UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Mônica Maria Teixeira Amorim

A ORGANIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO CONJUNTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

Belo Horizonte
2013

Mônica Maria Teixeira Amorim

A ORGANIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO CONJUNTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação

Linha: Política, Trabalho e Formação Humana

Orientadora: Dra. Rosemary Dore Heijmans

Belo Horizonte
2013

A524oT Amorim, Mônica Maria Teixeira, 1968-
A organização dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira / Mônica Maria Teixeira Amorim. - Belo Horizonte, 2013.
245 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora : Rosemary Dore Heijmans.
Bibliografia : f. 222-230.
Apêndices : f. 231-245.

1. Educação -- Teses. 2. Escolas -- Organização e administração -- Teses. 3. Ensino profissional -- Teses. 4. Escolas profissionais -- Organização e administração -- Teses. 5. Escolas profissionais -- Planejamento -- Teses. 6. Educação e Estado -- Teses.
I. Título. II. Heijmans, Rosemary Dore. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.2

Catalogação da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Mônica Maria Teixeira Amorim

A ORGANIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO CONJUNTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas, defendida em 03/07/2013 e submetida à avaliação da Banca Examinadora constituída pelos professores:

_____

Profa. Dra. Rosemary Dore – FaE / UFMG
Orientadora

_____

Prof. Dr. Umberto Margiotta – Universidad Ca'Foscari Di Venezia
Examinador

_____

Prof. Dr. João Bosco Laudares – CEFET / MG
Examinador

_____

Profa. Dra. Maria de Lourdes Rocha Lima – FaE / UFMG
Examinadora

_____

Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares – FaE / UFMG
Examinador

Dedico esse estudo aos jovens desse país e a todos aqueles que trabalham pela valorização da Educação Profissional.

AGRADECIMENTOS

Partilho essa conquista com todos aqueles que dela participaram, direta ou indiretamente. Agradeço, especificamente,

Ao meu esposo, Luiz Henrique, pelo apoio, pelo companheirismo.

Aos meus filhos, Pedro Henrique e Luiz Felipe, pelo carinho e partilha.

À minha “afilhada”, Maria Eduarda, pelos sorrisos que estimulam, e à Lara e Gui pelo carinho comigo.

À minha mãe, Hélia, minha sogra, Maria, e minha tias, Helena e Ló, pelas orações e por todo o apoio.

Ao meu pai, Aluísio, ao meu irmão Marcelo, e à minha sobrinha Mariana, pela luz que emanaram para mim.

Às minhas irmãs Silvana e Simone, pela torcida.

À Profa. Rosemary Dore, minha orientadora no Doutorado, por tantas lições de coragem, luta, coerência, rigor e carinho. A você, Rose, meu eterno respeito pela pessoa e profissional admirável que é. Muito obrigada por todo seu apoio, pois sem ele, eu certamente não chegaria aqui. Minha gratidão ao Pierre pelas lições de arte e sensibilidade.

À Profa. Lourdinha Rocha, inesquecível orientadora de Mestrado, por colaborar para que eu chegasse até aqui e pela generosidade em participar deste momento com sua sempre sábia contribuição.

Aos membros da banca, profissionais que muito respeito, os professores, Ademilson Soares, João Bosco Laudares e Umberto Margiotta, por enriquecerem este estudo com suas análises e aos suplentes, os professores Antônio Júlio de Menezes Neto e Marcelo Giffoni, pela disposição em colaborar.

À Faculdade de Educação, ao Colegiado de Pós-graduação da FaE e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG, que

contribuíram com esta construção, em especial aos professores Fernando Selmar Rocha Fidalgo e Hormindo Pereira de Souza Júnior.

A todos os profissionais da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, nas pessoas de Rose e Daniela, Ernane e Gilson, pela gentileza com a qual sempre fui atendida.

Aos professores João Bosco (CEFET-MG) e Roberto Fini (Universidade de Verona), por tantas e importantes orientações metodológicas que deram para esta pesquisa.

Aos meus colegas da FaE/UFMG, em especial Ana Lusher, Edmilson, Herbert, James, Lana, Paula, Priscila, Tatiana e Wander pelas partilhas e pelas contribuições na construção deste trabalho.

Aos gestores das instituições da rede federal de educação profissional de Minas Gerais que participaram dessa pesquisa, por dividirem comigo suas experiências.

