento privilegiado de inovação/integração curricular, citamos o Policy Forum on “Skills for Wellbeing and Social Progress”, fórum realizado em dezembro de 2013, chancelado

pela OCDE, IAS, MEC e Governo Federal, reunindo líderes educacionais de todo o mundo “para discutir maneiras de melhor preparar crianças e jovens para enfrentar os desafios do século XXI”. O encontro abordou o poder das competências socioemocionais, “dada a crescente evidência de que essas habilidades desempenham um importante papel para o alcance do sucesso individual e social”.¹⁰⁰

Para situar a prioridade, a sintonia e o alcance das parcerias nacionais e internacionais, bem como das ações para implantar a redefinição curricular do Ensino Médio no Rio de Janeiro e no Brasil, com base nesta “nova” noção, destacamos o “Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais”, divulgado através do Edital N° 044/2014 da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS). Neste edital, a CAPES convida professores e pesquisadores dos Programas de Pós-graduação stricto sensu, reconhecidos, a enviarem projetos de pesquisa-ação, no âmbito do Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais, sob responsabilidade da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES).¹⁰¹

Diante deste conjunto de ações articuladas, sobretudo a partir de 2013, buscando recolocar a noção de competências no centro da inovação/integração curriculares, como eixo do redesenho a ser realizado, o que podemos concluir acerca dos princípios e, sobretudo, dos encaminhamentos para redefinir o currículo do Ensino Médio, não apenas em nível estadual, mas também nacional, principalmente diante do que preconizam as DCNEM(2012)?

Talvez parte da resposta a esta pergunta esteja na definição de “Solução Educacional para o Ensino Médio” do IAS, segundo documento de mesmo nome que descreve basicamente os processos de “Inovação” e “Integração”, nesta perspectiva.

No folheto intitulado “INOVAÇÃO”, com a chamada “A ESCOLA INOVADORA QUE SE TORNOU LEI E CHEGOU À SALA DE AULA E À VIDA”, encontramos a seguinte afirmação:

¹⁰⁰ Disponível em:

<http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/textos-de-introdu%C3%A7%C3%A3o-ao-policy-forum.pdf>. Acesso em 20/12/2014.

¹⁰¹ Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_44_2014_CompeticenciasSocioemocionais.pdf. Acesso em 20/12/2014.

A solução Educacional concretiza o grande desafio de traduzir as **Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio** em **Diretrizes Operacionais**. Princípios, conceitos e metodologias contidos nos marcos legais são organizados em soluções que chegam às escolas e às salas de aula e produzem impacto na vida dos estudantes. (grifos do documento).

No mesmo folheto com a chamada “INDUZINDO INOVAÇÕES COM SOLUÇÕES ACESSÍVEIS E FLEXÍVEIS COM BAIXO CUSTO”, podemos ler:

Estratégias educativas e inovadoras ganham aplicação concreta e progressiva sem que seja necessário o investimento em tecnologias ou estruturas físicas que estejam muito além das condições atuais das escolas públicas. A proposta traz soluções acessíveis e flexíveis com baixo custo e que podem ser customizadas para atender aos diferentes tipos de escola de ensino médio.

Já o folheto intitulado INTEGRAÇÃO, com a chamada “DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS DE FORMA INTEGRADA” afirma que:

A Solução Educacional propõe ensinar os conteúdos curriculares a partir de uma **matriz de competências** para o século 21, **flexível e adaptável a diferentes modelos de escola**. A proposta reúne **competências cognitivas** (...) e **socioemocionais** (...). As competências cognitivas e as socioemocionais **relacionam-se estreitamente entre si**. Pesquisas revelam que alunos com competências socioemocionais mais desenvolvidas têm maior facilidade de aprender os conteúdos escolares. Mais que isso, são essas competências as que **mais impactam as realizações futuras dos estudantes**, como a continuidade dos estudos, o ingresso e sucesso no mundo do trabalho, a estabilidade de relacionamentos e a saúde. (grifos do documento).

Neste caso, lembramos que as DCNEM (2012) excluem a referência às competências, oferecendo elementos que superam as contradições oriundas desta noção, recuperando uma concepção histórica e ontológica de homem, de princípio educativo, e de conhecimento, a serem considerados na oferta do ensino médio brasileiro.

Nas Diretrizes (2012) tais questões, intimamente ligadas à função social da escola, vinculam-se a fundamentos relacionados com a natureza ontológica e histórica do trabalho e, neste sentido, às necessidades de sobrevivência, transcendência, e, portanto, educativas do homem. Ou seja, entendemos que desprezar o processo e a essência que se expressam hoje nas DCNEM (2012) pode significar não apenas não aproveitar um caminho novo que, com base no trabalho e na pesquisa como princípios educativos, aponta para uma educação emancipadora e o interesse público, mas novamente patinar diante dos claros interesses privados de grupos econômicos operando

explicitamente em parceria com o estado brasileiro na direção de uma formação para o mercado capitalista.

A título de conclusão, fazemos coro com Freitas (2012) quando alerta que, repetindo e/ou aprofundando os reconhecidos equívocos do passado, a política educacional brasileira, longe de fortalecer a qualidade da escola pública, seguirá consolidando as nossas duas décadas perdidas.

Ou, com base em Marx (2006), viveremos tragédias ou farsas recorrentemente.

Referências

BRASIL, MEC, SEB. Ensino Médio Inovador. Abril de 2009

BRASIL, MEC, SEB. Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador. 2014.

BRASIL, MEC, CEB. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.33, n.119, p. 353-377, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de. PAIVA, Lauriana G. de. (orgs.). *As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF. 2011.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*, 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 45-68, maio/ago. 2002.

MARX, Karl. *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*. São Paulo: Centauro, 2006.

PERONI, Maria Vidal; ADRIÃO, Theresa. *Programa Dinheiro Direto na Escola: Uma Proposta de Redefinição do Papel do Estado na Educação?* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

RAMOS, Marise. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. In: ANDRADE, Juarez; PAIVA, Lauriana. *As políticas públicas para a educação no Brasil: limites e contradições*. Juiz de Fora: EdUFJF, 2011, pp. 56-71.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.

16. O Programa Autonomia: características gerais e questões

Jean Shimidt¹⁰²

Breve panorama histórico

No ano de 2009, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) instituiu o Programa Autonomia (PA) como programa prioritário para a correção da distorção idade-série no âmbito das escolas estaduais. O programa utiliza a metodologia telessala, organizada e gerida pela Fundação Roberto Marinho (FRM), braço das organizações Globo para a educação e a cultura.

Tal Programa se inscreve num conjunto de programas de aceleração da aprendizagem que vêm sendo amplamente difundidos no Brasil com o objetivo de correção do fluxo escolar. A partir da década de 80, a necessidade da correção do fluxo escolar se torna um objeto mais presente no debate educacional, visto que passa a ser entendido, inclusive, como um obstáculo à universalização do acesso à educação básica no país (FLETCHER & RIBEIRO, 1987 e RIBEIRO, 1991). Mas é a partir dos anos 2000 que o problema ganha destaque, com o estabelecimento, em 1997, de uma política do Ministério da Educação (MEC) voltada para a correção.

Comprovando que o tema está na pauta do debate educacional e figura entre as prioridades das políticas públicas para educação no Brasil, os dois últimos Planos Nacionais de Educação (PNE), decênios 2001-2010 e 2014-2023, evidenciaram grande preocupação com o problema da distorção idade-série. Algumas de suas metas têm objetivos específicos para a correção do fluxo escolar, com atenção especial aos elevados índices de reprovação.

Diante desse quadro de urgência para a correção do fluxo escolar, as secretarias de educação nos níveis estadual e municipal têm buscado formas de responder a essa demanda de maneira rápida e eficaz por meio de programas de aceleração da aprendizagem, e muitas delas têm entendido que a resposta adequada está na iniciativa privada, representada por fundações e institutos.

Implantação

¹⁰² Mestrando em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ. Professor da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

O Programa Autonomia, inicialmente identificado como um projeto e posteriormente alçado à categoria de programa, foi institucionalizado pela Resolução SEEDUC 4295, de 04 de Junho de 2009, que estabelece normas para o funcionamento do (então) Projeto Autonomia visando à correção do fluxo escolar em distorção idade-série. Segundo o texto da resolução, o Projeto Autonomia é implementado por meio da instalação de telessalas, utilização do material do Novo Telecurso, professores capacitados pela Fundação Roberto Marinho, alunos regularmente matriculados e espaços existentes na escola, integrando a unidade escolar e a Rede Estadual de Educação.

O horário de funcionamento da telessala é o mesmo da unidade escolar, com turnos diários de 4 (quatro) horas corridas, diferindo do funcionamento habitual da unidade escolar, que se configura em tempos de 50 (cinquenta) minutos. Quanto ao público alvo, participam do Projeto Autonomia os alunos dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental que tiverem completado, no mínimo, 15 (quinze) anos de idade, e os alunos da 1ª série do Ensino Médio, que tiverem completado, no mínimo, 17 (dezesete) anos de idade. Cabe destacar aqui que inicialmente não havia limite de idade para os alunos elegíveis para o Projeto, a saber, “estudantes que já repetiram de série algumas vezes, que ficaram afastados ou entraram tardiamente na escola e, por isso, não conseguem dar continuidade ao percurso da escolaridade obrigatória.”¹⁰³

O texto de justificativa da resolução que institui o programa argumenta que sua criação considera “as novas propostas para a Educação Básica que visam atender às novas exigências do mundo do trabalho, e a necessidade de correção do fluxo escolar nas escolas da rede pública estadual de ensino.” (SEEDUC, 2009, p.16).

Ainda sobre o tema, em uma publicação recente intitulada “Caderno de Orientação – Gestão 2014”, da SEEDUC, a secretaria elenca outros argumentos a fim de justificar a escolha de tal programa privado como política pública para a educação. São eles:

- Oportunizar a estudantes em defasagem idade série a conclusão de sua educação básica;
- Possibilitar a conclusão da Educação básica com qualidade e *de forma acelerada*; (grifo nosso)
- Promover uma efetiva educação pública inclusiva;

¹⁰³ Disponível em: <http://coordbaixlit1.blogspot.com.br/2010/02/projeto-autonomia-inscricoes-abertas.html>

- Adotar uma metodologia adequada ao perfil do estudante e à sua história de vida;
- Ser a metodologia telessala (Autonomia) um instrumento já consolidado para a efetiva solução do problema da distorção idade-série, se mostrando uma metodologia adequada ao enfrentamento desse desafio;
- Ser a metodologia telessala parte do Guia de Tecnologias Educacionais do Ministério da Educação de 2011-2012 como uma tecnologia pré-qualificada como referencial de qualidade para utilização por escolas e sistemas de ensino.

É interessante observar que os argumentos utilizados pela SEEDUC estão presentes no ideário que justifica a expansão da oferta escolar e a diversificação das vias formativas ao longo das últimas décadas no Brasil, como, por exemplo, promover educação inclusiva, adequar a metodologia ao perfil do estudante e sua história de vida.

Ainda de acordo com a resolução, o Programa Autonomia é composto das seguintes funções:

I - Professor Regente, que atua em regime de unidocência multidisciplinar, com carga horária de 24 (vinte e quatro) horas semanais, sendo 20 (vinte) horas em regência efetiva e 4 (quatro) horas para planejamento pedagógico. O Professor Regente inscrito no Autonomia passa por uma formação constituída de 4 (quatro) etapas de 40 (quarenta) horas, sempre antes de cada módulo, totalizando 160 (cento e sessenta) horas para o Ensino Médio e 120 (cento e vinte) horas para o Ensino Fundamental, em polos determinados pela Secretaria de Estado de Educação. Não é permitida atuação de Professores Regentes no PA sem prévia formação.

II - Professor Articulador Regional, que têm como principais atribuições assessorar a coordenação geral no planejamento, na execução e na avaliação das ações pedagógicas, além de coordenar, planejar, acompanhar, orientar e avaliar todas as ações pedagógicas com a equipe de supervisores locais, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela coordenação geral do Projeto, dentre outras.

III- Professores Supervisores Regionais, que atuam com vistas a acompanhar e orientar os professores no desempenho de suas atribuições, e também garantir a fidedignidade de todas as informações inerentes ao desenvolvimento das ações sob sua coordenação e o envio delas à coordenação regional, em tempo hábil, dentro outras atribuições.

Vale destacar a forte estrutura organizacional montada para implantar, gerenciar e garantir a execução do Programa Autonomia, bem como assegurar a fidedignidade dos dados referentes aos resultados de sua realização.

Quanto à origem do Programa, sabe-se que nasce da parceria entre a SEEDUC e a Fundação Roberto Marinho, e tem suas diretrizes estabelecidas no contrato nº38/2008, assinado em 15/12/2008, no valor de R\$15.950.536,00 (quinze milhões, novecentos e cinquenta mil, quinhentos e trinta e seis reais), com vigência de 20 meses, e com objetivo de prestação de serviços para implementação do Projeto de Aceleração de Estudos, que utilizará a metodologia do Telecurso, para atender a alunos do Ensino Médio e Fundamental da Rede Estadual de Ensino.

Gestão

Quanto à gestão do Programa Autonomia, cabe à SEEDUC, dentre outras funções administrativas, assegurar a formação das turmas, *adquirir* o material didático da FRM, implementar e monitorar o programa nas unidades escolares, e cabe também a gestão pedagógica compartilhada com a Fundação Roberto Marinho. À FRM, cabe o acompanhamento pedagógico das turmas do programa, a formação dos professores e supervisores, e a gestão pedagógica compartilhada com a SEEDUC, para citar três. É importante ressaltar que à SEEDUC cabem atribuições, sobretudo, administrativas, enquanto o trabalho pedagógico fica a cargo da instituição privada detentora da metodologia.

A estrutura curricular do programa se distribui em quatro módulos para o Ensino Médio, equivalentes a um semestre para cada módulo. A carga horária variou de 2009 até aqui. Para as turmas iniciadas naquele ano, a carga horária total do curso era de 1.845 horas; enquanto as turmas iniciadas em 2014 têm carga horária total de 1.720 horas de curso, incluindo o tempo de planejamento do professor.

Trata-se de um programa unidocente, e o trabalho do professor, por sua vez, é importante para o funcionamento da metodologia. Sua formação complementar – oferecida pela Fundação Roberto Marinho – e sua adesão à metodologia são fatores que constituem um dos elementos centrais para o sucesso do Programa. Os conteúdos curriculares são ministrados aos alunos por meio das teleaulas, com o apoio de em uma série de materiais produzidos pela fundação em questão. Cabe ao professor o papel de mediador pedagógico entre os discentes e os conteúdos das disciplinas. Como já dito, o papel do docente é de fundamental importância, mas agora na função de gerenciador do conhecimento disponível e mediador de conflitos que possam ameaçar o sucesso dos métodos aplicados.

Cabe ressaltar que a partir de 2015 o gerenciamento do programa para o Ensino Fundamental passará a ser feito integralmente pela Secretaria de Educação.

Proposta metodológica

O programa é dividido em 4 (quatro) módulos – para o Ensino Médio – com duração de seis meses cada. As disciplinas constantes no currículo são oferecidas exclusivamente em cada módulo. O módulo I, por exemplo, é destinado às disciplinas Língua Portuguesa e Biologia, além de projetos pedagógicos complementares inspirados nos temas transversais dos Programas Curriculares Nacionais.

A metodologia telessala prevê uma rotina diária de funcionamento das aulas a ser seguida rigorosamente pelo professor. Sendo assim, cada aula deve ser dividida nas seguintes etapas:

- I - Atividades integradoras – vivências coletivas para iniciar o trabalho diário;
- II – Problematização – atividade com o objetivo de instigar o interesse dos alunos pelo tema da aula;
- III – Exibição da teleaula;
- IV – Leitura de imagem – estabelecimento de relação entre os conceitos da disciplina do dia e as imagens apresentadas na teleaula;
- V – Atividades com o livro do telecurso – aprofundamento, por meio de exercícios, dos conceitos trabalhados na teleaula;
- VI – Atividades complementares – trabalhos em grupo para aplicação dos conceitos trabalhados na aula;
- VII – Socialização das aprendizagens – apresentação, pelos alunos, do conteúdo trabalhado no dia, com utilização de linguagens variadas;
- VIII – Avaliação das aprendizagens –práticas de avaliação coletiva construída pelos alunos, a fim de aferir o grau de aprendizado sobre os conceitos trabalhados;
- IX – Memorial – registro escrito do cotidiano.

Sobre a avaliação do rendimento dos discentes, devem ser seguidas as diretrizes que tratam da matéria para o Ensino Regular. Tal orientação também se aplica à emissão da certificação e do histórico escolar dos alunos concluintes, adotando o mesmo modelo de certificação emitido para o Ensino Médio, conforme Resolução SEEDUC N° 4733, de 11 de novembro de 2011.

Cobertura

O Programa Autonomia, iniciado em 2009, previa sua implantação nas escolas por meio de adesão, tanto por parte dos gestores locais, como dos professores e alunos. A meta inicial, segundo material institucional da SEEDUC, era corrigir o fluxo de 70 mil alunos da rede¹⁰⁴.

De acordo com os dados mais recentes apresentados pelo *Caderno de Orientação – Gestão 2014* - da Secretaria de Estado de Educação, a cobertura do Programa nos Ensinos Fundamental e Médio se realizou da seguinte forma: no ano de 2009, quando se iniciou, 13 mil alunos foram matriculados nas turmas de aceleração; em 2010, 17 mil estudantes, num total de 553 turmas; o ano de 2011 só traz dados sobre o Ensino Médio, com 8 mil estudantes matriculados em 331 turmas; 2012 apresenta um total de 891 turmas com 22 mil alunos matriculados; o ano de 2013 apresenta novo crescimento na quantidade de alunos matriculados, com a enturmação de 23 mil; enquanto o ano de 2014 apresenta uma redução significativa desses números, com 15 mil novos estudantes incluídos no Programa.

Outro documento da Secretaria de Educação, intitulado *Relatório de Gestão e Políticas Públicas 2014*, também traz dados sobre o Programa em tela. Os dados apresentam o total de alunos cobertos nos anos 2011, 2012 e 2013, que são, respectivamente, 8.044, 31.308 e 35.363. Esse documento também contabiliza que em 2011, 318 escolas possuíam turmas do programa, com atuação de 312 professores; 2012 passa a contar 501 escolas, com 849 docentes; enquanto 2013 contabiliza 522 instituições, com 532 professores em atividade.

Quanto aos resultados, de acordo com dados divulgados no site da SEEDUC no mês de novembro deste ano, o programa já formou até então 27.722 alunos, reduzindo, com isso, a taxa de distorção idade série em 22% na rede Estadual do Rio de Janeiro, caindo de 61% em 2010 para 39% em 2014¹⁰⁵.

Ainda sobre a cobertura, é necessário destacar que no ano de 2013 houve uma mudança na faixa etária para ingresso nas turmas do PA. Como já dito, antes só havia idade mínima para matrícula, porém, com o novo recorte, também foi estabelecida a idade máxima para ingresso nas turmas, a saber, 13-17 anos para o Ensino Fundamental e 17-20 anos para o Ensino Médio. A Secretaria de Educação informa que tal medida se deve à implantação da Nova EJA – também como política decorreção de fluxo. Cada

¹⁰⁴<http://www.conexaoaluno.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=1732>

¹⁰⁵<HTTP://WWW.RJ.GOV.BR/WEB/IMPrensa/EXIBECONTEUDO?ARTICLE-ID=2223681>

uma das modalidades de ensino passa a ter foco em faixas etárias específicas, a fim de que não haja sobreposição de políticas com o mesmo fim.

Duas questões instigantes

1) A Secretaria de Estado de Educação produziu dois documentos em que descreve a rede de ensino, apresentando seus números e ações. No primeiro documento, intitulado *Livro de Governança da SEEDUC – Transparência na educação 2012*, o Programa Autonomia constava como uma modalidade de ensino distinta das outras, dentre as nove categorias listadas. Na versão do ano seguinte - *Livro de Governança da SEEDUC – Transparência na educação 2013* – o Programa Autonomia não aparece no documento. Após leitura investigativa, encontrei uma nota de rodapé onde se lia que, nos dados referentes à contabilização dos alunos por modalidade e etapa de ensino, os alunos do Autonomia estavam incluídos na modalidade Ensino Regular. O Programa Autonomia também não figura como modalidade de ensino nos documentos do Censo Escolar.

2) Há uma indefinição quanto à nomenclatura utilizada para se referir ao Autonomia. Trata-se de um projeto ou um programa? A partir de 2011, convencionou-se chamar o até então Projeto de Programa Autonomia. Nos documentos institucionais, como fichas de supervisão, atas de conselho de classe, cadernos de gestão, modelos de certificados e históricos, por exemplo, passa a figurar desde 2011 a nomenclatura programa. As peças de divulgação no site da SEEDUC oscilavam entre as duas nomenclaturas. Porém, toda a legislação produzida até hoje nomeia o Autonomia como um projeto.

No dia em que eu concluía esse relatório (16/12/2014), tive acesso a um e-mail da gestão do PA no qual se solicitava que todos os documentos produzidos (como certificados e históricos), além de material institucional, voltassem a trazer a nomenclatura projeto, e não mais programa.

Referências

FLETCHER, Philip R., RIBEIRO, Sergio Costa. *O ensino de 1º grau no Brasil de hoje*. Em Aberto, Brasília, v.6, n.33, p.1-10, jan./mar. 1987.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. *Incluir para transformar: metodologia Telessala em cinco movimentos*. Rio de Janeiro, 2013.

17. O Programa Nova Escola e o "choque de gestão" no Sistema de Ensino no Estado do Rio de Janeiro

Carlos Thiago Gomes Sampaio¹⁰⁶

As origens do atual plano de metas do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro estão fincadas na gestão do governador Antony Garotinho, que instituiu O Programa Nova Escola (PNE) através do Decreto Estadual 25.959 de 12 de janeiro de 2000 (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2000). Tal plano buscava realizar uma transformação na cultura escolar estabelecendo novos rumos à administração pública estadual.

O PNE visaria avaliar o processo de ensino dos alunos, assim como as unidades escolares, ações que resultariam em gratificações variáveis para os docentes por unidades de ensino. Tais avaliações e diferenciações no pagamento de gratificações aos professores indicariam um avanço da educação pública estadual, fato que promoveria novas perspectivas, mais alinhadas ao discurso neoliberal.

Tal programa atuaria monitorando três dimensões da escola. Em um primeiro momento, avaliaria a gestão escolar, considerando o gerenciamento dos recursos humanos e financeiros, o planejamento escolar, a participação da comunidade e a gestão do processo educativo. Seu segundo foco estaria na obtenção de dados relativos a um questionário, que apresentaria questões econômico-culturais, e um questionário sobre competências sociais e morais. O terceiro aspecto seria avaliar a distorção idade série, a relação de aprovação e reprovação e o movimento escolar.

As perspectivas do PNE vão articular-se diretamente com os anseios do empresariado organizado, então como indica Najjar (2007, p 6): “a perspectiva presente no PNE leva a rede estadual a se organizar a partir da lógica empresarial, que tendo o mercado capitalista como parâmetro, pauta-se pelas idéias de competitividade, e de rentabilidade.”

As avaliações realizadas pelo PNE criaram as bases para a produção do novo plano de metas. Gama (2002), ao analisar as avaliações, indica:

a avaliação do Programa Nova Escola implica graves e importantes mudanças, virtualmente legítimas e impostas do exterior, na natureza do ensino, no papel dos professores, nos objetivos das práticas de ensino e da avaliação da aprendizagem. A avaliação dos alunos insere-se em uma linha de resignificação de intentos educacionais característicos da avaliação tecnicista, mas, contraditoriamente, acaba criando espaços de exclusão social,

¹⁰⁶ Este texto é produto da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ) em 2014, sob orientação da Profª. Dra. Marise Ramos, intitulada “A pedagogia das competências como política curricular do ensino médio na rede pública do Estado do Rio de Janeiro: a hegemonia da formação flexível?”

submetendo alunos da escola pública estadual a uma avaliação que os distingue e diferencia. (GAMA, 2002, p 10)

Considera-se, contudo, que tanto nas perspectivas que orientam o Programa Nova Escola, quanto nas estruturas avaliativas, estão as origens do programa de metas posterior. Entende-se que o PNE estabeleceu os possíveis caminhos organizados pelo Plano de metas.

1) O plano de metas: marco do choque de gestão

O Plano de Metas lançado pelo Secretário de Educação do Rio de Janeiro, Wilson Risolia centraliza-se na meritocracia. Tal plano premiaria com bonificações financeiras os docentes das escolas que atingissem as metas estabelecidas pela direção central da Secretaria Estadual de Educação. Cada docente receberia de acordo com o seu mérito, ou seja, seu conjunto de ações em prol da unidade escolar, em correspondência com os objetivos estabelecidos pela Secretaria de Educação.

O plano inicial visava solucionar problemas considerados crônicos na estrutura da educação fluminense, mas, sobretudo, buscava melhorar imediatamente a colocação do Estado do Rio de Janeiro no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que, no ano anterior, tinha ficado na vigésima sexta colocação, fato que custou a saída da até então secretária Tereza Porto.

O sistema de premiação implementado no início do ano de 2011 consistia em realizar um plano de bonificação variável para os professores das unidades que atingissem as metas esperadas, assim como as diretorias regionais. Para alcançar a condição de elegibilidade, as escolas deveriam: a) lançar as notas de todos os alunos no sistema gerencial da Secretaria; b) efetivar o máximo da participação dos alunos em todas as avaliações externas, sendo elas bimestrais e uma grande avaliação anual; c) obter um percentual mínimo de 70% de presença do professor na unidade escolar; divulgar as boas práticas dos docentes; d) acompanhar os resultados e correções dos desvios, além do cumprimento do currículo mínimo desenvolvido pela SEEDUC-RJ.

Em se tratando de um plano que visa construir o consenso dos educadores em torno de sua responsabilidade pela eficácia da educação no Rio de Janeiro, este foi organizado e implementado sob princípios de racionalidade gerencial e pedagógica. Estes princípios se materializaram em cinco frentes de ação, a saber: a) remanejamento de Gastos e a rede física; b) cuidado ao aluno; c) diagnóstico do Problema; d) currículo

Mínimo; e) avaliação. A seguir, apresentaremos uma síntese dessas ações, destacando um item específico para a política de currículo mínimo.

1.1) O Remanejamento de Gastos e a rede física

Para solucionar o remanejamento dos gastos, uma primeira ação tomada pela nova gestão da educação fluminense consistia em diminuir a quantidade de diretorias regionais. Houve então uma redução de 30 diretorias para apenas 14¹⁰⁷. Outra medida para a redução dos gastos se deu mediante a readequação dos horários dos professores aos tempos disponíveis das escolas. Sendo assim, um professor com carga horária semanal de 16 horas chegava a ter que trabalhar em até quatro escolas.

Ocorreu, ainda, o fechamento de escolas e turmas da rede. As escolas que foram percebidas como “desnecessárias” acabaram fechadas e seus alunos transferidos para outras unidades escolares. Turmas com alto índice de evasão foram encerradas e seus alunos transferidos para outras turmas. Foram fechadas ao menos 50 escolas na rede estadual.¹⁰⁸ A rede física das unidades escolares foi contemplada de forma articulada com a EMOP (empresas de obras públicas do Estado). Foram realizados mapeamentos das escolas e a verificação do estado físico das unidades, reformas estruturais ocorreram, assim como a abertura de algumas unidades escolares.

1.2) O cuidado ao aluno

Um dos problemas mais destacados em toda a educação do Estado do Rio de Janeiro refere-se ao fluxo de alunos na educação básica. Percebe-se elevados índices de reprovações, resultando em uma intensa distorção idade-série. Mello (1991) já identifica o fluxo escolar com um dos grandes problemas da educação nacional e observa a

¹⁰⁷Decreto 42.838 de 4 de fevereiro de 2011. Transforma na estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação - Seeduc 30 (trinta) coordenadorias regionais em 14 (quatorze) regionais administrativas, e dá outras providências.

¹⁰⁸ “Professores acusam RJ de fechar escolas estaduais; governo nega”. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/05/20/professores-acusam-rj-de-fechar-escolas-estaduais-governo-nega.htm>. Acesso em: 20/05/2013.

necessidade não só de atrair o aluno à escola, como também criar mecanismos para que as taxas de repetência diminuam.

O Estado do Rio de Janeiro, percebendo esse problema, cria no ano letivo de 2009 o Projeto Autonomia. Parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e a Fundação Roberto Marinho, o projeto visava diminuir a distorção idade-série dos alunos da Educação Básica com idade mínima de 15 anos no Ensino Fundamental e de 17 anos no Ensino Médio. A meta é corrigir o fluxo de 70 mil alunos.

Para isso, são identificados os alunos com maior distorção idade-série os quais, por sua vez, são remanejados para as turmas do projeto. Apenas um professor da unidade escolar se torna responsável pela turma e, dentro das estratégias pedagógicas estabelecidas pelas vídeos-aula, o professor deve realizar o acompanhamento do aluno em diversas disciplinas. A promessa do projeto é formar em um ano todas as proficiências deste aluno, seja ele do ensino fundamental ou do ensino médio.

Uma segunda ação desenvolvida pela SEEDUC é o reforço escolar para ajudar no aprendizado dos estudantes e, conseqüentemente, melhorar seu desempenho nas avaliações externas. Os programas de reforço seriam exclusivos das disciplinas de Português e Matemática e ocorreria no contraturno dos alunos que precisassem desse reforço. Esse projeto seria materializado de três formas principais: a) reestruturação da tecnologia do programa mais educação, projeto originário do governo federal que busca realizar diversas atividades educativas nos contraturnos das escolas públicas - a partir desse projeto seria ampliada a carga horária das disciplinas de Português e Matemática; b) transferência de tecnologia de parceiros para as unidades com baixo e intermediário rendimento no SAERJ - seriam ministradas aulas de reforço por estagiários capacitados por tutores de instituições parceiras para alunos do 9º ano e 1º série do Ensino Médio; c) reforço interno, projeto implementado em diversas unidades que ofereceria aulas no contraturno, por professores da unidade, escolar para os alunos que apresentassem baixo rendimento nas disciplinas de Português e Matemática.

1.3) Diagnóstico do problema

Dentre todas as inovações gerenciais que foram implementadas pelo secretário Wilson Risolia em seu plano de metas, nenhuma possuiu tanto destaque como o sistema da gestão integrada da escola (GIDE). Para a secretaria de educação, esse projeto serviria para dois aspectos fundamentais: auxiliar a escola a identificar seus problemas,

propondo possíveis soluções; acompanhar a implementação do plano de metas na unidade escolar. Para isso, foi criada inicialmente a função de Integrante do Grupo de Trabalho Temporário para orientação, planejamento e coordenação da gestão escolar (IGT)¹⁰⁹. Cada IGT seria responsável pelo acompanhamento da gestão de até sete escolas, verificando as ações em prol das metas e divulgando os resultados obtidos pela unidade escolar.

Os principais indicadores que seriam avaliados para que fossem alcançadas as bonificações. Esses são apresentados a seguir. O primeiro deles é o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ)¹¹⁰. Esse índice serviria como diagnóstico da qualidade escolar e seria estabelecido em uma escala de 0 a 10, baseados em outros dois indicadores: o indicador de fluxo escolar e indicador de desempenho. Outro é o indicador do fluxo escolar (IF)¹¹¹, uma média da promoção dos alunos em cada nível de ensino, que varia entre zero a dez e se torna o conjunto de dados fundamental para a bonificação por resultados. Finalmente, tem-se o indicador de desempenho (ID), que é o índice que varia entre 0,0 (zero) e 10,0 (dez), medido a partir do conjunto das notas obtidas pelos alunos do último ano de cada ciclo escolar no exame do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, havendo quatro níveis de proficiência: baixo, intermediário, adequado e avançado. Tais indicadores se mostram tão complexos que no ano de 2013 a SEEDUC-RJ apresenta uma nota explicativa em seu sítio¹¹².

¹⁰⁹ Resolução Seeduc nº 4646 de 22/11/2010, recomposto pela Resolução 4688, de 13/04/2011.

¹¹⁰ O IDERJ foi criado nos moldes do IDEB, seguindo uma tendência nacional realizada pelos estados de criarem índices para aferir a qualidade de sua educação, teremos então em São Paulo o IDESP, no Ceará

¹¹¹ Resolução Seeduc nº 4880 de 19 de março de 2013, regulamenta a bonificação por resultado, instituída pelo decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011, alterado pelo decreto nº 43.451, de 03 de fevereiro de 2012, e pelo decreto nº 44.112, de 13 de março de 2013, apresenta: I- o Indicador de Fluxo Escolar (IF) como medida sintética da promoção dos alunos em cada nível de ensino que considera a taxa de aprovação publicada pelo Ministério da Educação para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental - EF e do Ensino Médio - EM para cada escola, variando entre 0,00 (zero) e 1,00 (um). II - o Indicador de Desempenho (ID) como índice medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos no exame do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, em quatro níveis de proficiência: baixo, intermediário, adequado e avançado. III - o IDERJ como um índice de qualidade escolar que visa a fornecer um diagnóstico da escola, em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), calculado a partir da multiplicação do Indicador de Fluxo Escolar (IF) pelo Indicador de Desempenho (ID).

¹¹² Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=839010>. Acessado em 26/03/2011.

2) O Currículo Mínimo: a pedagogia das competências na educação fluminense

Publicado na resolução 4.866 de 14 de fevereiro de 2013, o currículo mínimo produzido pela SEEDUC-RJ surge como mais um aparato de orientação e verificação do trabalho docente. Assim como os outros instrumentos apropriados ou criados pelo plano de metas, o cumprimento integral do currículo comporia mais um elemento na bonificação por resultados.

A instituição de um currículo geral para os docentes do Estado do Rio de Janeiro não foi uma novidade. O interessante é perceber a necessidade do cumprimento integralizado desse documento para que sejam alcançadas as metas estipuladas. A confirmação do cumprimento integral do currículo ocorreria com a divulgação do docente, no portal "docente online", que ajudaria na verificação e acompanhamento por parte da SEEDUC-RJ do processo de aprendizagem do aluno. Uma segunda forma de verificação do cumprimento seria através dos resultados obtidos nas avaliações externas da unidade escolar, como o "SAERJ" e, principalmente, a avaliação que passou a ocorrer bimestralmente: o "Saerjinho".

Mesmo tendo sido elaborado em anos anteriores e participado como importante componente na política educacional do governo do Estado, em 2013 o Currículo Mínimo ganha ainda maior caráter de formalidade com sua instituição.

Art. 1º - Fica implantado o Currículo Mínimo para a Educação Básica do Estado, visando a oferecer orientação para os profissionais da rede de ensino, apresentando, assim, os conteúdos mínimos que serão ministrados e as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas bimestralmente em cada ano/série, por disciplina, nas unidades escolares, conforme divulgado no site da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e através de material distribuído às unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. Parágrafo Único - As competências, habilidades e os conteúdos relacionados no Currículo Mínimo são aqueles definidos como imprescindíveis à aprendizagem básica de cada ano/série, devendo ainda ser complementados de acordo com as necessidades específicas de cada unidade escolar (DIÁRIO OFICIAL RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 4.866 DE 14 DE FEVEREIRO DE 2013)

Passa a existir formalmente uma orientação que assume em sua estrutura as competências e habilidades a serem desenvolvidas. Reafirmando o compromisso com o plano de metas. Coube ainda a essa resolução mostrar o caráter obrigatório da implementação do currículo mínimo.

Fica instituído um modelo para acompanhamento do cumprimento do Currículo Mínimo, a fim de garantir sua efetiva implantação e possibilitar às unidades escolares o acompanhamento do progresso da aprendizagem dos alunos, corrigindo os desvios identificados ao longo do ano letivo: **I** - compete aos professores regentes declarar bimestralmente, no sistema Conexão Educação, as habilidades e competências desenvolvidas em suas turmas de suas respectivas disciplinas, bem como inserir observações sobre ajustes acerca da utilização do Currículo Mínimo; **II** - compete à Equipe de Gestão e de Coordenação Pedagógica das escolas e/ou ao IGT - Integrante do Grupo de Trabalho da unidade escolar - verificar as informações sobre o cumprimento do Currículo Mínimo junto aos professores regentes da unidade escolar (DIÁRIO OFICIAL RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 4.866 DE 14 DE FEVEREIRO DE 2013)

A perspectiva formadora do governo do Estado passa a garantir a verificação do trabalho docente. É importante destacar a articulação entre o ensino centrado nas competências e habilidades – que são o requisito principal para as avaliações internacionais, como podemos observar no trabalho de Mendez (2011), ao expor a necessidade de articulação entre as avaliações internacionais, sobretudo o PISA – e a noção de competência.

A organização do conhecimento escolar, ao optar pela noção de competência, passa a seguir também uma tendência internacional de psicologização do ensino. Santomé (2011) apresenta como as críticas aos modelos educacionais tradicionais criou espaço para o desenvolvimento de ideias pedagógicas inovadoras. Por sua vez, o Construtivismo se insere neste contexto como a grande opção para a educação. Essa tendência recorria a parte do conhecimento psicológico para o desenvolvimento estruturas e perspectivas educativas.

Recorrer a psicologização permite individualizar os problemas, tornando invisíveis as estruturas econômicas políticas, militares, culturais e educacionais com as quais se constrói a opressão.(...)

A psicologia, especialmente a escola piagetiana, tornava-se a tábua de salvação para os educadores progressistas especialmente nos níveis de educação infantil e ensino fundamental. permitia colocar no centro do processo educativo cada estudante com suas peculiaridades e características individuais. (SANTOMÉ, 2011, p. 165)

2.1) Avaliação de competências e habilidades: o real currículo?

O decorrer da década de 1990 não só apresenta um novo padrão na estrutura curricular nacional, como também abre espaço para a instituição de avaliações externas. Neste momento, fica ainda mais claro que o ensino não só precisava de uma orientação

formal como também exigia que fossem verificados os níveis de aprendizado. O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB - buscava atestar a qualidade de ensino e monitorar os avanços ou retrocessos na educação básica. Os governos estaduais trazem para si a responsabilidade de atestarem a qualidade de ensino e para isso criam suas próprias avaliações como: SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) criado em 1996; ao SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) e ao Nova Escola (RJ), programa citado anteriormente que vai dar origem as recentes políticas educacionais fluminense.

Em 2008, o Governador Sérgio Cabral decreta o fim do programa Nova Escola e dá início ao SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro), que compreende dois programas de avaliação: o *Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar* e o *Programa de Avaliação Externa*. O SAERJ seria uma avaliação anual nas disciplinas de Português e Matemática para as séries do 5º e 9º anos do ensino fundamental como também para o 3º do ensino médio. Em abril de 2011, junto com o novo plano de metas instituído pelo recém nomeado secretário de educação Wilson Risolia, foi implementado o Saerjinho. Essa nova avaliação consistia em uma prova bimestral para as turmas de 9º ano do ensino fundamental, assim como para as turmas do ensino médio. Inicialmente, apenas as disciplinas de Português e Matemática eram exigidas; já no ano de 2013 as disciplinas de Ciências, Biologia, História e Geografia passaram a ser cobradas no exame. Neste momento, as avaliações externas à unidade escolar tornam-se instrumentos fundamentais para a política educacional do Estado.