À equipe da Pró-Reitoria de Ensino do IFNMG – Cida, Dani, Ana e Ailse – meu eterno carinho pela imensa contribuição.

A todos os bolsistas do Programa Observatório da Educação, Projeto “Educação Técnica de Nível Médio na Rede Federal de Ensino de Minas Gerais”, sobretudo Rute, Rita e Zé Du, pelo grandioso apoio na pesquisa de campo.

À Unimontes pela liberação para estudo e a Fapemig e a CAPES pelo apoio financeiro.

Aos meus colegas da Unimontes, em especial minhas colegas Maria Helena de Souza Ide e Maria Railma Alves, pela força e companheirismo.

Ao Dante, pelo auxílio com o programa de questionários eletrônicos e ao André, pelo suporte estatístico.

A Maria, minha grande parceira na formatação do texto, a Cássia pela revisão de português e a Pedro pela revisão final.

RESUMO

A educação profissional no Brasil registra, na atual conjuntura histórica, um novo cenário, fundamentado em uma política de expansão e de reordenamento dessa modalidade de ensino. A política de reordenamento da rede federal de educação profissional, mediante a organização de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou, simplesmente, Institutos Federais (IF), constitui-se em iniciativa de relevo do governo Luis Inácio Lula da Silva para a Educação Profissional, que ganha continuidade na gestão de Dilma Rousseff. Os Institutos Federais são instituições multicampi de educação superior, básica e profissional, destinados a ofertar educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Foram organizados a partir da integração de duas ou mais instituições federais de educação profissional de um mesmo estado, e da transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica e de Escolas Técnicas Federais vinculadas a Universidades Federais. Hoje, existem 38 Institutos Federais em todos os estados brasileiros, sendo cinco deles em Minas Gerais. O presente estudo objetivou analisar o processo de organização dessa "nova" institucionalidade. A incipiência de estudos sobre o tema e a importância creditada à educação profissional pelas atuais políticas educativas brasileiras justificam a relevância deste estudo. O processo de pesquisa foi estruturado em três níveis, a saber: revisão teórica, análise documental e pesquisa de campo. A pesquisa de campo, realizada em sete (07) das dez (10) instituições da rede federal de educação profissional de Minas Gerais, contou com a aplicação de questionários eletrônicos e com a realização de entrevistas com gestores dessas instituições. O estudo indica que a atual política de organização dos Institutos Federais no Brasil, para além da proposta de ampliar a oferta pública do ensino profissional de nível médio, representa a consolidação de uma rede de ensino destinada, especificamente, à educação profissional e organizada, em paralelo, à escola de tipo "secundária" e acadêmica.

Palavras-chave: Educação Profissional; Institutos Federais; Organização.

ABSTRACT

Vocational Education in Brazil, in the current historical context, records a new scenario, based on expansion and redevelopment policies for this teaching modality. The reordering policy of federal vocational education, through organizing the Federal Education, Science and Technology Institutes, or simply Federal Institutes (IF), is a major initiative of Lula's government for Vocational Education, that is resumed under the administration of Dilma Rousseff. The Federal Institutes are multicampi institutions of higher, basic, and vocational education, for the provision of vocational and technological education within the multiple types of teaching. They were organized as from the integration of two or more federal institutions of vocational education from a same state, and by the transformation of the Federal Centers for Technological Education and Federal Technical Schools linked to Federal Universities. Today, there are 38 Federal Institutes in all Brazilian states, five of them in Minas Gerais. The present study aimed to analyze the process of organizing this "new" institutionalism. The incipience of studies on the subject and the importance credited to professional education, by current Brazilian educational policies justify the relevance of this study. The research process was structured in three levels, namely: literature review, document analysis, and field research. The field research was conducted in seven (07) out of the ten (10) federal institutions of professional education of Minas Gerais, by the application of electronic questionnaires and interviews with managers of these institutions. The study indicates that the current policy for organizing the Federal Institutes in Brazil, in addition to the proposal to extend the supply of middle level vocational education, represents the consolidation of a school system designed specifically to vocational education and organized along with a “secondary” and academic type of school.