Essas avaliações, sobretudo o SAERJ, utilizam como padrão a ser alcançado, o SAEB, que por sua vez articulam-se intimamente ao PISA¹¹³ (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). As avaliações realizadas pela SEEDUC-RJ buscam atestar o desempenho escolar a partir de competências e habilidades previamente elaboradas não só no currículo mínimo, mas sobretudo em uma publicação denominada de Matriz de Referências, que faz, na verdade, um cópia da Matriz de Referência das provas do

¹¹³Brasil. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB : ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008. O Pisa é um programa de avaliação internacional padronizada, desenvolvido conjuntamente pelos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicada a alunos de 15 anos. Além dos países da OCDE, alguns outros são convidados a participar da avaliação, como é o caso do Brasil. O Pisa, cujas avaliações são realizadas a cada três anos, abrange as áreas de Linguagem, Matemática e Ciências, não somente quanto ao domínio curricular, mas também quanto aos conhecimentos relevantes e às habilidades necessárias à vida adulta.

SAEB¹¹⁴. Assim como nas avaliações do PISA, em que a orientação principal refere-se às disciplinas da Língua materna, Matemática e Ciências, no SAERJ, as disciplinas contempladas são a Matemática e a Língua Portuguesa.

A seguir, há um exemplo da Matriz de referência seguida por uma questão que irá se articular com uma das competências especificadas na matriz.

MATRIZ DE REFERÊNCIA – SAERJ 2012 MATEMÁTICA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
I. ESPAÇO E FORMA	
D2	Identificar figuras semelhantes mediante o reconhecimento de relações de proporcionalidade.
D5	Reconhecer aplicações das relações métricas do triângulo retângulo em um problema que envolva figuras planas ou espaciais.
D8	Relacionar diferentes poliedros ou corpos redondos com suas planificações ou vistas.
D9	Identificar a relação entre o número de vértices, faces e/ou arestas de poliedros expressa em um problema.
D11	Resolver problema que envolva razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).
D13	Identificar a localização de pontos no plano cartesiano (Em).
D16	Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.
D18	Identificar a equação de uma reta apresentada a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.
D19	Relacionar a determinação do ponto de interseção de duas ou mais retas com a resolução de um sistema de equações com duas incógnitas.
D22	Reconhecer, dentre as equações do 2º grau com duas incógnitas, as que representam circunferências.

(M110374E4) O administrador de uma fábrica de peças de automóveis utiliza a função $P(t) = 30 \cdot 3t + 1$ para estimar a quantidade de peças que são produzidas por hora. Nessa função, $P(t)$ corresponde ao número de peças produzidas e t é o tempo em horas. Qual é o tempo necessário para que sejam fabricadas 2 430 peças?

- A) 2 h
- B) 3 h
- C) 4 h
- D) 5 h
- E) 9 h

(Revista Pedagógica, SEEDUC-RJ, 2012)

¹¹⁴A definição dessas habilidades é dada pela Matriz de Referência para avaliação e somente com a construção dessa Matriz de Referência é que temos condições de elaborar um teste de avaliação em larga escala, visto que é essa Matriz que orienta a elaboração dos itens. As Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, utilizadas nas avaliações do SAERJ, são resultado do estudo de Parâmetros Curriculares, Diretrizes Curriculares e livros didáticos e também da reflexão realizada por professores, pesquisadores e especialistas que buscam um consenso a respeito das habilidades consideradas essenciais em cada etapa do Ensino Fundamental e Médio. As Matrizes de Referência são compostas por um conjunto de descritores, os quais contemplam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a habilidade avaliada. Tais descritores são selecionados para compor a Matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de itens de múltipla escolha. Disponível em: <http://www.avaliacaexternasaerj.caedufjf.net/matriz-de-referencia/> Acessado em: 31 de jan de 2014

A análise da questão anterior nos permite perceber como as avaliações na verdade buscam encontrar respostas objetivas que atestem ou não se a referida competência foi alcançada.

No ano de 2012, após a implementação de todas essas mudanças, o Estado do Rio de Janeiro teve um grande avanço no ranqueamento do IDEB. O Estado saiu de sua vigésima sexta colocação e subiu até a décima quinta posição, fato que atestou que, para alcançar determinados índices, a educação fluminense seguia os passos corretos. Nesse período, o secretário de Educação afirmou que "as avaliações periódicas nos permitem conhecer as habilidades e competências dos alunos. O nosso desejo é que as famílias se envolvam mais e incentivem a participação dos estudantes"¹¹⁵.

Considerações finais

Este estudo buscou compreender as bases que norteiam o currículo por competência apresentado pela SEEDUC-RJ. Especificamente, analisamos a política curricular do estado do Rio de Janeiro, considerando o atual plano de metas da Secretaria Estadual de Educação – RJ. Evidenciamos a relação entre o currículo mínimo e as avaliações externas utilizadas como instrumento de pressão para o aprendizado do aluno e de progressão do estado do Rio de Janeiro nos ranqueamentos nacionais.

Neste trabalho são encontrados elementos que merecem aprofundamento, podendo ser reconhecidos como elementos teóricos a contribuir para a ampliação da discussão sobre a educação pública de educação nacional e estadual. Esperamos que neste trabalho possam ser encontrados subsídios de uma atuação docente que seja comprometida com uma atuação em que a filosofia da práxis seja elemento fundamental para a transformação social.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Parte I – Atos do Poder Executivo. Institui o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola e

¹¹⁵ Entrevista concedida à imprensa sobre o resultado da melhora no ranquiamento no IDEB. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1045928>. Acesso em: 03/02/2014

dá outras providências, 13 jan. 2000. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro , n. 9, p. 3

GAMA, Zacarias Jaegger. Avaliação do desempenho dos alunos no Programa Nova Escola/RJ: competências, habilidades e exclusão social. Teias (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 6, p. 63-73, 2003.

MENDEZ, Juan M. A. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN; et al. Educar por competências o que há de novo? Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

NAJJAR, Jorge. Políticas neoliberais em educação e resistência democrática: analisando a implementação do Programa Nova Escola, no Rio de Janeiro. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 4., São Luís, MA, 2009. Anais da... São Luís, MA: UFMA, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, 2009.

SANTOMÈ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno. Educar por competências o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Gaudêncio Frigotto
Eveline Algebaile

As três partes do relatório da pesquisa sobre **Ofertas formativas e características regionais: a educação básica de nível médio no estado do Rio de Janeiro** trazem indicações de natureza diversa em relação ao que o Edital FAPERJ nº 29/2012 - Apoio à Formação e Consolidação de Grupos de Pesquisa Multi-Institucionais e Interdisciplinares – apresenta como propósito. O primeiro aspecto a sublinhar como conclusão relaciona-se à parte três, por incidir diretamente naquilo que foi o objetivo do edital.

Dentro do propósito central do Edital, sob todos os aspectos, podemos afirmar que os dois anos de trabalho coletivo – envolvendo pesquisadores seniores, alunos de graduação, de mestrado e de doutorado, bem como pesquisadores em pós-doutorado vinculados a três das mais importantes instituições de ensino, pesquisa e extensão do estado do Rio de Janeiro, bem como pesquisadores nacionais e internacionais de outras instituições – cumpriram de forma inequívoca, em nosso caso, seu objetivo.

Com efeito, isto se expressa, de imediato, pela própria regularidade das reuniões das equipes de cada instituição, bem como dos seminários mensais do Grupo THESE com os pesquisadores e alunos dos diferentes níveis de formação, de todas as instituições que integram o Projeto, para debater aspectos metodológicos, resultados parciais ou sínteses finais da pesquisa. No plano da consolidação do grupo multi-institucional e interdisciplinar destacamos, ainda, a realização dos colóquios com pesquisadores nacionais e internacionais, bem como as oficinas de trabalho visando, especificamente, o planejamento, a discussão e a aprofundamento dos resultados da pesquisa. A maior integração do Grupo acabou por evidenciar, ao longo da pesquisa, a necessidade de estruturar um **site** com a finalidade de melhor divulgar e socializar a produção, viabilizando o estabelecimento de novos intercâmbios.

Outra dimensão que revela o processo de consolidação do Grupo de pesquisa se expressa pela intensa participação dos pesquisadores, mestrandos, doutorandos, pós-doutorados, além dos graduandos, em eventos nacionais e regionais. No caso dos pesquisadores, também em eventos internacionais. No mesmo sentido, destacamos o número significativo de trabalhos publicados em revistas, anais e capítulos de livros e a

conclusão de monografias, dissertações, teses e trabalhos de pós-doutoramento sob orientação dos pesquisadores do Grupo THESE.

A consolidação do Grupo THESE também se manifesta pela intensa demanda dos pesquisadores que o compõe para conferências e mesas de debate em eventos científicos nacionais e internacionais, para participação em conselhos editoriais de revistas nacionais e internacionais, participação como avaliadores *ad hoc* de periódicos nacionais e internacionais e de agências de fomento à pesquisa, além de bancas de mestrado e doutorado e concursos públicos.

O desenvolvimento do Projeto levou a instigantes desdobramentos de pesquisa. A partir das primeiras análises sobre o PROEJA, por exemplo, o grupo de pesquisa que vinculou o PPFH/UERJ e o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP/UERJ) organizou um curso de aperfeiçoamento para 45 vagas em Políticas Públicas de Qualificação Profissional Emprego e Renda para Jovens e Adultos Trabalhadores, para um público alvo de professores de escola básica e lideranças de sindicatos e movimentos sociais. Trata-se de uma atividade de extensão que amplia o impacto do projeto de pesquisa e que está tendo como resultado final monografias que abordam aspectos específicos do PROEJA.

Devido às realizações como as acima assinaladas, no balanço que fizemos no seminário final de três dias, em dezembro de 2014, destacou-se que o Grupo THESE estava contribuindo de forma significativa na formação teórica e metodológica de novos pesquisadores. Esta é, sem dúvida, uma das funções políticas centrais da pós-graduação, que, porém, se evidencia como uma função realizada de forma ampliada quando examinamos os caminhos que trilhamos. Não por acaso, nesse mesmo balanço foi sublinhado que, diferente de outros referenciais teóricos, o materialismo histórico dialético tem como centralidade não apenas a apreensão rigorosa de como se produz a realidade humano-social, mas também a efetiva participação dos intelectuais na ação política mais ampla, especialmente em sociedades desiguais como a que vivemos sob o capitalismo. Trata-se de implementar ações que colaborem com a análise e o enfrentamento prático das questões que afetam a vida das populações vítimas das mais diversas dimensões da desigualdade, que têm reflexo direto na desigualdade educacional. Cursos como o acima apresentado viabilizam essa trajetória, difundindo o conhecimento produzido e, mais que isto, aprofundando-o e reconstruindo-o a partir da troca e problematização com aqueles que vivem as políticas educacionais na esfera de sua realização cotidiana.

A partir dessa avaliação, o Grupo THESE propôs-se, para 2015, uma inserção mais aguda no debate das questões nacionais e regionais mediante a publicação de pequenos textos em revistas, jornais, *sites* e entrevistas em Rádio e TV. Concomitante a esse movimento, propusemos ao Laboratório de Políticas Públicas (LPP) e ao Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), da UERJ, por ser uma das instituições-membro do Grupo THESE e pela centralidade da UERJ, a realização de uma conferência mensal ampla sobre temas que relacionam questões conjunturais à problemática estrutural da sociedade brasileira. Com este intuito, organizamos o Grupo Conjuntura que se reúne regularmente para programar esses debates abertos, com transmissão por internet e disponibilização imediata das conferências no *youtube*. Até o presente, foram realizados três grandes debates, com intensa participação presencial e repercussão externa: *A Dívida Pública e as Diferentes faces da Corrupção*; *A crise política e reforma partidária*; *Mídia e o controle social – despolitização e desmanche da democracia*.

Para agosto, setembro e outubro estão programados e confirmados os seguintes temas: *A geopolítica da comunidade europeia e da América Latina e a crise do capitalismo*; *A criação do Sistema Nacional de Educação e a controvérsia sobre o documento sobre a Pátria educadora*; *Movimentos sociais e a relação campo e cidade*.

Como continuidade de consolidação do Grupo THESE, no âmbito teórico metodológico e da práxis, programamos para o período de 24 a 28 de agosto um minicurso sobre as categorias do materialismo histórico dialético com um dos mais importantes especialistas europeus sobre o tema, o prof. Dr. José Barata-Moura da Universidade de Lisboa.

No que concerne à primeira e segunda partes do relatório, as indicações que trazemos como conclusão, pela natureza dos estudos, são distintas. No caso da primeira parte, há necessidade de um aprofundamento em diferentes aspectos, que pretendemos fazer em breve tempo com a elaboração de um material com vistas à publicação na forma de livro. Em relação à segunda parte, as indicações qualitativas mostram um contraste claro no que concerne às bases materiais e concepções educativas na perspectiva de uma educação integral, integrada e politécnica, de um lado, e na perspectiva das concepções pragmáticas e fragmentadas das experiências de cunho mercantil, de outro.

Em relação à primeira parte do relatório, a pesquisa permitiu relacionar, num primeiro momento, breves traços históricos da oferta de ensino médio, no Brasil e no estado do Rio de Janeiro, com o quadro de instituições e redes que, na atualidade, compõem essa oferta no estado. Chama atenção, neste caso, a variedade de redes e instituições, a diversidade de perspectivas e modelos formativos por elas encarnados, bem como o fato de que, no interior de tais redes e instituições, assim como externamente a elas, constituem-se vias formativas que ampliam essa diversidade. Outro aspecto digno de destaque diz respeito à apreensão das características regionais do Estado, aspecto importante para as políticas públicas, mormente da educação profissional e técnica.

Ao analisarmos as ofertas formativas de educação profissional técnica de nível médio, de 2007 a 2012, no estado do Rio de Janeiro – nos aspectos de sua participação nacional, oferta de ensino médio integrado, concomitante e subsequente, e sua evolução no estado, levando-se em conta os eixos tecnológico com destaque ao campo da saúde –, alguns aspectos chamam atenção.

Primeiramente, de 2007 a 2012, tanto no plano nacional, quanto no âmbito do estado, houve uma expansão da oferta da educação profissional técnica de nível médio. Certamente essa expansão se deve, de um lado, à expansão e interiorização dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, os quais têm legalmente que oferecer 50% de suas vagas no ensino médio; e, de outro lado, pela expansão e interiorização dos cursos da FAETEC.

O aspecto negativo desse processo é que essa oferta se dá predominantemente nas formas concomitante e subsequente e que a forma integrada, apenas na rede federal, é proporcionalmente a segunda, no estado. A forma de educação profissional integrada à educação básica é insignificante no setor privado. Mais preocupante é o fato que nacionalmente observou-se uma tendência de aumento do integrado no setor público, o que não se observa na região sudeste e no Estado do Rio de Janeiro. Isto indica que se trata de uma oferta predominantemente frágil, tanto para dar aos jovens bases para sua participação na vida social e política, quanto para a preparação para o trabalho complexo. Estranhamente, é da região sudeste que predominantemente surgem vozes de políticos, pesquisadores conservadores e empresários que alardeiam o “apagão educacional”, expressão que busca indicar a falta de quadros profissionais adequadamente qualificados.

A análise comparativa da oferta dos eixos tecnológicos no período de 2007 a 2012, no Brasil, mostra que, em todos os anos, os cursos mais oferecidos estão no eixo Ambiente e Saúde, seguido dos eixos Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios e Informação e Comunicação. Sublinhamos negativamente a baixíssima oferta de cursos no eixo Desenvolvimento Educacional e Social. O estado do Rio de Janeiro apresenta duas tendências distintas e negativas na nossa compreensão. A oferta privada no eixo Ambiente e Saúde é maior do que no Brasil e, igualmente, a oferta do eixo Desenvolvimento Educacional e Social, que é predominantemente pública no nível nacional, no Rio de Janeiro é privada.

Quando analisamos os dados da distribuição de cursos pelas regiões do estado do Rio de Janeiro, chama atenção o significativo aumento de cursos de educação profissional técnica de nível médio entre o período de 2007 e 2012. O maior aumento ocorreu na Baixada Litorânea (de 7,4% para 41,3%), acompanhado das regiões Norte Fluminense (de 8,8% para 28%) e a Centro Sul Fluminense (de 9,7% para 28,5%).

Na análise da distribuição dos cursos por eixos tecnológicos nas regiões administrativas observamos, ao longo do período, mudanças significativas. Assim, a região metropolitana que, em 2007, oferecia cursos em todos os eixos, menos o de Produção Alimentícia e o Militar, em 2012 apresenta uma inversão significativa, pois concentra 47,1% do eixo Produção Alimentícia. Outro aspecto de mudança é que o eixo de Desenvolvimento Educacional e Social que, em 2007, estava concentrado na região metropolitana (84,6%), em 2012 passa a ser ofertado em outras regiões, reduzindo sua concentração na Região Metropolitana para 76,9%.

De um modo geral, chama atenção a baixíssima oferta de cursos profissionais técnicos de nível médio em todos os eixos nas regiões Noroeste Fluminense, Costa Verde e Centro Sul Fluminense. Observa-se um aumento, em 2012, na região Centro Sul Fluminense. Já a Baixada Litorânea, em contrapartida, em 2012 apresenta significativo aumento de cursos de educação profissional técnica de nível médio em todos os eixos tecnológicos, exceto Produção Alimentícia, e concentra a oferta de cursos no eixo Militar (100%).

Como observamos acima, as mudanças ao longo do período, tanto em relação à oferta no setor público e privado, distribuição por regiões e por eixos tecnológicos, merecem maior aprofundamento para se apreender as determinações que estão subjacentes.

O Rio de Janeiro, dentro da política federal de expansão da formação profissional técnica e tecnológica, foi contemplado com a criação de dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que por força da lei têm que reservar 50% das vagas para o ensino médio, preferencialmente na modalidade integrado, sendo, destas, 10% na modalidade EJA. Já mencionamos acima que esta política impactou positivamente na interiorização da educação profissional e técnica de nível médio e na sua forma integrada. Observa-se, entretanto, que a mudança de institucionalidade e sua interiorização, em particular até 2012, diluiu a identidade que já havia sido abalada com a mudança para Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS).

Na verdade, com a criação da Universidade Tecnológica do Paraná, criou-se a expectativa de que a maioria dos CEFETS, em particular os mais tradicionais, pudesse migrar para a forma de Universidades Tecnológicas. Isto se explicita no fato de que dois dos grandes CEFETS, o Celso Suckow da Fonseca (*CEFET/RJ*) e o CEFET de Minas Gerais, não aderiram a ifetização e permanecem como CEFETS. O caminho encontrado pelo governo foi de criar uma institucionalidade com *status* de universidade, ainda que sem completa correspondência. Daí uma de suas particularidades, a oferta vertical de diferentes modalidades e níveis de ensino. Em 2012, com a criação do PRONATEC, a expansão foi sendo reduzida, assim como a prioridade de dotação de recursos para aquele programa gerou e vem gerando tensões e problemas nos IFs.

Na análise dos dados referentes aos dois IFs (IFRJ e IFF), uma primeira observação é a pouca consistência dos dados, tanto dos relatórios de gestão, quanto dos dados constantes nos respectivos sites. Como forma de minimizar essas lacunas, valemo-nos da pesquisa feita pelo TCU acima mencionada. Positivamente, destacamos uma acentuada expansão da oferta de matrículas, criação de novos *campi* e novos cursos. De 2009 a 2013, houve um acréscimo de aproximadamente cinco mil matrículas no Instituto Federal Fluminense e a forma integrada, incluindo os seis cursos do PROEJA, era de 40%. O Instituto Federal Rio de Janeiro tem um número menor de cursos de nível médio. Em compensação, 70% se efetivam na forma integrada.

Dos aspectos mais criticados no relatório do TCU, confirmados nos casos em que pudemos levantar dados de campo, é que o ritmo da expansão e interiorização não foi acompanhado pelo oferecimento de condições físicas e de pessoal, acarretando problemas sérios na qualidade da formação. Esse é um descompasso que pode ser uma das causas da elevada evasão, em especial na modalidade do PROEJA. Neste caso, o trabalho de pesquisa que o grupo da UERJ vem fazendo sobre a expansão dos IFs no

Brasil (também fortemente presente no caso dos IFs do Rio de Janeiro) revela um forte preconceito e resistência por parte dos quadros docentes, quando não dos quadros diretivos, com esta modalidade. Além disso, sublinha-se o despreparo dos docentes mais antigos e, em especial, dos mais novos, a maioria com pouca experiência de docência, para lidar com a entrada de jovens filhos de trabalhadores e de adultos nos IFs.

Os dois estudos específicos sobre PROEJA apontam a tendência de um processo de deslocamento que pode significar a liquidação dessa política. Com efeito, a criação do PRONATEC sinaliza a redução da educação de jovens e adultos de direito à educação básica universal e unitária para formação aligeirada e restrita a preparar para o trabalho simples. Esse deslocamento fica patente no fato de que o PROEJA nasceu sob a vigência do Decreto nº 5.478/2005, mas, no ano seguinte, após a revogação deste, passou a ser regulamentado pelo Decreto nº 5.840/2006. Nessa mudança, o Programa deixou de ser exclusivamente oferecido por instituições federais de ensino, podendo ser ofertado pelas redes de ensino estadual, municipal e pelo setor privado, especialmente através do “Sistema S”.

Ao examinar a natureza de oferta da rede federal, tomando como referência o Colégio Pedro II e os Institutos Federais que atuam no estado do Rio de Janeiro, e da rede FAETEC, a conclusão geral é de que o PROEJA, que está próximo a completar uma década, carrega consigo a marca pesada da trajetória marginal da educação de jovens e adultos trabalhadores na história da educação brasileira. Apesar dos razoáveis índices de conclusão do curso no Colégio Pedro II e da manutenção de significativo número de matrículas, ainda são muito alarmantes os índices de evasão escolar mesmo nesta instituição e, mais severamente, no IFRJ e Faetec.

Dentro da realidade dos estados, onde, em média, mesmo atendendo a apenas 50% dos jovens em idade e com direito ao ensino médio e grande parte em distorção idade/série, não se poderia esperar que o PROEJA assumisse alguma prioridade. Pelo contrário, os dados que colhemos nesta pesquisa revelam que no caso do estado do Rio de Janeiro observa-se uma política de diminuição sensível de escolas que oferecem o PROEJA. Por outro lado, os dados disponibilizados pelo INEP demonstram que, das 4.278 matrículas existentes no estado do Rio de Janeiro, 27% estão alocadas nas instituições de ensino federal, apenas 7% estadual, 4% municipal e 60% nas instituições privadas. O que parece estar sendo sinalizado é que os jovens e adultos que não

puderam fazer valer seu direito à educação básica, universal, pública, gratuita, laica e unitária de nível médio, tratem de ir à rede privada.

O Estado do Rio de Janeiro, no contexto e perspectiva do Decreto 2.208/96, que restabelece a dualidade entre formação geral e específica, técnica, científica e política, criou, mediante a Lei nº 2.735/97, a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT). Há, pois, no estado do Rio de Janeiro duas redes públicas *estaduais* que oferecem ensino médio: o ensino médio de formação geral cuja rede está ligada à Secretaria de Estado da Educação (Seeduc) e a FAETEC, que cuida da formação profissional e técnica de nível médio vinculada à SECT. Essa dualidade nos remete à tese do filósofo francês Antoine-Louis-Claude Destutt que, no início do Século XIX, afirmava que em todo estado bem administrado deveriam existir dois sistemas educacionais distintos, sendo que um nada teria que ver com o outro.

Os homens de classe operária têm desde cedo a necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas (...) Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. (DESTUTT de TRACY, 1802, apud FRIGOTTO, 1987, p.15)

Similar enunciado aparece textualmente em inúmeras formulações da época, sendo importante ressaltar a forma especialmente clara como é explicitada no pensamento de Durkheim:

Sempre se raciocina em matéria de educação como se a base moral do homem fosse feita de generalidades. Acabamos de ver que não é assim. O homem está destinado a cumprir uma função especial no organismo social e, por conseguinte, é preciso que ele aprenda de antemão a representar seu papel de órgão, pois é necessária uma educação para tanto, assim como para lhe ensinar seu papel de homem, como se diz. Aliás, não queremos dizer que seja necessário educar a criança para determinado ofício prematuramente, mas é preciso fazer que ela aprecie as tarefas circunscritas e os horizontes definidos. Ora, esse gosto é bem diferente do gosto pelas coisas gerais e não pode ser despertado pelos mesmos meios. (DURKHEIM, [1893] 1999, p. 467).

Por certo, não é esta a concepção da grande maioria dos que atuam na FAETEC, mas em termos de política educacional, esta é a indução para os filhos da classe trabalhadora.

Fica patente o cuidado que se tem na instituição em relação aos critérios para implantação dos cursos novos, tais como o de não implantar cursos que já existam na região e buscar perceber quais cursos técnicos propiciam melhor inserção no mercado de trabalho e melhor continuidade, etc. Também os dados revelam esforço claro de

ampliação do número de matrículas, pois de 2008 para 2013 nota-se um acréscimo de 2.000 novos alunos.

Entretanto, pela análise que efetuamos dos dados da FAETEC, ressaltam alguns aspectos que merecem atenção tanto em termos da política educacional quanto dos que atuam na rede. Primeiro, mesmo que a intencionalidade seja a de atender todas as regiões, no período de 2008 a 2013 as vagas estão concentradas em 80% na região I. Mesmo tratando-se da região metropolitana do grande Rio, onde há maior demanda, a concentração pode expressar maior poder de pressão política em detrimento das outras regiões. Isso se explicita quando se nota que a FAETEC não atende a região II, que nas regiões III, V e VII a oferta é simbólica e que nas demais, onde há um número significativo, as matrículas concentram-se num ou dois municípios.

Mas o dado mais preocupante é, ao longo do período de 2010 a 2013, a elevada evasão e retenção (repetência) especialmente no primeiro ano. Não se trata aqui de considerar apenas o custo econômico desta realidade, mas dos efeitos sobre a vida pessoal desses jovens. Eles podem estar engrossando a estatística, já elevadíssima, da denominada *geração nem-nem* – que nem estuda e nem trabalha – ou sendo expostos, de diferentes modos, às mais sórdidas formas de exploração do trabalho humano, que incluem desde formas socialmente referendadas de sobre-exploração da força de trabalho, por meio de regimes, condições e remunerações que aviltam as condições de vida no presente e destituem as possibilidades de futuro desses jovens, até as formas ilícitas aliciadas por grupos organizados no tráfico de drogas, no contrabando de armas, na oferta de “serviços” vinculados ao domínio de milícias, dentre outros. Essa é uma realidade explosiva em nosso estado, ainda que não seja apenas nele.

Considerando-se o que observamos em relação ao PROEJA, em particular, e em relação à entrada dos trabalhadores nos Institutos Federais pela via da formação inicial e continuada, o que se pode inferir é que se a educação básica no Brasil continua, como sublinhou Florestan Fernandes, tão logo foi proclamada a Constituição de 1988, matéria de segunda categoria, a formação profissional técnica de nível médio para os pobres situa-se num patamar ainda pior. Ao preconceito em relação aos pobres, junta-se a resistência de atuar com populações para as quais se negou educação infantil e se legou um ensino fundamental precário. Isto é reforçado pelas concepções mercantis de avaliação, definidas como esquemas de mensuração aos quais se atrelam as políticas meritocráticas com fins de remuneração diferenciada, em um contexto no qual persistem problemas relacionados à formação docente, às bases materiais das escolas, à falta de

políticas que garantam que os professores atuem numa mesma escola e com salários dignos, dentre outras condições necessárias à luta pela educação integral dessa população de jovens e adultos.

Um dos aspectos mais alentadores que sublinhamos da análise das ofertas formativas do ensino médio no estado do Rio de Janeiro foi iniciado em 1985, no ensino médio da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Osvaldo Cruz - o Programa Vocação Científica (Provoc). Não por acaso teve início nessa escola, cujo nome sinaliza que busca fornecer aos jovens as bases de conhecimento que lhes permite entender como funciona o mundo das ciências (biologia, física, química, matemática), mas também como funcionam as relações sociais em nossa sociedade, numa perspectiva de formação integral (história, filosofia, sociologia, cultura, arte, esporte, etc).

O Provoc foi a origem da implantação do PIBIC no nível médio de ensino nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, pois desde sua origem aquele programa mantinha vínculos com alunos das escolas públicas do estado. Por certo, é no ensino médio que emergem as “vocações científicas” e, por isso, trata-se de um programa a ser ampliado e incentivado.

Considerando que, segundo dados da FAPERJ, nos últimos dez anos, o estado do Rio de Janeiro logrou 140 novas instituições voltadas para a ciência, tecnologia e cultura, um acréscimo de 89% em relação ao ano de 2004, pela amostra que analisamos ainda são poucas as escolas que fazem iniciação científica. Também neste caso evidencia-se uma distribuição desigual entre as regiões.

Os estudos qualitativos ajudam a apreender algumas experiências indicativas das tendências, até aqui apontadas, de configuração da oferta educacional no estado do Rio de Janeiro, não apenas no cumprimento do dispositivo constitucional que afirma o direito ao ensino médio como etapa final da educação básica, mas também no que diz respeito às concepções que orientam essa oferta.

O conceito de qualidade da educação tem sido alvo historicamente de disputa e nele estão implicadas as concepções de sociedade. Nas últimas décadas, a partir, sobretudo, dos debates na Constituinte ocorrida na segunda metade dos anos 1980, na elaboração da nova LDB e, na sequência, do Plano Nacional de Educação, o embate deu-se em duas direções fundamentais. Por um lado, na disputa do fundo público para que a escola pública tenha as bases materiais que permitam um trabalho de qualidade científica, técnica, cultural e política. Por outro, no confronto entre as tendências

dominantes de uma concepção mercantil de educação e as lutas pela educação omnilateral e pela escola unitária.

No âmbito das bases materiais, a qualidade da educação exige infraestrutura adequada da escola, implicando, entre outros aspectos, espaços adequados para todas as atividades educativas (salas adequadas, biblioteca, laboratórios diversos, espaços para atividades artísticas e culturais, esportivas) e meios para o desenvolvimento do trabalho dos docentes, técnicos ou demais funcionários da escola. No que concerne ao trabalho docente, é imperativo que os professores atuem só numa escola e que o trabalho direto com os alunos não ocupe mais que metade de sua carga horária remunerada. No plano da concepção educativa, é fundamental a superação da dualidade e uma formação que dê aos jovens bases para a leitura do mundo com autonomia e responsabilidade.

O relatório do Tribunal de Contas da União, fonte de parte de nossas análises, expressa em dados aquilo que os docentes, técnicos e funcionários das escolas estaduais sentem diariamente. Muitos buscam outras alternativas de trabalho, outros adoecem. Dentre os que ficam, seja por acreditarem que é possível sair desta situação, seja por não verem outra alternativa de trabalho, o desgaste e a indignação são um sentimento frequente.

Nas análises qualitativas, expressa-se o confronto de concepções presentes no estado do Rio de Janeiro. Duas experiências de ensino médio na esfera pública se pautam pela perspectiva da educação omnilateral e politécnica, relacionada a uma formação por meio da qual, pela mediação do domínio das bases científicas de todas as áreas de conhecimento, os jovens possam inserir-se de forma crítica e autônoma na sociedade. A referência desta concepção de qualidade da educação é a construção de uma sociedade sob os valores de justiça, igualdade, cooperação, onde nenhum ser humano seja degradado e onde se garanta o direito aos bens materiais e culturais para uma vida digna.

Outras três experiências analisadas inserem-se na perspectiva dos processos regressivos na sociedade e na educação. Perspectiva para a qual nem a sociedade e nem os direitos são a referência, mas sim o mercado. Os processos formativos pautam-se pela lógica da repetição mercantil onde nem o professor e nem o aluno são sujeitos. Os nomes dos programas engendram uma espécie de sequestro semântico: *Ensino médio inovador*, *Programa Autonomia e Choque de Gestão*, três programas que se pautam pelo experimentalismo, pela estratégia do efeito demonstração e pela lógica mercantil e,

no entanto, de forma farsesca, são apresentados por termos que remetem ao novo e à emancipação.

No caso do Programa Ensino Médio Inovador, um dos eixos é o retrocesso à psicologização da pobreza. Com efeito, volta-se à década de 1940 quando uma das teses era que os filhos dos pobres não aprendiam por problemas de ordem psicossocial. O Programa Autonomia expressa de forma cínica a negação das bases educacionais que permitiriam uma formação integral. Trata-se de um mecanismo de “acelerar” a aprendizagem justamente dos jovens para os quais o tempo deveria ser mais lento e com mais recursos, pelo que a sociedade lhes negou em todas as esferas da vida. Esta aceleração é feita pela banalização do conhecimento mediante o Telecurso da Rede Globo. Por fim, o Choque de Gestão que situa como problema central da escola pública os processos de gestão e diferentes estratégias de controle e avaliação, adotando critérios empresariais nos processos educativos.

O estado do Rio de Janeiro, que na década de 1980 era referência nacional no debate de processos de ensino centrados no professor como autor e sujeito, e no aluno como sujeito, é, no presente, um dos estados que mais claramente pauta as visões mercantis, com problemáticas repercussões em relação à oferta da educação básica, em geral, e do ensino médio, em particular.

A expansão da oferta de educação básica no estado é fortemente marcada por medidas, projetos, ações e programas que instituem vias formativas de distintos formatos, por dentro e por fora da educação regular, realizando uma incorporação dos diferentes segmentos populacionais à escola básica por meio de uma intensificação da diversificação formativa que, historicamente, define a educação escolar segundo as diferentes classes sociais. Trata-se de uma diversificação formativa que não supera (e, em diversos casos, até torna mais aguda) a tendência histórica ao descompasso entre o rápido atendimento de novos e avançados requisitos de escolarização, para parte reduzida da população, e a lentidão no alcance até mesmo dos mais elementares requisitos de formação escolar para a classe trabalhadora.

A pesquisa realizada mostra que essa diversificação formativa está se dando frequentemente na forma de multiplicação de vias formativas que não têm equivalência entre si, a não ser equivalência formal, observando-se, dentre outros aspectos: a intensificação de diferenças de duração e do conteúdo formativo da escolarização; a diferenciação das bases institucionais que referenciam a realização e o exercício do processo formativo; a diversificação das equipes profissionais, no que diz respeito ao

seu caráter permanente ou temporário, às suas formas e requisitos de formação e treinamento, à sua remuneração e à sua estabilidade ou instabilidade.

A observação das características organizacionais e das formas concretas de realização dessa oferta diversificada permite ainda indicar suas implicações com:

a) Uma complexa diferenciação institucional, que não é relativa apenas à existência de instituições educacionais distintas funcionando em estabelecimentos distintos, mas também à coexistência disseminada de diferentes instituições ou programas em uma mesma instalação. Reiteram-se, neste caso, antigas práticas de utilização sistemática da infraestrutura escolar para a realização de ações muito propagandeadas, mas pouco conhecidas. Essa sobreutilização das bases institucionais para a realização de ações variadas nos seus conteúdos, formatos organizacionais e formas de gestão pode implicar, também, a necessidade de convívio cotidiano entre equipes profissionais constituídas a partir de critérios diferenciados e organizadas segundo regimes e condições de trabalho desiguais, incitando relações concorrenciais e tendencialmente tensas e desagregadoras;

b) Significativas alterações das condições de transparência, visibilidade, percepção e reconhecimento social da educação como serviço e como direito. O acompanhamento e o controle social das ações e do financiamento tornam-se mais difíceis, já que as durações variadas de cada programa, suas diferenças curriculares, sua realização por meio de parcerias entre diferentes setores governamentais, níveis de governo e instituições públicas e privadas, bem como as frequentes mudanças nos próprios formatos de cada programa, dentre outros aspectos, dificultam o acompanhamento dos seus dados de realização e impõem limites e fragilidades às informações vinculadas aos indicadores de gestão educacional, de escolarização e de escolaridade. A própria publicização dos dados concernentes a cada programa é irregular e não raramente pouco clara, apresentando, inúmeras vezes, um caráter meramente publicitário que, longe de dar sólida visibilidade sobre o efetivo acesso à formação escolar, segundo as concretas formas e condições de escolarização, concorre mais para difundir impressões gerais de impactos não comprovados e para “borrar” o próprio significado dos dados regularmente difundidos sobre a educação básica. Essa profusão de programas e o uso reiterado de publicidade impõem uma percepção social de ampliação da ação do Estado

que, no entanto, torna-se cada vez mais difícil de mensurar no que diz respeito ao alcance populacional, à duração, etc.

c) A conseqüente complexificação das possibilidades de agregação de usuários e de profissionais e *entre* usuários e profissionais, em decorrência dos baixos vínculos institucionais de ambos os segmentos e da inevitável diversificação da experiência de escolarização como experiência coletiva, com evidentes danos à constituição das lutas sociais que seriam fundamentais para pressionar os governos e disputar o conteúdo, a forma e os objetivos da política educacional;

d) Uma complexa correlação entre *diferenciação institucional* e *diferenciação profissional*, envolvendo variadas formas e condições de contratação e de realização do trabalho dos profissionais da educação, bem como condições subjetivas correlatas, como as relacionadas ao caráter público que deveria presidir a realização da educação escolar, ao prestígio e ao reconhecimento profissional, dentre outros aspectos que destituem o campo profissional do magistério da potência necessária à transformação da educação.

Entendendo que estes são aspectos e questões que precisam ser seriamente levados em conta na formulação, acompanhamento e debate da política educacional no país e no estado do Rio de Janeiro, esperamos dar curso às contribuições a este debate, desdobrando, discutindo e difundindo os estudos aqui iniciados.

Referências

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1987, p.15.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PARTE III
ATIVIDADES E PRODUTOS ACADÊMICOS VINCULADOS AO PROJETO

PARTE III - ATIVIDADES E PRODUTOS ACADÊMICOS

Introdução

Nesta parte do Relatório, apresentamos as principais atividades realizadas e a produção acadêmica vinculada ao Projeto, em seu período de vigência. Como se trata de um Grupo de Pesquisa que vincula três grandes instituições, congregando um grande número de pesquisadores e orientandos, e que, portanto, apresenta um grande número de atividades realizadas e de produções bibliográficas no período, optamos por selecionar apenas as atividades e produções mais expressivas. Neste sentido, atividades como as relativas à participação em bancas e em conselhos editoriais, dentre outras similares, foram apenas informadas em geral.

Também nesta parte apresentamos informações gerais sobre a aplicação dos recursos financeiros concedidos por meio do Edital, considerando que as informações financeiras detalhadas constam da Prestação de Contas realizada por meio de procedimento próprio.

1. APLICAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS

Dos R\$ 123.330,08 solicitados, a Faperj concedeu um total de R\$ 110.000,00, em duas parcelas de R\$ 55.000,00, cuja aplicação deveria ser dividida equanamente em Despesas de Custeio e Despesas de Capital.

Seguindo a compreensão do Grupo, desde a fase de elaboração do Projeto, definimos, nas reuniões iniciais de planejamento de sua execução financeira e acadêmica, que o montante de recursos seria também equanamente subdividido por Instituição. Considerando-se o rendimento de aplicações financeiras autorizadas, ao longo do Projeto, coube a cada um dos três núcleos institucionais da pesquisa (PPFH, Neddatte e EPSJV), um montante de R\$38.780,00, sendo R\$ 19.390,00 para aplicação em cada um dos dois itens de despesa (Custeio e Capital), conforme síntese abaixo.