Keywords: Vocational Education; Federal Institutes; Organization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Argumentos para reorganização da Educação Profissional..... 70
Quadro 2 – Propósitos para a organização da Educação Profissional..... 74
Quadro 3 – Críticas à organização da Educação Profissional..... 77
Quadro 4 – Argumentos e Propostas para reforçar a EPT no Brasil..... 79
Quadro 5 – Objetivos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em diferentes documentos..... 90
Quadro 6 - Objetivos dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia conforme a legislação..... 91
Quadro 7 – Ações previstas para os Institutos Federais na Legislação..... 93
Quadro 8 - Finalidades e Características dos Institutos Federais conforme a legislação..... 94
Gráfico 1 – Sexo dos Gestores dos IFs..... 174
Gráfico 2 – Tipo de Formação em Nível Básico dos Gestores dos IFs..... 175

LISTA DE TABELAS

1 – Tamanho da amostra ao nível de significância e margem de erro..... 28
2 – Nº de Matrículas, Nº de Servidores e Recursos geridos na EAF de Salinas e no CEFET de Januária em 2008..... 130
3 – Nº de Matrículas, Nº de Servidores e Recursos geridos no IFNMG em 2011..... 131
4 – Motivos que levaram a instituição à chamada “Adesão”..... 176
5 – Ganhos da criação/implantação do Instituto Federal (IF)..... 177
6 – Prejuízos da criação/implantação do Instituto Federal (IF)..... 177
7 – Processo de integração das unidades..... 178
8 – Maior dificuldade na execução do Decreto nº 6095/2007..... 179
9 – Níveis de cursos criados após a implantação do IF..... 179
10 – Implantação da Formação Continuada de Trabalhadores e do PROEJA.... 180
11– Formalização da política de criação e importância dos IFs..... 181
12 – Forma atual de nomeação dos diretores gerais dos campi..... 182
13 – Participantes efetivos do conselho superior..... 183
14 – Principais dificuldades enfrentadas pela instituição para organização em IFs..... 183
15 – Estímulo à pesquisa aplicada na instituição..... 184
16 – Tipos de programas de extensão fomentados pela instituição..... 185
17 – Propósitos que orientam a organização do currículo dos cursos..... 186
18 – Previsão de ampliação de cursos técnicos e adequação da infraestrutura à proposta curricular dos cursos..... 186
19 – Acompanhamento de egressos diplomados..... 187
20 – Motivos que podem levar à evasão do aluno no curso técnico..... 188
21 – Medidas tomadas para prevenir a evasão..... 189

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CONCEFET	Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONDETUF	Conselho dos Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais
CONEAF	Conselho dos Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais
CONFETEC	Congresso Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
CPMI	Comissão Parlamentar Mista de Inquérito
EAA	Escola de Aprendizes Artífices
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal
ETV	Escola Técnica vinculada a Universidade Federal
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IES	Instituições de Educação Superior
IF	Instituto Federal

IFET	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFSUDESTEMG	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
IFSULMG	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAP	Plano de Ações Pedagógicas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
TCU	Tribunal de Contas da União
UNED	Unidade de Ensino Descentralizado
UT	Universidade Tecnológica
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 14
Apresentação do Problema de pesquisa..... 14
Justificativa..... 22
Objetivos..... 24
Metodologia..... 25

CAPITULO 1 – A ORGANIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS
PARTE I – ANTECEDENTES HISTÓRICOS..... 31
1.1 Tendências de organização da Educação Profissional no Brasil: dos anos 30 aos anos 90..... 31
1.1.1 O ensino profissional nos anos de 1930 a 1945..... 32
1.1.2 O ensino profissional nos anos de 1946 a 1964..... 39
1.1.3 O ensino profissional nos anos de 1965 aos anos 90..... 41
1.2 A emergência dos Institutos Federais: O contexto de "criação" e de implementação da "nova institucionalidade" nos anos 2000..... 53

PARTE II – A CRIAÇÃO DA "NOVA INSTITUCIONALIDADE"..... 65
1.3 Razões para a "criação" da "Nova Institucionalidade"..... 65
1.3.1 Os Anais da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica..... 68
1.3.1.1 Os discursos apresentados na plenária de abertura da I CONFETEC.... 69
1.3.1.2 Os discursos proferidos no Eixo Temático I..... 73
1.3.1.3 O pronunciamento do Presidente Lula..... 79
1.3.2 O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)..... 80
1.3.3 A Legislação e a Chamada Pública que trata da criação dos Institutos Federais..... 87
1.3.4 Institutos Federais: concepção e diretrizes..... 97
1.3.5 Manifestações sobre os Institutos Federais..... 103
1.3.5.1 Manifestações no âmbito da SETEC..... 103