ORÇAMENTO TOTAL DO PROJETO

Total inicial: 110.000,00

Total com rendimento de aplicações financeiras: 116.340,00

Parcela para cada Instituição: 38.780,00

Sendo: 19.390,00 por tipo de despesa (Capital e Custeio)

Com nos critérios acima apresentados, foi realizado um Plano de Aplicação Financeira, com vistas à aquisição dos equipamentos e materiais necessários à realização das atividades de pesquisa dos três núcleos e de seus subprojetos. Esse Plano foi integralmente realizado, propiciando a organização de espaços equipados com computadores e respectivos acessórios, a aquisição de livros necessários ao desenvolvimento das pesquisas, bem como a aquisição de materiais de consumo fundamentais à realização das atividades cotidianas vinculadas ao Projeto, tais como montagem de arquivos, impressão de textos etc.

Nesse sentido, tal como informado nos itens relativos a pontos positivos e negativos, os recursos concedidos tiveram uma repercussão muito positiva em termos da consolidação de condições para o desenvolvimento do Projeto, propiciando o aprofundamento das relações de trabalho e produção de conhecimento do Grupo, bem como o aprofundamento tanto das relações interinstitucionais quanto da perspectiva interdisciplinar na abordagem da realidade investigada.

2. PRINCIPAIS ATIVIDADES REALIZADAS:

Neste tópico, apresentamos as atividades acadêmicas realizadas com vistas à consolidação do Grupo, ao planejamento e discussão regular das atividades de investigação previstas, bem como às tarefas formativas amplas que entendemos ser parte fundamental da atuação de grupos de pesquisa comprometidos com a produção, difusão e intercâmbio do conhecimento no âmbito acadêmico, junto aos movimentos da sociedade civil e junto aos processos de formulação, debate e acompanhamento de políticas públicas.

As atividades realizadas no período de vigência do Projeto Faperj podem ser classificadas em três tipos:

- a) As atividades acadêmicas regulares realizadas pelo Grupo THESE, na forma de seminários de estudo mensais e seminários de pesquisa anuais;
- b) As atividades promovidas pelo Grupo, na forma de reuniões de planejamento e avaliação do Projeto Faperj;
- c) As atividades acadêmicas promovidas diretamente pelo Grupo THESE ou pelos núcleos de pesquisa e pesquisadores vinculados ao Projeto, envolvendo

seminários, encontros, debates ou cursos acerca de temas relacionados às pesquisas desenvolvidas.

2.1 - Atividades acadêmicas regulares realizadas pelo Grupo THESE

O Grupo These se reúne regularmente desde maio de 2005, com o objetivo de estudar e discutir temas que integram o referencial teórico dos projetos de pesquisa dos seus participantes, tendo como base os projetos desenvolvidos pelos coordenadores do grupo, aos quais se vinculam os respectivos orientandos, pós-doutores, bolsistas e professores associados.

Para tanto, realiza dois tipos de seminários:

a) os Seminários de Estudo, de realização mensal, abordando temas de fundamentação teórico-metodológica e política sobre Trabalho, História, Educação e Saúde;

b) os Seminários de Pesquisa, de realização anual, nos quais os pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação vinculados ao Grupo apresentam comunicações relacionadas às pesquisas desenvolvidas em suas relações com os temas estudados e debatidos pelo Grupo ao longo de cada ano.

Pretendemos, com a realização dos Seminários de Pesquisa, identificar: em que medida os temas estudados e as discussões coletivas realizadas ao longo de cada ano de estudos e debates foram apropriados e nos ajudaram a avançar em nossos temas; em que ponto nos encontramos em nossas pesquisas; que dificuldades, questões e perspectivas estão em aberto.

No período de vigência do Projeto Faperj foram realizados os seguintes seminários:

2.1.1 - Seminários de Estudos – Temas e agendas:

2013 - TEMA GERAL: A Crise do Capital na sua Totalidade, o Estado e Nossas Pesquisas

Número aproximado de participantes por seminário: 40 estudantes de pós-graduação, 10 estudantes de graduação e 15 pesquisadores vinculados ao Grupo.

Agenda de Seminários Mensais:

15 de MARÇO. Local: UFF

Tema: A crise do capital na perspectiva de sua totalidade (1ª Sessão)

09 de ABRIL. Local: UERJ

Tema: A crise do capital na perspectiva de sua totalidade (2ª Sessão)

Dia 21/maio, 3ª. feira (EPSJV-Fiocruz) – Estrutura e conjuntura social e econômica

Dia 18/junho, 3ª. feira (UFF) – Estrutura e conjuntura social e econômica
16/julho, 3ª. feira (UERJ) – Crítica à ideologia do “Capitalismo Verde”

Dia 17/setembro, 3ª. feira (EPSJV- Fiocruz) – Balanço crítico do socialismo do Século XX e o socialismo no Século XXI

Dia 22/outubro, 3ª. feira (UFF) – O Método Histórico-Dialético e a pesquisa - A teoria e a pesquisa empírica

Dia 19/novembro, 3ª. feira (UERJ) – O Método Histórico-dialético e a pesquisa - A teoria e a pesquisa empírica

2014 - TEMA GERAL: Brasil: Estado, economia E (in)determinação da política e das lutas sociais
Número aproximado de participantes por seminário: 40 estudantes de pós-graduação, 10 estudantes de graduação e 15 pesquisadores vinculados ao Grupo.

Agenda dos Seminários Mensais:

18 de março. Local: UERJ

Tema - Estado, economia e política no Brasil: visão histórica atual

Coord. Gaudêncio Frigotto e Eveline Algebaile

29 de abril. Local UFF

Tema - Capitalismo dependente na América Latina

Coord. Gaudêncio Frigotto e Marise Ramos

Seminário realizado em conjunto com o NEDDATE/UFF, integrando a programação do Seminário “Educação e desenvolvimento no pensamento latino-americano”, organizado pelo Neddate e Grupo These, na UFF.

20 de maio. Local: EPSJV

Tema - Estado, política, trabalho e educação no Brasil

Coord. Marise Ramos e Júlio Lima

03 de junho. Local: UERJ

Tema - Estado, economia e sistema político

Coord. Gaudêncio Frigotto e Eveline Algebaile

19 de agosto. Local: UFF

Tema - Estado, território e políticas sociais

Coord. Maria Ciavatta e Zuleide Silveira

16 de setembro. Local: EPSJV

Tema - Estado, política e privatização da saúde e da educação

Coord. Marise Ramos e Júlio Lima

21 de outubro. Local: UERJ

Tema - Estado, política e movimentos sociais no Brasil
Coord. Marise Ramos e Júlio Lima

18 de novembro. Local: UFF

Tema - Estado, classes e lutas de classes no Brasil
Coord. Gaudêncio Frigotto e Eveline Algebaile

2015 - TEMA GERAL: As várias faces da crise à luz do materialismo histórico: o estrutural e o conjuntural
Foram previstos 9 seminários mensais, dos quais 4 já foram realizados nos meses de abril, maio e junho.
Número aproximado de participantes por seminário: 40 estudantes de pós-graduação, 10 estudantes de graduação e 15 pesquisadores vinculados ao Grupo.

Agenda dos Seminários Mensais:

17 de março. Local: UERJ

Tema: Materialismo histórico, teoria e empiria

14 de abril. Local: EPSJV

Tema: As diversas faces da desigualdade na sociedade brasileira

19 de maio. Local: UFF

Tema: Forças sociais que produzem desigualdades sociais no Brasil

16 de junho. Local: UERJ

Tema: Desigualdades no trabalho, na educação e na saúde

18 de agosto. Local: EPSJV

Tema: As classes sociais e o “ódio à democracia”

15 de setembro. Local: UFF

Tema: Forças sociais que impedem a democracia: cultura, mídia e ideologias

20 de outubro. Local: UERJ

Tema: O pensamento empresarial na educação e na saúde

17 de novembro. Local: EPSJV

Tema: Sistema representativo e reforma política no Brasil

2.1.2 - Seminários de Pesquisa

2013 - VIII Seminário de Produção Científica do Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Saúde

Tema: A crise do capital na sua totalidade, o Estado e nossas pesquisas

09 a 12 de dezembro de 2013

Locais: Faculdade de Educação / UFF – Niterói, RJ

Programa Políticas Públicas e Formação Humana / UERJ – Rio de Janeiro, RJ

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Fiocruz – Rio de Janeiro, RJ

Coordenação: Maria Ciavatta e Zuleide Simas da Silveira (UFF)

Gaudêncio Frigotto e Eveline Algebaile (UERJ)

Marise Ramos e Júlio Lima (EPSJV-Fiocruz)

Conferência de Abertura: “AS RUAS E A DEMOCRACIA”

Prof. Dr. Marco Aurélio Nogueira – Prof. Titular de Teoria Política / UNESP

Local: UERJ – Bl. F - Aud. 111 (11º. and.)

Nº de trabalhos apresentados: 31

Nº de participantes: Em torno de 250 pessoas na Conferência de Abertura e cerca de 100 pessoas nas sessões temáticas.

2014 - IX Seminário de Produção Científica do Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Saúde

Tema: Brasil: Estado, economia e (in)determinação da política e das lutas sociais
09 a 11 de dezembro de 2013

Locais: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Fiocruz – Rio de Janeiro, RJ
Programa Políticas Públicas e Formação Humana / UERJ – Rio de Janeiro, RJ
Faculdade de Educação / UFF – Niterói, RJ

Coordenação: Maria Ciavatta e Zuleide Simas da Silveira (UFF)

Gaudêncio Frigotto e Eveline Algebaile (UERJ)

Marise Ramos e Júlio Lima (EPSJV-Fiocruz)

Nº de trabalhos apresentados: 28

Nº de participantes: Cerca de 100 pessoas nas sessões temáticas.

2.1.3 - Série de Debates do Grupo Conjuntura (LPP/PPFH)

A partir de dezembro de 2014 o Grupo These participou da constituição do Grupo Conjuntura, passando a integrá-lo em caráter permanente. Trata-se de Grupo criado em associação com o Laboratório de Políticas Públicas da UERJ (LPP/UERJ), com vistas à organização de atividades regulares de debate de aspectos da conjuntura brasileira, reunindo academia, professores, estudantes, funcionários, movimentos sociais, partidos políticos e integrantes de governos.

Para o ano de 2015, o Grupo organizou uma agenda de oito debates, constituindo uma série denominada “Debatendo Estado e Sociedade em tempos de (in)determinação política”.

Os Seminários já realizados são:

Tema: A apropriação de recursos públicos e as várias faces da corrupção

Palestrantes: Laura Tavares, Maria Lúcia Fattorelli e Salette Maccalóz

Data e Local: 16 de abril de 2015, 18:30h, UERJ, Auditório 111 (11º. and.)

Tema: Crise dos partidos, reforma política e democratização da participação popular

Palestrantes: Tarso Genro - Marcelo Freixo

Data e Local: 13/maio, 4ª. feira, às 18:30 horas, UERJ, Auditório 111 (11º. and.)

Tema: Mídia e controle social: despolitização e desmanches na democracia

Palestrantes: João Feres Júnior e Vito Giannotti.

Data e Local: 07 de julho, às 18:30 horas, UERJ, Auditório 11 (11º Andar)

2.2 – Atividades de planejamento e de avaliação do Projeto promovidas pelo Grupo THESE:

Ao longo da realização das pesquisas vinculadas ao Projeto Faperj, além das reuniões de pesquisa específicas de cada sub-grupo, bem como das reuniões de trabalho da Coordenação do Projeto, o Grupo These realizou três reuniões de planejamento de pesquisa e de aplicação dos recursos, e dois Colóquios destinados à exposição e avaliação das pesquisas realizadas. As informações gerais sobre essas atividades seguem abaixo:

1ª Reunião de Planejamento de Pesquisa e de Aplicação de Recursos Financeiros:
Data: 26 de fevereiro de 2013, 9 às 12:30, no PPFH/UERJ.

2ª Reunião de Planejamento de Pesquisa e de Aplicação de Recursos Financeiros:
Data: 05 de fevereiro de 2014, no PPFH/UERJ.

3ª Reunião de Planejamento de Pesquisa e de Aplicação de Recursos Financeiros:
Data: 07 de janeiro de 2015, no PPFH/UERJ.

1º Colóquio do Projeto Ofertas formativas e características regionais: a educação básica de nível médio no estado do Rio de Janeiro. Tema: Informações básicas sobre o Estado do Rio de Janeiro

Data: 26 de fevereiro de 2013, 14 às 19 horas, no PPFH/UERJ.

2º Colóquio do Projeto Ofertas formativas e características regionais: a educação básica de nível médio no estado do Rio de Janeiro.

Tema: Ofertas formativas nas diferentes redes e instituições. Apresentação dos resultados das pesquisas realizadas pelos sub-grupos

Data: 13 de janeiro de 2015, 9 às 18 horas, no PPFH/UERJ.

2.3 - Atividades acadêmicas abertas a alunos e professores da educação básica, graduação e pós-graduação:

No período de vigência do Projeto, o Grupo THESE atuou diretamente ou como co-promotor na realização de diversas atividades acadêmicas abertas a alunos de graduação e de pós-graduação, bem como a alunos e professores da educação básica.

Dentre as atividades apresentadas neste item, destacam-se as atividades realizadas em conjunto com o NEDATTE/UFF e com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fiocruz, bem como as atividades vinculadas ao Grupo Conjuntura (LPP/PPFH), que o Grupo THESE integra em caráter permanente desde sua constituição, em 2014.

A relação abaixo informa as principais atividades realizadas.

Conferências, Palestras e Mesas de Debate:

Palestra e debate com o Prof. Dr. Marcelo Lima, da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o título: “O Pronatec e a Fábrica do Trabalho no Espírito Santo”.

Data: 21 de maio de 2013

Local: EPSJV-Fiocruz

V Jornada Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores da Faculdade de Educação da UFF. Pesquisadores do Grupo envolvidos: Jaqueline Ventura (Neddate/UFF - Organização e Conferência). Nº de Participantes: Graduação: 60; Pós-Graduação: 10; professores de educação básica: 10.

Data: 28/05/2013. Local: Faculdade de Educação/UFF.

Encontro Aberto do Grupo THESE para discussão da Conjuntura Política no contexto das Manifestações de Junho de 2013.

Data: 27 de junho de 2013, 9:00 hs.

Local: PPFH/UERJ

Conferência proferida pelo Prof. Dr. Marco Aurélio Nogueira Prof. Titular de Teoria Política na UNESP, sob o título “As ruas e a democracia”.

Data: 09 de Dezembro de 2013

Horário: 18h30 às 21h30

Local: Auditório 111 (11º andar) Bloco F – UERJ

Coordenação: Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto, Prof. Dr. Ricardo José de Azevedo Marinho, Doutoranda Sidnéia Reis Cardoso.

Atividade co-promovida pelo PPFH/UERJ, com o apoio da ASDUERJ e do CA de Pedagogia/UERJ.

Conferência proferida pela Profª Drª Natália Alves, da Universidade de Lisboa, sob o título “A escolarização em Portugal, hoje”.

Dia 14 de abril de 2014.

Local: Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ

Conferência do Prof. Luiz Carlos Freitas, Diretor da Faculdade de Educação da Unicamp, sob o título: “Tendências atuais das políticas educacionais no Brasil”.

Data: 19 de maio de 2014, 18:30 hs.

Local: PPFH/UERJ

Debate sobre “O politecnismo e a educação em escolas do MST”, Com a Profª Roseli Caldart (ITERRA-MST) e o Professor Luiz Carlos Freitas (Unicamp).

Atividade vinculada ao lançamento do Livro “Rumo ao Politecnismo” de Viktor Schulgin – Expressão Popular.

Data: 20 de maio de 2014, 14 horas

Local: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fiocruz

Colóquio sobre O Ensino Médio e os Institutos Federais de Educação.

Co-organizado pela Coordenação do Setor de Educação do Tribunal de Contas da União, responsável por pesquisa sobre o tema, coordenada pelo Dr. Marcelo Bemerguy; e pelo Sub-Projeto relativo aos Institutos Federais, coordenado pelo Prof. Gaudêncio Frigotto (PPFH/UERJ).

Data: 13 de agosto de 2014. Local: PPFH/UERJ.

Debate com o Prof. Carlos Artexes (Cefet-RJ) sobre o tema “Para onde (e com quem) caminha o ensino médio?”

Relato e análise sobre o evento “Educação 360 - Encontro Internacional promovido pela Escola SESC de Ensino Médio”, no Rio de Janeiro, dias 5 e 6 de setembro de 2014, com o objetivo de “abordar o aprendizado sob diferentes ângulos (...) sobre o novo papel do professor ao impacto da tecnologia, das mudanças no espaço de aprendizado à individualização do ensino”, realizado pelos Jornais “O Globo” e “Extra”, em parceria com o SESC, Prefeitura do Rio e Fundação Getúlio Vargas, com apoio do Canal Futura”.

Data: 16 de setembro, 14 horas

Local: EPSJV-Fiocruz.

Debate com a Prof^ª Dr^ª Guadalupe Bertussi, da Universidade Pedagógica Nacional, México, sobre o tema “História do Presente da Educação No México”.

Data: 14 horas

Local: Faculdade de Educação, UFF.

Debate com a Professora Roseli Caldart (Iterra) sobre o tema “Educação do Campo e o Ensino Médio”.

Data: 24 de setembro de 2013, 14 horas.

Local: Faculdade de Educação/ UFF.

Seminário “Saberes da experiência, trabalho e educação de jovens e adultos”, com a Prof^ª. Dr^ª. Carmen Cavaco - Universidade de Lisboa (Expositora), Maria Cecília Fantinato - UFF (Debatedora) e Lia Tiriba – NEDDATTE/UFF (Coordenadora) - dia 19/02/2013. Número aproximado de participantes: 40 da graduação e 20 professores da educação básica.

Seminário “Vygostsky e a produção do conhecimento”. Com Zoia Prestes (UFF), Sonia Rummert (NEDDATTE/UFF) e Rosilda Benacchio (NEDDATTE/UFF) - 11 de março de 2013. Número aproximado de participantes: 30 da graduação, 20 da pós – graduação e 20 professores da educação básica.

Seminário “Para onde vai a Educação”. Profa. Natália Alves (Universidade de Lisboa), Jaqueline Ventura (NEDDATTE/UFF) e Zuleide Silveira (NEDDATTE/UFF) - dia 06 de maio de 2014. Número aproximado de participantes: 30 da graduação, 20 da pós-graduação e 20 professores da educação básica.

Seminário "Educação e Desenvolvimento no pensamento latinoamericano". Atividade realizada pelo NEDDATTE/UFF, co-promovida pelo Grupo THESE. Realizada em 29 de abril 2014, na UFF. Número aproximado de participantes: 20 da graduação, 40 da pós – graduação e 15 Professores.

Participação dos Coordenadores do Grupo THESE na Realização do II Intercrítica - Intercâmbio Nacional dos Núcleos de Pesquisa em Trabalho e Educação, e na composição de Mesas Redondas. Tema: “Por uma (nova?) pauta para a Pesquisa em Trabalho e Educação no Brasil”.

Data: 26 a 28 de agosto de 2014

Local: Auditório do Instituto de Ciências Jurídicas da UFPA (Belém-PA)

Seminário "Sociedade e Educação: novos desafios e lutas da classe trabalhadora". Realizado em 21/05/2015, na Faculdade de Educação da UFF.

Coordenação: NEDDATE / UFF, co-promovido pelo Grupo These

Nº de Participantes: Graduação: 80; Pós-Graduação: 20; professores de educação básica: 20.

Pesquisadores do Grupo envolvidos: Gaudêncio Frigotto e Jaqueline Ventura (participação em mesa).

Seminário "Cidades rebeldes: Juventude e participação popular", com Marcelo Badaró (UFF) Paulo Carrano (UFF), José Claudio Souza Alves (UFRRJ) e Lia Tiriba (NEDDATE/UFF). Realizado pelo NEDDATE/UFF, em 08 de julho de 2013. Número aproximado de participantes: 50 da graduação, 20 da pós – graduação e 20 Professores.

Seminário "Trabalho, história e experiência de classe: Thompson 50 anos depois".

Coordenação: NEDDATE / UFF, co-promovido pelo Grupo These. Com Marcelo Badaró (UFF), Maria Ciavatta (UFF), Alessandra Schuleer (UFF), Angela Martins (Unirio), Lucia Neves (Coletivo de Estudos do Política Educacional), Rafalea de Souza Ribeiro, Rosilda Benacchio (UFF), Sonia Rummert (UFF), Marcelo Mac´Cord (UFF), Eveline Algebaile (UERJ), Alexandre Fortes (UFRRJ), Claudia Alves (UFF), Lia Tiriba (UFF). Realizado na Faculdade de Educação da UFF, em 23 de setembro de 2013. Número aproximado de participantes: 20 da graduação, 50 da pós – graduação e 20 professores da educação básica.

Roda de Conversa "Narrativas docentes: professores da Educação Básica relatam experiências profissionais". Sessão A UFF e a Escola Pública na Agenda Acadêmica da Faculdade de Educação da UFF. 13/10/2014.

Pesquisadores do Grupo envolvidos: Jaqueline Ventura (Organização)

Nº de Participantes: Graduação: 30; alunos de educação básica: 10; professores de educação básica: 15.

Seminário de Pós-doutorado com Apresentação e debates de estudos realizados pelo Prof. Dr. Adriano Larentes, Prof. do IFSC- Campus Chapecó, Pós-Doutorando PPFH / UNAM- México, e Profa. Dra. Cláudia Affonso, Profª. do IF Pedro II, Pós-Doutoranda PPFH / Universidade de Lisboa – Portugal.

Título do Seminário: A lógica pragmática nas políticas públicas de educação: olhares sobre Brasil, México e Portugal

Data: 14 de maio de 2015, 14 hs.

Local: PPFH/UERJ

Apoio: Grupo THESE (UFF/UERJ/EPSJV)

Mesa "Luta e Memória – O longo percurso do Arquivo de Astrojildo Pereira ao ASMOB".

Debatedores: Dora Henrique da Costa, Marly Vianna e Zuleide Faria de Melo, Coord. Eline Pessanha e Maria Ciavatta

Co-produção NEDDATE e Grupo THESE.

21 de maio de 2015, às 10 horas, Salão Nobre do IFCS-UFRJ, Centro, Rio de Janeiro.

Seminário "Sociedade e Educação: novos desafios e lutas da classe trabalhadora"

Debatedores: Gaudêncio Frigotto e Roberto Leher. Coordenação: Jaqueline Ventura

Co-produção NEDDATE e Grupo THESE.

Data: 21 de maio de 2015, às 18:30 horas.

Local: Auditório Florestan Fernandes, UFF, Campus do Gragoatá.

3. PRINCIPAIS FATORES QUE IMPACTARAM A EXECUÇÃO DO PROJETO.

Positivos

1 - A obtenção de financiamento por meio do Edital FAPERJ nº 29/2012 viabilizou a aquisição de equipamentos e materiais fundamentais à constituição de condições permanentes de realização das atividades de pesquisa para as três instituições que integram o Grupo THESE, com repercussões muito positivas com relação à montagem de acervos documentais informatizados e impressos, bem como à sistematização de informações empíricas relativas realidade analisada.

2 - As melhores bases e condições de realização de pesquisa ampliaram as possibilidades de dedicação a um projeto de maior fôlego, envolvendo os diversos projetos e pesquisadores integrantes do Grupo These, viabilizando a produção de resultados mais substanciais e possibilitando o aprofundamento tanto das relações interinstitucionais quanto da perspectiva interdisciplinar na abordagem da realidade investigada.

3 - O Projeto vinculado ao Edital configurou-se como uma oportunidade rica de maior participação de estudantes de graduação e de pós-graduação, bem como de pesquisadores de pós-doutorado nas pesquisas vinculadas ao Grupo THESE. Como revela o Relatório, o acompanhamento de jovens pesquisadores em formação, integrando-os ao processo investigativo e às atividades acadêmicas inter-relacionadas ampliou os vínculos da equipe de trabalho e seus acúmulos compartilhados, levando à obtenção de melhores resultados.

4 - O Projeto favoreceu a inserção do Grupo em redes de pesquisas nacionais e internacionais relacionadas ao tema, bem como o aprofundamento da relação com associações acadêmicas, destacando-se a atuação de coordenadores do Grupo junto ao Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais - Clacso, e à Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais - Flacso.

Negativos

No período de vigência do Projeto, o Grupo contou com grande apoio institucional e financeiro, bem como com intensa participação de pesquisadores em formação na graduação e na pós-graduação. No entanto, foram encontradas dificuldades relativas a atividades de pesquisa não cobertas por financiamento; a limitações inerentes às condições atuais de exercício do trabalho de ensino e pesquisa nas Universidades; e à incipiência ou inadequação de informações divulgadas pelas administrações públicas a respeito das políticas pesquisadas.

Nesse sentido, dentre os pontos negativos, destacamos:

1 – O baixo percentual destinado ao financiamento de passagens e diárias pelo Edital dificultou a organização e a realização das atividades de campo previstas, típicas de pesquisas na área de Ciências Humanas, impondo a busca de recursos suplementares capazes de minimizar as limitações relacionadas especialmente aos deslocamentos para o interior do estado.

2 – A intensificação do ritmo e das tarefas relacionadas à realização cotidiana da docência, da orientação acadêmica e das atividades institucionais, especialmente de cunho administrativo-burocrático, na Universidade, limitaram o tempo destinado às tarefas de investigação e análise, bem como de elaboração e divulgação de textos acadêmicos.

3 – A alteração de bases de dados, bem como reiteradas inconsistências e incoerências de dados divulgados em relatórios e gestão e outros materiais institucionais, em nível federal e estadual, dificultaram tanto a coleta quanto a correlação e sistematização de dados relativos ao tema pesquisado.

4. FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS NA GRADUAÇÃO:

4.1 – Disciplinas ministradas na Graduação no período de vigência do Projeto:

Dentre as disciplinas ministradas nas três instituições, cuja proximidade temática evidencia a contribuição do projeto para a formação realizada na graduação, destacamos:

Disciplina	Período	Curso/Instituição	Prof. Responsável
Economia e Financiamento da Educação	2013.1 e 2013.2 2014.1 e 2014.2	Pedagogia UERJ	Gaudêncio Frigotto
Economia Política e Educação	2013.1	Pedagogia UFF	Zuleide Silveira
Educação de Jovens e Adultos-60h (2 turmas)	2013.1 e 2013.2 2014.1 e 2014.2 2015.1	Pedagogia UFF	Jaqueline Pereira Ventura
Estágio supervisionado em Pedagogia nas Instituições e nos Movimentos Sociais	2013.1 e 2013.2 2014.1 e 2014.2 2015.1	Pedagogia UERJ	Marise Ramos
Monografia I	2014.1 e 2014.2	Pedagogia UFF	Zuleide Silveira
Organização do Ensino no Brasil	2013.1 e 2013.2 2014.1 e 2014.2 2015.1	Pedagogia FFP/UERJ	Eveline Algebaile
Pesquisa e Prática Pedagógica II	2013.1 e 2013.2 2014.1 e 2014.2 2015.1	Pedagogia UFF	Zuleide Siveira

Políticas Públicas e Educação	2013.1 e 2013.2 2014.1 e 2014.2 2015.1	Licenciaturas em Letras, História, Geografia, Biologia e Matemática FFP/UERJ	Eveline Algebaile
Tópicos Especiais em Economia Política e Educação	2015.1	Pedagogia UFF	Zuleide Silveira
Tópicos Especiais em Educação de Jovens e Adultos - 60h	2014.2	História, Geografia, Letras, Filosofia, Ciências Sociais etc, da UFF	Jaqueline Pereira Ventura
Trabalho, Educação e Desenvolvimento Profissional	2013.1 e 2013.2 2014.1 e 2014.2 2015.1	Pedagogia UERJ	Marise Ramos

4.2 - Projetos ou atividades de iniciação à docência e de extensão:

Curso de Extensão

No período de vigência do Projeto, sob a coordenação dos Profs. Gaudêncio Frigotto e Bruno Miranda Neves, foi organizado o Curso de Extensão Políticas Públicas e Qualificação Profissional, Emprego e Renda Para Jovens e Adultos Trabalhadores. O público-alvo do curso são professores da educação básica e lideranças sindicais e de movimentos sociais. Iniciado em setembro de 2014, o curso terá a duração de 1 ano letivo, com atividades regulares semanais de 4 horas de duração, sendo realizado na UERJ, Campus Maracanã. O curso envolve a elaboração de um trabalho de conclusão de cunho teórico-prático, relacionado ao tema geral. Número de participantes selecionados: 45.

Iniciação à docência

A Professora Jaqueline Pereira Ventura (NEDDATTE/UFF) atuou no Subprojeto Interdisciplinar: Formação de Docentes para a Educação de Jovens e Adultos, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na UFF. Esse Subprojeto Interdisciplinar é realizado no ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no Colégio Estadual Guilherme Briggs, em Niterói, RJ, envolvendo 11 alunos bolsistas de graduação da UFF.

4.3 - Orientações de monografia, no período, vinculadas ao tema.

Considerando apenas as monografias vinculadas ao tema do Projeto, tivemos, no período, mais de 30 trabalhos orientados, dos quais 26 já concluídos, conforme relação abaixo, por orientador:

Gaudêncio Frigotto

Orientações concluídas:

Pedro Soares dos Santos Neto. Ensino religioso nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro: Laicidade e religiosidade em debate. 2013. Graduação em Pedagogia - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Pedro Luiz de Araujo Costa. A educação do campo no contexto da implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia no Estado do Rio de Janeiro. 2013. Graduação em Pedagogia - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Tiago Martins Simões. Elementos introdutórios da administração da educação: a crise do ensino médio no estado do Rio de Janeiro. 2014. Graduação em Pedagogia- Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Raphael C. Machado. Educação e capitalismo: dimensão predominantemente reprodutora e alienada e perspectiva contra-hegemônica emancipadora. 2014. Graduação em Pedagogia- Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Viviane Gomes de Souza Dutra. A concepção ontológica do trabalho: base para uma crítica de suas formas históricas e das política neoliberais. 2014. Graduação em Pedagogia - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Uielma Ferreira de Lucena. Teoria do Capital Humano e suas interfaces na educação atual. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Bianca Burlandy Mota de Melo. Educação Integral: O debate recorrente no cenário contemporâneo. 2015. Graduação em Pedagogia - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Flávia Figueiredo de Barros. Trabalho e educação na perspectiva do Ensino Médio integrado. 2015. Graduação em Pedagogia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Maria Ciavatta

Orientações concluídas:

Tháís da Fonseca Guimarães de Moraes. Iniciação Científica no Ensino Médio: o sentido educativo do PROVOC. 2013. Graduação em Pedagogia - Universidade Federal Fluminense. Bolsista Faperj.

Marise Ramos

Orientações concluídas:

Vanessa Veríssimo de França. Pronatec: a principal política contemporânea da Educação Profissional. 2014. Graduação em Pedagogia - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Nathalia Guayanaz Verissimo Gandos. SENAI e a Pedagogia das Competências. 2014. Graduação em Pedagogia - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Waldir de Souza. A história da educação brasileira frente às mudanças econômicas. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Davi Lima. Educação Corporativa. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Eveline Algebaile

Orientações concluídas:

Mariana Thuller. A Institucionalização da Educação do Campo no Brasil: características, impasses e desafios. 2013. Graduação em Licenciatura em Pedagogia - Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Simone da Silva Dias. Fracasso escolar: reflexão sobre um problema da educação brasileira. 2013. Graduação em Licenciatura em Pedagogia- Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Adriana Norbert Gomes de Araújo. O Plano De Ações Articuladas: O Regime De Colaboração Na Política Educacional Brasileira. 2013. Graduação em Licenciatura Pedagogia - Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Jéssica Dornellas Colares da Silva. Projovem Urbano: Educação, trabalho e participação cidadã. 2013. Graduação em Licenciatura em Pedagogia - Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Gustavo Leite de Araujo da Silva. Referenciamento territorial de políticas sociais: uma análise da implantação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil no município de Magé - RJ. 2014. Graduação em Licenciatura em Geografia - Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Tacílio Augusto Branco Fagundes. Análise da implementação e referenciamento territorial do Projeto de Proteção aos Jovens em Território Vulnerável, no bairro Jardim Catarina, município de São Gonçalo – RJ. RJ. 2015. Graduação em Licenciatura em Geografia - Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Zuleide Simas da Silveira

Orientações concluídas:

Joanna Vignoli Silva. Educação e qualificação para o trabalho na indústria da construção civil: uma perspectiva empresarial. 2014. Graduação em Pedagogia- Universidade Federal Fluminense. Orientador: Zuleide Simas da Silveira.

Em andamento:

Welda Andrade Marques. A popularização da ciência e tecnologia no nível médio e técnico. Graduação em Pedagogia- Universidade Federal Fluminense.

Tamiris Siqueira Marinho. Possíveis impactos das políticas de avaliação na educação básica. Graduação em Pedagogia- Universidade Federal Fluminense.

Deyse da Silva. Desigualdade social nas escolas públicas. Graduação em Pedagogia- Universidade Federal Fluminense.

Roberta Cristine de A. Passos. Mercantilização da educação: ações do Movimento Todos pela Educação". Graduação em Pedagogia- Universidade Federal Fluminense.

Érika de Brites M. Cordeiro. Trabalho, educação e desigualdades sociais: análise histórica da educação profissional no Brasil. Graduação em Pedagogia- Universidade Federal Fluminense.

Fernanda Souza Henriques. Políticas públicas de educação profissional: para quem e a quem serve o PRONATEC? Graduação em Pedagogia- Universidade Federal Fluminense.

Jaqueline Pereira Ventura**Orientações concluídas:**

Márcia Regina Meireles. A EJA em nível do Ensino Médio na SEEDUC/RJ: desvendando a Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Graduação em Pedagogia- Universidade Federal Fluminense.

Ludmila Lustosa Lessa. Políticas de Educação Básica e Profissional de Jovens e Adultos no Brasil: análise do PLANFOR E PRONATEC. Graduação em Pedagogia- Universidade Federal Fluminense.

Em andamento:

Alexsandra Silva do Valle. Alunos oriundos do ensino médio na EJA que chegam a Universidade Pública: conquistas e desafios do aluno trabalhador no ensino superior. Graduação em Pedagogia- Universidade Federal Fluminense.

Gisele da Gama Ramos. A EJA na FEUFF: um olhar sobre as monografias produzidas sobre a área no curso de Pedagogia (1996-2013). Graduação em Pedagogia- Universidade Federal Fluminense.

4.4 - Bolsistas de graduação (Iniciação Científica; Monitoria; Desenvolvimento Acadêmico) envolvidos no projeto.

O Projeto envolveu diretamente 18 bolsistas de graduação, dos cursos de Pedagogia (da Faculdade de Educação e da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, assim como da Faculdade de Educação da UFF), Licenciatura em Geografia

(Faculdade de Formação de Professores da UERJ) e Estatística (UFF), além de alunos de ensino médio (Colégio Pedro II), conforme relação a seguir, por orientador.

Gaudêncio Frigotto

Concluída

Eliude Gonçalves Batista. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com o Ensino Médio Integrado e o projeto societário de desenvolvimento. 2013. Iniciação Científica. Graduada em Pedagogia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Flávia Figueiredo de Barros. Trabalho e educação na perspectiva do ensino médio integrado. 2014. Iniciação Científica. Graduada em Pedagogia - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsa CNPq.

Em andamento

Anderson dos Santos Alves de Abreu. Os Grêmios Estudantis e a relação entre a escola e a comunidade em escolas públicas de ensino médio no Rio de Janeiro. Início: 2015. Iniciação Científica. Graduando em Pedagogia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsa CNPq.

Maria Ciavatta

Concluída

Roberta Cristine de Andrade Passos. A Historiografia em Trabalho e Educação e o Pensamento Crítico - Como se escreve a história da Educação Profissional. 2014. Iniciação Científica. Graduada em Pedagogia - Universidade Federal Fluminense. Bolsa CNPq.

Em andamento

Sânia Nayara da Costa Ferreira. A Historiografia em Trabalho e Educação e o Pensamento Crítico - Como se escreve a história da Educação Profissional. Início: 2013. Iniciação Científica. Graduanda em Pedagogia - Universidade Federal Fluminense. Bolsa Faperj

Eveline Algebaile

Concluída

Gustavo Leite de Araujo da Silva. Referenciamento territorial de políticas sociais e escolarização. 2014. Iniciação Científica. Graduado em Licenciatura em Geografia - Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Bolsa CNPq

Em andamento

Tacílio Augusto Branco Fagundes. Distribuição territorial da oferta de educação básica no estado do Rio de Janeiro. Início: 2013. Iniciação Científica. Graduando em Licenciatura em Geografia -- Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Bolsa CNPq

Zuleide Simas da Silveira**Concluída**

Bianca Teixeira Domingues Jardim. Formação científica no Ensino Médio. 2014. Iniciação Científica. Graduada em Serviço Social - Universidade Federal Fluminense, UFF.

Em andamento

Jackeline de Almeida Sampaio. Educação básica e política científica para o desenvolvimento socioeconômico. Início: 2013. Iniciação Científica. Graduanda em Serviço Social - Universidade Federal Fluminense. Bolsa Faperj.

Welda Andrade Marques. Educação científica e formação integral no ensino médio e técnico. Início: 2013. Iniciação Científica. Graduanda em Pedagogia - Universidade Federal Fluminense, UFF. Bolsa Pibic UFF.

Jaqueline Pereira Ventura

Ana Carolina Cunha Lemos. 2013-2014. Bolsa de Monitoria da Disciplina Educação de Jovens e Adultos. Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense.

Jéssica Bernardo Duarte. Início: 2015. Bolsa de Monitoria da Disciplina Educação de Jovens e Adultos. Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense.

Taynara Bastos Teodoro. Início: 2015. Bolsa de Iniciação Científica Pibic/UFF. Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense.

Thamiris Xavier Da Cruz Dos Santos. 2014. Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico - Proaes/UFF. Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense.

Esthefanie Brasileiro Dos Santos. 2014 – 2015. Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico - Proaes/UFF. Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense.

Jacson Lima Dos Santos. 2014. Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico - Proaes/UFF. Curso de Estatística. Universidade Federal Fluminense.

Gilberto Martins Dos Santos. 2015. Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico - Proaes/UFF. Curso de Estatística. Universidade Federal Fluminense.

Matheus Torres Mendes de Andrade. 2015. Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico - Proaes/UFF. Curso de Estatística. Universidade Federal Fluminense.

Cláudia Regina Amaral Affonso (Colégio Pedro II)

Pedro Kayuca. 2014. Iniciação Científica Ensino Médio. Colégio Pedro II.

5. FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS NA PÓS-GRADUAÇÃO

5.1 - Disciplinas ministradas no período de vigência do Projeto:

Dentre as disciplinas ministradas nas três instituições, cuja proximidade temática evidencia a contribuição do projeto para a formação realizada na pós-graduação, destacamos:

Disciplina	Período	Curso/Instituição	Prof. Responsável
Concepções de currículo, trabalho docente e educação profissional	2013.2 2014.2 2015.1	Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde EPSJV/FIOCRUZ	Marise Ramos
Economia da Educação e Concepções de Formação em Saúde	2013.1 2014.1 e 2014.2 2015.1	Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde EPSJV/FIOCRUZ	Julio Cesar França Lima Marise Ramos
Economia Política da Educação	2013.2	Mestrado em Educação UFF	Zuleide Silveira
Estado, Políticas Públicas e Cidadania	2013.2 2014.2	Mestrado PPFH/UERJ	Eveline Algebaile
Estado e Sociedade	2015.1	Mestrado em Educação FFP/UERJ	Eveline Algebaile
Expansão Escolar e Desigualdades Sociais no Brasil	2013.2	Mestrado em Educação FFP/UERJ	Eveline Algebaile
Forum III	2013.1 2014.1	Doutorado PPFH/UERJ	Gaudêncio Frigotto
Fórum IV	2013.1 2014.1	Doutorado PPFH/UERJ	Marise Ramos Eveline Algebaile
Temas de Pesquisa Trabalho em Educação	2013.1 2014.1 2015.1	Mestrado em Educação UFF	Zuleide Silveira
Teoria e Educação II	2013.2 2014.2	Doutorado em Educação UFF	Maria Ciavatta
Trabalho e Educação	2014.2	Mestrado em Educação UFF	Zuleide Silveira
Trabalho e Formação Humana	2013.2 2014.2	Mestrado e Doutorado PPFH/UERJ	Gaudêncio Frigotto
Seminários de Fundamentação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais	2014.1	Mestrado em Educação FFP/UERJ	Eveline Algebaile
Seminários de Metodologia da Pesquisa	2015.1	Mestrado e Doutorado PPFH/UERJ	Marise Ramos
Seminários de Pesquisa	2013.1 e 2013.2 2014.1 e 2014.2	Mestrado e Doutorado do PPFH/UERJ	Gaudêncio Frigotto

5.2 – Curso de Extensão

Curso de Extensão “Introdução à Etnossociologia do Saber Profissional”. Docente: Prof. Telmo Caria - Professor Catedrático da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) – Portugal; Investigador Responsável do Núcleo Estudos sobre Etnografias Conhecimento Profissional; Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Universidade do Porto – Portugal.

Carga horária: 16 horas. 25 vagas

Período: 16 a 19 de abril de 2013, de 9 as 13 h

Local: Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ

5.3 – Orientações de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado vinculadas direta ou indiretamente ao projeto:

No período de vigência do Projeto, foram concluídas inúmeras orientações de pós-graduação vinculadas direta ou indiretamente ao tema do ensino médio. Cabe esclarecer, a esse respeito, que a vinculação dos trabalhos orientados ao tema da pesquisa se deu por diferentes vias, sendo possível observar: trabalhos em que predominam discussões de cunho conceitual ou histórico e que, em nosso entendimento, relacionam-se ao campo dos fundamentos necessários à compreensão e problematização da realidade presente investigada; trabalhos mais diretamente vinculados à discussão de políticas educacionais ou práticas institucionais relacionadas ao ensino médio; e trabalhos que abordam mais diretamente aspectos da realização da oferta de ensino médio em instituições e/ou redes situadas no estado do Rio de Janeiro.

Além dos orientandos que atuaram diretamente no Projeto Faperj, responsabilizando-se por partes específicas da pesquisa, temos pós-graduandos e pós-doutorandos que, a partir de suas pesquisas específicas, participaram das diversas atividades promovidas pelo Grupo These no período, colaborando com informações e discussões que possibilitaram o aprofundamento do conhecimento produzido.

Apresentamos abaixo uma relação dessas orientações, por orientador e pelo tipo de curso correspondente.

a) Orientações Prof. Gaudêncio Frigotto:

Doutorado – Orientações Concluídas

Márcio Rolo. Ocupando os latifúndios do saber: subsídios para o ensino da ciência na perspectiva politécnica da educação. 2013. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ.

Paulo Antonio Cresciulo de Almeida. Esporte e lazer como instrumentos políticos. 2013. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ.

Juarez de Andrade. Invisíveis sociais: elementos para pensar formas de (des)integração de uma sociedade de capitalismo dependente. 2014. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ. Bolsista FAPERJ.

Lorene Figueiredo de Oliveira. O trabalho flexível na educação e reconversão docente: um estudo a partir das reformas em Minas Gerais. 2014. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ. Bolsista FAPERJ.

Sebastião Rodrigues Gonçalves. As contradições históricas dos movimentos operários: a complexa organização política pela emancipação humana. 2015. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ. Bolsista FAPERJ.

Doutorado – Orientações em andamento

Euler Oliveira Cardoso da Costa. O processo de privatização por dentro da escola pública e a deterioração da autonomia docente. Início: 2015. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana - UERJ.

Joaquim Gonçalves da Costa. A relação das Políticas Públicas com a Formação Humana no seio do campesinato Brasileiro. Início: Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana - UERJ. Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do RJ.

Fernanda Paixão Gouveia. A EJA integrada no IFRJ e sua mediação com o mundo do trabalho. Início: 2014. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana - UERJ.

Maria Cristina Paulo Rodrigues. Transformações do trabalho nas telecomunicações do Rio de Janeiro e os impactos no modo de vida e nas formas de resistência dos trabalhadores. Início: 2013. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana - UERJ.

Clarice Aparecida dos Santos. Educação Tecnológica e profissional e reforma agrária: Os sujeitos do campo no campo da política educacional. Início: 2012. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana - UERJ.

Luiz Carlos de Freitas. A (im)possibilidade da escola unitária no Brasil. Início: 2012. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana - UERJ. Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do RJ.

Sebastião Rodrigues Gonçalves. Emancipação Humana: Ações e contradições. Início: 2011. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana - UERJ.

Júlio Carlos Figueiredo. O Chamado terceiro setor invade a escola pública: Um retrocesso no pensamento humano. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana - UERJ.

Mestrado - Orientações em andamento

Elizete Morião de Carvalho. Da escola básica ao mínimo da educação: as estratégias capitalistas nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Início: 2013. Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ.

Ingrid Ribeiro Couto. Início: 2013. O desafio educacional em Florestan Fernandes: contribuições para um projeto de educação democrática para a sociedade brasileira. Início: 2013. Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais. FFP/UERJ.

Supervisão de Pós-doutorado – orientações concluídas

Ricardo Jose de Azevedo Marinho. 2014. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ.

Paulino José Orso. 2014. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES.

Laura Souza Fonseca. 2013. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Ronaldo Marcos de Lima Araujo. 2013. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Supervisão de Pós-doutorado em andamento

Cláudio Fernandes da Costa (Universidade Federal Fluminense). Início: 2015.

Raimundo Bonfim dos Santos (Universidade Estadual de Santa Cruz - BA). Início: 2014.

b) Orientações da Prof^a Maria Ciavatta:

Doutorado - Orientações concluídas

Jacqueline Aline Botelho Lima. As experiências do ensino médio do MST e suas contribuições para a emancipação humana (Co-orientação: Prof. Gaudêncio Frigotto). 2013. Doutorado em Serviço Social – UERJ.

Lucilia Carvalho da Silva. A Entrada dos Trabalhadores nos Institutos Federais pela Via dos Cursos de Formação Inicial e Continuada: uma análise sobre a educação dos mais pobres. 2014. Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal Fluminense

Doutorado – Orientações em andamento

Rosângela Aquino da Rosa Damasceno. A cultura da educação profissional e a memória de sua transformação - o banco de imagem dos 100 anos da Rede Federal EPT. Início: 2014. Doutorado em Programa Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal Fluminense.

Renata Reis Cornelio Batistella. A Construção do Trabalhador Técnico da Saúde nas Primeiras Décadas do Século XX: a experiência da Fiocruz. Início: 2014. Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal Fluminense

Mestrado concluídas

Gregório Galvão Albuquerque. A Construção do Conhecimento pela Fotografia: uma experiência criativa com alunos de ensino médio. 2013. Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal Fluminense.

Nadia Batista Corrêa. Sobre a Integração no Ensino Médio do Campus Macaé do Instituto Federal Fluminense: mediações e contradições. 2014. Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal Fluminense.

Mestrado em andamento

Julia Turrini Lima Brandão. Memória do Trabalho e da Educação: imagem do trabalho e a narrativa da resistência no IPUFRJ. Início: 2013. Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal Fluminense. Bolsa CAPES.

Thaís da Fonseca Guimarães de Moraes. Iniciação Científica no Ensino Médio. Início: 2014. Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal Fluminense. Bolsa CAPES.

c) Orientações da Prof^ª Marise Ramos

Doutorado – Orientações concluídas

Carlos Soares Barbosa. A Nova Sociabilidade Capitalista e a Natureza da Política de Juventude no Governo Lula: uma análise da participação cidadã no Projovem Urbano 2013. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Maria Élide Marchado. Tensões entre Concepções e Políticas Públicas de Educação Profissional em Saúde de Nível Médio no Estado do Rio Grande do Sul. 2013. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Manoel José Porto Junior. O Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense: perspectivas contra-hegemônicas em um campo de disputas. 2014. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Raquel Barbosa Moratori. Dimensão Cultural do Trabalho Técnico em Gestão em Saúde. 2014. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Marcelo Princeswal. As Experiências de Formação Humana dos Movimentos Sociais:

as universidades populares educando rigorosamente o Estado. 2015. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Doutorado - Orientações em andamento

Luís Carlos Ferreira. Política de Autorização de Cursos de Educação Profissional em Saúde pelo CEE-RJ. Início: 2013. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Mariana Nogueira. Formação dos Agentes Comunitários de Saúde. Início: 2013. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Rosemary Lopes Soares da Silva. Políticas Públicas para a Educação Profissional de Nível Médio na Bahia: por uma inclusão social ou ressignificação da empregabilidade. Início: 2014. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

João Batista Pereira Alves. A Interdisciplinaridade como Mediação na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Rede Estadual do Espírito Santo. Início: 2014. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Márcia Valéria Guimarães Cardoso Morosini. Educação Profissional em Saúde nos Governos Lula e Dilma: análise das políticas formuladas para a formação dos trabalhadores de nível médio. Início: 2014. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Mestrado – Orientações Concluídas

Marcos Poubel. Formação Integral de Trabalhadores da Saúde: reflexões sobre referências teóricas e perspectivas políticas. 2013. Mestrado em Educação Profissional em Saúde - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz.

Ana Cristina L. Vargas. Trabalho e Educação Tecnológica: formação para a nova sociabilidade capitalista. 2013. Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

André Luís Gonçalves Montillo. A qualificação do técnico de imobilizações ortopédicas (TIO) na percepção de técnicos e de ortopedistas: perspectivas profissionais no município do Rio de Janeiro a partir de 2010. 2014. Mestrado em Educação Profissional em Saúde - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz.

Jonas Emanuel Magalhães. Os Professores e a Alfabetização: saberes docentes no entrecruzamento de experiências, práticas e teorias. 2014. Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Leandro da Fonseca Ramos. O Pronatec como Política Governamental para Educação Profissional: historicidade e contradição. 2014. Mestrado em Educação Profissional em Saúde - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz.

Carlos Thiago Gomes Sampaio. A Noção de Competência nas Escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. 2014. Mestrado Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Gustavo Rego Muller de Campos Dantas. A Formação Técnica do Agente Comunitário de Saúde: contradições e projetos em disputa na experiência da 2ª e 3ª etapa no município de Recife. Mestrado em Educação Profissional em Saúde - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz.

Raquel Trindade. Interfaces entre trabalho e educação na formação profissional: um estudo sobre a residência multiprofissional em saúde. 2015. Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Paulo César de Castro Ribeiro. Políticas Sociais e Direito à Saúde: contribuições teóricas para a análise desta relação. 2015. Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Mestrado em andamento

Douglas Diógenes. História do Colégio João Alfredo na Perspectiva da relação Trabalho-Educação. Início: 2013. Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Flávia Andréa Belarmino de Medeiros. Integração Ensino – Serviço na Escola Técnica do SUS: um estudo de caso sobre as articulações políticas visando o estágio curricular. Início: 2014. Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Supervisão de Pós- Doutorado

Sandra Terezinha Urbanetz. Os processos pedagógicos envolvidos nos cursos de educação profissional oferecidos na modalidade EaD, a partir do fundamento ontológico do trabalho. 2014. Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Claudia Regina Amaral Affonso. 2014. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ/ Universidade de Lisboa. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Adriano Larentes da Silva. Início: 2014. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ.

d) Orientações da Professora Eveline Algebaile

Doutorado – Orientações concluídas

Cecilia Maria Ghedini. A produção da Educação do Campo no Brasil: das referências históricas à institucionalização. 2015. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ. Bolsa da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do RJ.

Doutorado - Orientações em andamento

Roberto Alves de Arruda. Emergência de um novo padrão de coesão social? Da Proteção Social via Programa Bolsa Família à inserção laboral no estado do Mato

Grosso - Sinop. Início: 2014. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ. Bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Mato Grosso.

Jurema Alves Pereira da Silva. Aproximação escola-família em Queimados\RJ: há experiências instituintes na educação pública municipal que podem acender novos projetos políticos-pedagógicos?. Início: 2014. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ.

Simone Amorim. Cultura e democracia: a participação como elemento estruturante da política pública de Cultura no Estado do Rio de Janeiro. Início: 2013. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ.

Maxwel Monteiro Bastos. A ampliação da jornada escolar ancorada na educação esportiva: Programa Clube Escolar. Início: 2013. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ.

Luiz Antonio Souza de Araújo. Pedagogia da inclusão: a arquitetura institucional das políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência.. Início: 2012. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ.

Roberto da Cruz Melo. Planos Municipais de Educação: análise dos processos de construção e avaliação de sua implementação em municípios do Território de Identidade de Irecê no Estado da Bahia.. Início: 2012. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ. Bolsa da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do RJ até 2014.

Denise Rissato. Incidências do Programa Bolsa Família sobre a Educação e a Pobreza: uma análise em território de fronteira. Início: 2011. Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ. Bolsa da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do RJ.

Mestrado – Orientações concluídas

Vitor Hugo Fernandes de Souza. A recomposição do trabalho docente e a diminuição dos espaços de elaboração intelectual do docente: o caso da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2014. Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ.

Vera Lucia da Costa Nepomuceno. O Plano de Metas e seus possíveis efeitos na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. 2014. Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Sabrina Batista Artmann. A frequência escolar como questão no contexto de reconfiguração da escolarização obrigatória. 2013. Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Diego Jasmin Marino. O planejamento da educação básica no contexto do novo Plano Nacional de Educação? 2011-2020. 2013. Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Mestrado - Orientações em andamento

Edmir Soares de Sena. A Rede Nacional de Ensino a Distância da SENASP no contexto da formação na Polícia Judiciária Civil do Estado do Mato Grosso. Início: 2014. Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais. FFP/UERJ.

Patricia de Oliveira Gonçalves Lamy. Políticas Públicas de Carreira Docente na Educação Básica: Uma Análise da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Início: 2014. Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais. FFP/UERJ.

Mariana Tuller. Expansão escolar e municipalização em Nova Friburgo/RJ. Início: 2013. Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais. FFP/UERJ.

e) Orientações do Profº Julio Cesar França Lima

Mestrado – Orientações concluídas

Helifrancis Condé Groppo Ruela. A formação de sanitaristas e os cursos de graduação em saúde coletiva no Brasil. 2013. Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde. EPSJV/Fiocruz.

Mestrado - Orientações em andamento

Fernando Antônio Cavalcante Dias. Formação Técnica em Saúde: um projeto em disputa? Início: 2014. Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde. EPSJV/Fiocruz.

Dulciane Martins Vasconcelos Barbosa. A formação pedagógica dos profissionais de enfermagem que atuam na educação profissional em saúde. Início: 2014. Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde. EPSJV/Fiocruz.

Renata Alexandrina M. M. Pereira Braga. As concepções teóricas e metodológicas da EFTS e sua efetividade nas práticas dos trabalhadores da saúde no SUS: limites, potencialidades e possíveis avanços. Início: 2014. Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde. EPSJV/Fiocruz.

Ângela Catarina Inácio Costa de Andrade. Residência Multiprofissional em Saúde: uma formação em rede? Início: 2014. Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde. EPSJV/Fiocruz.

f) Orientações da Profª Zuleide Simas da Silveira

Mestrado – Orientações em Andamento

Bruna Oliveira dos Santos. Os sentidos da categoria Trabalho e a formação do pedagogo nas DCNs. Início: 2015. Mestrado em Educação - Universidade Federal Fluminense.

Renata Azevedo Campos. Os interesses de classes nas reformas educacionais do Estado militar brasileiro: uma análise econômica das leis 5540/68 e 5692/71. Início: 2014. Mestrado em Educação - Universidade Federal Fluminense.

Pablo Roberto Pereira dos Santos. O programa "Autonomia" e a formação do aluno alienado. Início: 2014. Mestrado em Educação - Universidade Federal Fluminense.

Curso de aperfeiçoamento/especialização – Orientações concluídas

Evandro Franco Tiziano. A Rádio FM Comunitária da Ilha do Governador, no Rio de Janeiro : democratização do acesso aos meios de produção midiática (2006 - 2012). 2013. Aperfeiçoamento/Especialização em Trabalho, Tecnologia e Educação - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

Andrea Cristina dos Reis Firmo da Silva. Alfabetização de Jovens e adultos no contexto das políticas neoliberais: reafirmação histórica das desigualdades sociais. 2013. Aperfeiçoamento/Especialização em Trabalho, Tecnologia e Educação - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

g) Orientações da Profª Cláudia Affonso

Curso de aperfeiçoamento/especialização – Orientações em andamento

Henrique Valadares. Ensino de História do Tempo Presente e a revista Veja. Início: 2013. Pós-Graduação (Especialização) em Ensino de História e Ciências Sociais. Universidade Federal Fluminense.

Carolyne Barroca. Currículo Mínimo e Ensino de História no RJ. Início: 2013. Pós-Graduação (Especialização) em Ensino de História e Ciências Sociais. Universidade Federal Fluminense.

Bárbara Loureiro. História. Memória e ensino de História. Início: 2013. Pós-Graduação (Especialização) em Ensino de História e Ciências Sociais. Universidade Federal Fluminense.

Célia Regina. Ensino de História e Africanidade. Início: 2013. Pós-Graduação (Especialização) em Ensino de História e Ciências Sociais. Universidade Federal Fluminense.

6. OUTRAS FORMAS DE APOIO INSTITUCIONAL E DE FOMENTO RECEBIDOS

Além do financiamento da Faperj, por meio do Edital nº 29/2012, o Projeto contou com diversas formas de financiamento complementar, seja na forma de apoios para a realização de diversas atividades de pesquisa ou debate acadêmico, por parte dos Programas de Pós-Graduação da UERJ, UFF e Fiocruz envolvidos, seja na forma de apoios possibilitados pelos pesquisadores do Projeto que são Bolsistas de Produtividade, conforme relação a seguir:

Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq:
 Gaudêncio Frigotto (PPFH/UERJ) – Bolsista Nível 1A
 Maria Ciavatta (PPG Educação – UFF) – Bolsista Nível 1A
 Marise Ramos (PPFH/UERJ e EPSJV/Fiocruz) – Bolsista Nível 2

Bolsa dos Programas Jovem Cientista do Nosso Estado e Prociência UERJ:
Eveline Algeaile (PPFH/UERJ e PPGEdu-FFP-UERJ)

7. COLABORAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS.

A realização do Projeto envolveu o aprofundamento de relações de intercâmbio com pesquisadores de outros estados brasileiros e de outros países, possibilitando o desenvolvimento de atividades associadas que, de diferentes modos, repercutiram nas discussões do Projeto e na formação ampliada dos seus pesquisadores, bem como dos alunos de graduação e pós-graduação dos cursos das instituições envolvidas.

Dentre as colaborações nacionais e internacionais vinculadas ao Projeto, destacamos:

A estância de colaboração científica da Prof^a Dr^a Natália Alves, da Universidade de Lisboa, envolvendo a realização da Conferência intitulada “A escolarização em Portugal, hoje”, no dia 14 de abril de 2014, no PPFH/UERJ, e sua participação, na condição de Consultora, em reuniões de pesquisa do Grupo THESE realizadas nos dias 14, 15 e 16 de abril.

A estância de colaboração científica do Prof. Telmo Caria, Professor Catedrático da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) – Portugal, vinculada ao Programa Professor Visitante do Exterior da CAPES, a partir de Proposta do PPFH/UERJ, coordenada pela Prof^a. Marise Ramos, e da Faced/UFBA, coordenada pela Prof^a. Vera Fartes, no âmbito do Acordo de Cooperação Internacional UTAD-Portugal e UERJ-Brasil (Responsáveis: Prof. Telmo Caria e Profa. Marise Ramos), envolvendo atividades apoiadas pelo Grupo THESE e pela Estação de Trabalho Observatório dos Técnicos em Saúde (EPSJV-Fiocruz).

A colaboração regular de pesquisadores dedicados ao tema do ensino médio, que, na condição de consultores dos sub-projetos, participaram de inúmeras atividades promovidas pelo grupo, conforme relação abaixo:

Prof. Dr. Celso Ferretti (Pesquisador Visitante da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR)

Prof. Dr. Dante Henrique Moura (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho (Universidade Tecnológica Federal do Paraná)

Prof. Dr. Ronaldo Lima (Universidade Federal do Pará)

Prof^a Dr^a Roseli Caldart (Iterra)

Os Intercâmbios de Pesquisa:

a) Com os Professores Jorge Alberto Rosa Ribeiro, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e com o Prof. Dr. Gabriel Grabowski, da Universidade do Vale dos Sinos;

b) Com o Coordenador do Setor de Educação do Tribunal de Contas da União, Sr. Marcelo Bemerguy;

c) Com a Prof^a Guadalupe Terezinha Bertussi, da Universidade Pedagógica Nacional, México.

8 - TRABALHOS PUBLICADOS

3.7 - TRABALHOS PUBLICADOS

Livros – Obra completa

RAMOS, M. N. História e política da educação profissional. 1^a. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. v. 1. 121p .

Livros organizados

ANDRADE, J. (Org.); OLIVEIRA, L. F. (Org.); PAIVA, L. G. (Org.). O Estado Brasileiro e a Educação Básica. Os difíceis caminhos da universalização. 1^a. ed. Rio de Janeiro: AMC Guedes, 2015. v. 1. 246p.

CIAVATTA, Maria (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) ; RAMOS, Marise (Org.) . A crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento. IV Seminário de Pesquisa. 1^a. ed. Rio de Janeiro: EPJSV-Fiocruz, 2013.

CALDART, Roseli Salete (Org.); PEREIRA, Isabel Brasil (Org.); ALENTEJANO, Paulo (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) . Dicionário da Educação do Campo. 1^a. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. v. 1. 887p.

Artigos em periódicos

ALGEBAILLE, Eveline. O legado de Thompson para a pesquisa sobre políticas públicas. Trabalho Necessário, v. 12, p. 1-15-15, 2014. [Qualis B1 Interdisciplinar]

ALGEBAILLE, Eveline; SILVA, G. L. A.; FAGUNDES, Tacílio. Referenciamento territorial de políticas sociais e reconfiguração do sistema educativo no Brasil. Espaço e Economia, v. 1, p. 1-10, 2014. [Ainda sem Classificação no Sistema Qualis]

ALGEBAILLE, Eveline. A expansão escolar em reconfiguração. Revista Contemporânea de Educação, v. 8, p. 198-216, 2013. [Qualis B1 Ensino]

CIAVATTA, Maria . A memória sem medo: sobre o resgate de pessoas e documentos das garras da ditadura. Acervo (Rio de Janeiro), v. 27, p. 156-166, 2014.

CIAVATTA, Maria. Trabalho: As estatísticas e sua análise. Brasil em Números (Edição em Inglês. Impresso), v. 22, p. 149-169, 2014.

CIAVATTA, Maria. Emancipação: a polêmica do conceito e a polêmica no processo real da existência humana. Trabalho Necessário, v. 12, p. 97, 2014.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? Trabalho & Educação (UFMG), v. 23, p. 187-205, 2014.

CIAVATTA, Maria . O regime de colaboração e o ensino médio: uma análise de contexto. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 34, p. 961-978, 2013.

CIAVATTA, Maria. O trabalho docente a produção do conhecimento - uma breve análise de sua historicidade na educação básica e no ensino superior. *Advir* (ASDUEJ), v. 1, p. 55-73, 2013.

CIAVATTA, Maria. O trabalho docente a produtividade: recuperando marcos fundadores. *Educação* (Santa Maria. Online), v. 38, p. 495-506, 2013.

CIAVATTA, Maria ; RAMOS, Marise . A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 17, p. 11-38, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio . A produtividade da escolha Improdutiva 30 anos depois: Regressão Social e Hegemonia às Avessas. *Trabalho Necessário*, v. 1, p. 206-233, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio . Como Ler a Realidade da Educação -Entrevista Dossiê educação. *RUBRA*, v. 1, p. 6-8, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio Educação e a qualificação de Jovens e Adultos pouco Escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. *Perspectiva* (UFSC), v. 31, p. 389-405, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio . Universidade Mercadológica: novo espaço de acumular lucro e alienação. *Nuevamérica* (Buenos Aires), v. 1, p. 27-30, 2014.

NEVES, Bruno Miranda. A Educação de Jovens e Adultos nos Institutos Federais. *EJA em debate*, v. 2, p. 55-70, 2013.

NEVES, Bruno Miranda ; REIS, Marcela Cristina Moraes ; PIMENTEL JÚNIOR, C. A. G. . Anotações sobre a Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Reestruturação Produtiva. *E-Mosaicos*, v. 1, p. 51-63, 2013.

RAMOS, M. N. Filosofia da Praxis e Práticas Pedagógicas de formação de trabalhadores. *Trabalho & Educação* (UFMG), v. 23, p. 207-218, 2014.

RAMOS, M. N. O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 30, p. 105-125, 2014.

RAMOS, M. N. ; CIAVATTA, Maria ; FRIGOTTO, Gaudêncio . A Educação de Trabalhadores no Brasil Contemporâneo: um direito que não se completa. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 6, p. 65-76, 2014.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 18, p. 717-738, 2013. [Qualis A1 Educação e Interdisciplinar].

SILVEIRA, Zuleide S. Formação Científica no Nível Médio de Ensino: primeiras aproximações. Rio de Janeiro, Aceito para publicação (Boletim do Senac).

SILVEIRA, Zuleide. Simas da, BIANCHETTI, L. Universidade Moderna: dos interesses do Estado-Nação às conveniências do mercado. Revista Brasileira de Educação (Aceito para publicação).

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Mercosul Educacional e Reforma da Educação Superior no Brasil. Revista Latino-Americana de educación comparada. RELEC. Buenos Aires, Ar. (Aceito para publicação).

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Edward P. Thompson: método, categorias analíticas e fenômenos educacionais. Revista Trabalho Necessário [on line]., v.12, p.37 - 69, 2014.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Conceito de Cultura e Concepção Materialista da História: um debate sobre os Estudos Culturais. Revista História & Luta de Classes. , v.10, p.11 - 16, 2014.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n.1, p. 29-44. Salvador: UNEB, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/242>

VENTURA, Jaqueline; MALENA, R. Formação Inicial de Professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Revista Lugares de Educação, v. 3, n. 5, p. 22-36, PB, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/samsung/Downloads/16161-27370-1-PB%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/samsung/Downloads/16161-27370-1-PB%20(4).pdf)

VENTURA, J. P.; BOMFIM, M. I. R. M. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. Educação em Revista, UFMG. (Artigo com publicação prevista para o 2º semestre de 2015)

VENTURA, J.; RUMMERT, S.M. Educação de jovens e adultos trabalhadores: velhos “novos desafios” na política e na formação docente. In: Trabalho e Educação: análises críticas sobre a escola básica. RJ: Editora Mercado de Letras. (Artigo com publicação prevista em livro para 2015)

Capítulos de livros

ALGEBAILLE, Eveline ; ARAUJO, Luiz Antonio S. . Educação inclusiva: fundamentos políticos e práticas escolares no Brasil. In: ANDRADE, Juarez; PAIVA-GUTIERREZ, Lauriana; OLIVEIRA, Lorene Figueiredo de. (Orgs.). O Estado brasileiro e a educação básica: os difíceis caminhos da universalização. 1ªed. Juiz de Fora - MG: Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica - FAPEB-Juiz de Fora. - Ed AMC Guedes, 2015, v. 1, p. 215-234.

ALGEBAILLE, Eveline. Educação e desigualdade no Brasil no século XXI: o que levar em conta no debate, nos projetos e nas ações? In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. (Org.). Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. 1ªed. Rio de Janeiro: Ponteio / Faperj, 2014, v. 1, p. 231-248.

ALGEBAILLE, Eveline . Tecnologias comunicacionais na escola pública brasileira: indagações necessárias e repercussões possíveis. In: EGLER, Tamara Tania Cohen. (Org.). De baixo para cima: política e tecnologia na educação. 1ªed. Rio de Janeiro: Letra Capital - Rede de Política Pública de Educação, 2014, v. 1, p. 25-40.

ALGEBAILLE, Eveline ; RISSATO, Denise. . Escolarização, diferenciação formativa e especialização de instituições educativas no Brasil do século XIX. In: BOOM, Alberto Martínez; VISMARA, José M. L. Bustamante. (Orgs.). Escuela pública y maestro en América Latina: Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX. 1ªed. Buenos aires: Prometeo Editorial, 2014, v. 1, p. 311-342.

ANDRADE, J. EJA no contexto da universalização da Educação Básica. In: ANDRADE Juarez de; ALMEIDA, Dilermano José dos Santos. (Orgs.). EJA no contexto da Educação Básica. 1ªed. Rio de Janeiro: AMC Guedes, 2015, v. 1, p. 77-101.

CARIA, Telmo. ; RAMOS, M. N. Professional Cultures and Knowledge: an interdisciplinary perspective. In: SILVA, Ana Maria Costa e; APARÍCIO, Miriam T. (Orgs.). International Handbook of professional identities. 1ªed. California: Scientific & Academic Publishing, USA, 2015, v. 1, p. 66-90.

CIAVATTA, Maria. A historicidade da formação de tecnólogos. In: MOURA, Dante Henrique. (Org.). Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. 1ed.Campinas / SP: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 271-306.

CIAVATTA, Maria. Sobre a contribuição de Lukács a educação: questões teórico-metodológicas. In: FIRCHTNER, Bernd at al. (Org.). Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação. 2ªed.Vitória / ES: EDUFES, 2013, v. 1, p. 161-186.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A crise da Economia global, crise dos referenciais teóricos e a regressão mercantil na educação e na formação dos educadores. Seminário Paradigma da Economia Global e Desenvolvimento Sustentável - a formação discente e docente. 1ª ed. Fortaleza: UFC e Inverta, 2014, v. 1, p. 57-72.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Desafios históricos e atuais da educação dos trabalhadores. In: PALUDO, Conceição. (Org.). Campo e Cidade em busca de caminhos comuns. 1ªed.PELOTAS -RS: Editora da UFPEL, 2014, v. 1, p. 45-66.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Los modelos pedagógicos y la globalización: la educación de la clase obrera en disputa. Tendencias Teóricas y metodológicas en época de globalización. 1ªed. Lima: Editora EISA. S. R.L., 2014, v. 1, p. 11-32.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A conjuntura atual do capitalismo e as mobilizações sociais: a educação pública como arena na luta de classe. In: ORSO, Paulino José. GONÇALVES, Sebastião R.; LUZ, Paulino Pereira da; ANJOS, Amâncio Luiz Saldanha dos. (Orgs.). Sociedade Capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores. 1ªed. São Paulo: Outras Expressões, 2014, v. 1, p. 57-76.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A cientificidade do conhecimento e os processos coletivos de transformação da realidade social. In: CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO,

Paulo. (Orgs.). MST. Pesquisa e Universidade. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2014, v. 1, p. 109-136.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Alcances e limites das políticas públicas de educação profissional, emprego e renda. In: COSTA, Roberta R. Sotero; URBANETS, Sandra Terezinha. (Orgs.). Educação Profissional: Desafios e Debates. 1ªed. Curitiba: IFPR-EAD, 2014, v. 1, p. 11-24.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação do estrutural e do conjuntural na sociedade brasileira e os impasses e perspectivas da educação. In: CARMARGO, Ieda de. (Org.). Sociedade atual: nós e o outro. 1ª ed. Santa Cruz do Sul: Lupa Graf, 2013, v. 1, p. 77-94.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Introdução. In: CUNHA, Daisy Moreira. FIDALGO, Fernando Selmar Rocha; SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira de; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (Orgs.). Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica. Fundamentos e reflexões contemporâneas. 1ªed. Minas Gerais: PUCMINAS, 2013, v. 1, p. 07-30.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. Dicionário da Educação do Campo. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 265-272.

LIMA, Júlio César França ; RAMOS, M. N. ; NETO, F. . Regulamentação profissional e educacional em saúde: da década de 1930 ao Brasil contemporâneo. In: MOROSINI, Márcia Valéria Guimarães Cardoso; LOPES, Márcia Cavalcanti Raposo; CHAGAS, Daiana Crús; CHINELLI, Filippina; VIEIRA, Mônica. (Orgs.). Trabalhadores técnicos da saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS. 1ªed. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2013, v. 1, p. 83-120.

RAMOS, M. N. ; SIMÕES, C. A. Ensino médio no Brasil dos anos 2000 e os sistemas estaduais de ensino: a difícil universalização de um direito. In: SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. (Orgs.). Sistemas educacionais: concepções, tensões, desafios. 1ªed. São Paulo: Loyola, 2015, v. 1, p. 191-214.

RAMOS, M. N. Desafios da relação teoria e prática na educação básica: o currículo integrado como uma mediação possível da formação emancipatória. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana; OLIVEIRA, Lorene Figueiredo de. (Orgs.). O Estado brasileiro e a educação básica: os difíceis caminhos da universalização. 1ªed. Juiz de Fora: AMC GUEDES, 2015, v. 1, p. 101-115.

RAMOS, M. N. A Educação Tecnológica como Política de Estado. In: OLIVEIRA, Ramon de . (Org.). 2ª ed. São Paulo: Papirus, 2014, v. 1, p. 30-35.

RAMOS, M. N. . Trabalho e Educação: implicações para a produção de conhecimento em educação profissional. In: MOURA, Dante Henrique. (Orgs.). Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. 1ªed. Campinas: Mercado das Letras, 2013, v. 1, p. 23-40.

RAMOS, M. N. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: contribuições para a análise da proposta de PNE 2011-2021. In: PINO, Ivany Rodrigues ; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. (Orgs.). Plano Nacional de Educação PNE: questões desafiadoras e embates emblemáticos. 1ª ed. Brasília: INEP, 2013, v. 1, p. 103-120.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: SILVA, Mariléia Maria da; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa Maria (Orgs.). Jovens, Trabalho e Educação: A conexão subordinada de formação para o capital. 1ªed.Campinas: Mercado de Letras, 2012, v. 1, p. 15-70.

SILVEIRA, Zuleide. Simas da Educação Profissional, Desenvolvimento Econômico e Desenvolvimento Científico-tecnológico In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezeinha (Orgs.). Realidades da Educação Profissional no Brasil.1 ed. Campinas - SP : Alínea, 2015, v.1, p. 141-158.

SILVEIRA, Zuleide S. Organismos Supranacionais: A construção de uma concepção de mundo em torno da reforma e padronização da educação- o caso do Brasil. In: BATISTA, Eraldo Leme; BATISTA, Roberto Leme. Trabalho, Educação e Emancipação Humana. Editora Paco.

Trabalhos publicados em anais de congresso.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A docência e suas dimensões no plano do conhecimento e da formação humana. In: COEB 2013- Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem, 2013, Florianópolis. COEB 2013- Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. p. 01-12.

FRIGOTTO, Gaudêncio . A gestão escolar frente às atuais tendências da mercantilização da educação e desmanche da função docente. In: XXV simpósio catarinense de administração da educação, 2013, Blumenau. SC. Gestão escolar: compromisso com os resultados, 2013. v. 11. p. 11-18.

FRIGOTTO, Gaudêncio . A dimensão teórico-metodológica da produção do conhecimento em educação profissional. In: II Colóquio Nacional. A produção do Conhecimento em Educação Profissional, 2013, NATAL. II Colóquio Nacional. A produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal: IFRN, 2013. v. 1. p. DVD 1-DVD1.

SILVEIRA, Zuleide S. Educação científica no nível médio de ensino brasileiro: primeiras aproximações. In: Pedagogia 2015 - Encuentro Internacional por la unidad de los educadores, 2015, Havana - Cuba. Pedagogia 2015 - Memorias. Havana: Sello Editor EDUCACIÓN CUBANA - Ministerio de Educación, 2015. v.1. p.445 - 454.

SILVEIRA, Zuleide. Simas da, BIANCHETTI, L. Universidade moderna: dos interesses do Estado-Nação à imposições do mercado - ou: das consequências de imolar a educação no altar do mercado In: 36ª Reunião da ANPED, 2013, Goiânia. Anais 2013 - Sistema Nacional de Educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais. Rio de Janeiro: ANPED, 2013. p.1 - 17 SILVEIRA, Zuleide S.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Política científico-tecnológica e Educação científica no ensino médio In: II Encontro Nacional de Popularização da Ciência, Tecnologia & Inovação, 2013, Niterói. Anais do II Encontro Nacional de Popularização da Ciência, Tecnologia e Inovação. Niterói: NuDCEN-UFF, 2013. v.2. p.159 - 167.

9 - OUTRAS ATIVIDADES CIENTÍFICAS ou ADMINISTRATIVAS RELEVANTES.

Além das atividades informadas, é importante registrar a regular participação dos pesquisadores do Grupo em variadas atividades de relevância acadêmica. Pelo grande número de atividades, devidamente registradas nos currículos Lattes dos pesquisadores e orientandos, apenas lembramos, em geral:

a) A atuação na composição de Comitês Científicos ou como pareceristas de periódicos acadêmicos como Educação e Sociedade, Trabalho e Educação (UFMG), Trabalho Necessário (Nedatte/UFF); Revista Contexto e Educação, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES, Ciência e Saúde Coletiva (Impresso), Educação e Pesquisa (USP. Impresso), Revista Brasileira de Educação (Impresso), Revista Contemporânea de Educação (UFRJ); Revista Colombiana de Educación (UPN - Colômbia);

b) A atuação na avaliação de projetos apresentados a Agências de Fomento como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do RJ, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, dentre outros;

c) A participação dos pesquisadores e orientandos em eventos científicos de destaque como as Reuniões Anuais da ANPED, encontros nacionais e internacionais da Red Estrado – Rede de Estudos sobre Trabalho Docente; II Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão - Região Sul, sob o tema Interdisciplinaridade na formação de professores da educação básica, na Universidade Federal de Florianópolis (2015); Primer Escuela Internacional de la Red de Pósgrados en educación (REPE)/ CLACSO, em Caracas, Venezuela (2015), dentre outros;

d) Participação em um grande número de Bancas de qualificação e defesa de mestrado e doutorado, em variadas instituições nacionais e internacionais;

e) A inserção do Grupo em redes de pesquisas nacionais e internacionais relacionadas ao tema, bem como o aprofundamento da relação com associações acadêmicas, destacando-se a atuação de coordenadores do Grupo junto ao Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais – Clacso, e à Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – Flacso;

No caso de Premiações Científicas, destacamos os Prêmios recebidos pelo Coordenador do Projeto, Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto, no período de vigência do mesmo, a saber:

Prêmio CORA CORALINA, conferido pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação na 36ª Reunião Anual da entidade, em 01 de outubro de 2013, pela contribuição dada à inclusão educacional.

Prêmio "Luta pela Terra - 30 anos do MST", conferido pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra em 25 de janeiro de 2015, pela contribuição aos processos formativos organizados pelo movimento e às lutas sociais a ele vinculadas.