1.3.5.2 Manifestações no âmbito dos Conselhos das Escolas Federais de Educação Profissional..... 114
1.4 Financiamento dos Institutos Federais..... 129

CAPÍTULO 2 – A ORGANIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: REFERENCIAIS DE ANÁLISE..... 133
2.1 Dualidade e diferenciação da organização escolar 133
2.2 Consolidação da dualidade do ensino superior..... 141
2.3 A proposta de Universidade Tecnológica..... 155
2.4 Tecnologia e Ciência: quais as diferenças?..... 159
2.5 Da distinção entre Educação Técnica e Educação Tecnológica..... 164
2.6 As recentes políticas de ensino superior no Brasil..... 168

CAPÍTULO 3 – A ORGANIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA PERSPECTIVA DOS GESTORES DAS ESCOLAS FEDERAIS DE EPT..... 173
3.1 O que indicam os questionários..... 173
3.1.1 Os Sujeitos da Pesquisa..... 174
3.1.2 O que indicam as Opiniões dos Sujeitos..... 175
3.2 O que evidenciam as entrevistas..... 194
3.2.1 Os Entrevistados..... 194
3.2.2 As Opiniões dos Entrevistados..... 196

CONCLUSÃO..... 218

REFERÊNCIAS..... 222

APÊNDICES..... 231

INTRODUÇÃO

Apresentação do Problema de pesquisa

A educação profissional no Brasil registra, na atual conjuntura histórica, um novo cenário, fundamentado em uma política de expansão e de reordenamento dessa modalidade de ensino[1]. Ao contrário do governo de Fernando Henrique Cardoso, em que se assiste a um desmantelamento da Educação Profissional, Oliveira observa que as políticas recentes do governo Lula caracterizam-se por:

> [...] uma valorização da educação profissional, traduzida no expansionismo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; na implementação de Programas de Educação Profissional que buscam promover a inserção de sujeitos de camadas sociais menos favorecidas, nos setores societário e produtivo; na propositura de garantir a qualidade da educação profissional, através de uma infraestrutura adequada; no resgate das bolsas destinadas aos alunos carentes; na realização de concursos e de melhores condições salariais e de trabalho para os professores e funcionários. (OLIVEIRA, 2009, p.6-7)

As políticas de expansão da educação profissional no governo Lula figuram, dentre outros programas, no Brasil Profissionalizado[2] e no e-Tec Brasil[3], e na política de reordenamento da rede federal de educação profissional – mediante a criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tal política, conforme evidencia o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)[4], constitui-se em iniciativa de relevo na gestão de Lula e tem, como ponto de partida, a crítica ao

---

[1] A educação profissional constitui uma modalidade de ensino que se integra "aos diferentes níveis e modalidades da educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia". (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, no seu Título V, que trata dos níveis e modalidades de ensino, de acordo com a redação dada pela Lei 11.741, de 2008, Cap. III, Art.39). A educação profissional deve ser desenvolvida através de cursos e programas referentes à: 1) formação inicial e continuada dos trabalhadores; 2) Educação Profissional Técnica e de nível médio; 3) Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação. (Decreto 5.154/2004).

[2] Trata-se de programa criado em 2007, que objetiva fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. Tal programa inclui o repasse de recursos do governo federal para que os estados invistam na modernização e expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional.

[3] O e-Tec Brasil é um programa de expansão e interiorização da oferta de educação profissional de nível médio, através da implementação e do fortalecimento de estratégias de educação a distância, realizado pelas escolas de ensino técnico (municipais, estaduais, federais) e universidades.

[4] O PDE consiste em uma política pública que agrega um conjunto de mais de 40 programas organizados em torno de quatro eixos: educação básica, educação profissional, educação superior e alfabetização. O seu propósito é o de "elevar o nível da Educação brasileira aos patamares dos países desenvolvidos". O prazo previsto para sua execução vai até 2022. Para ser implementado, o PDE precisa ganhar a adesão de estados e municípios. Esse processo se dá por meio de um termo de adesão voluntária a um plano de metas de qualidade a serem alcançadas, intitulado "Compromisso Todos pela Educação". Lançado em 2007 pelo MEC e estabelecido por Decreto, o PDE não substitui o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual foi convertido em Lei em 2001 e cuja vigência vai até janeiro de 2011.

desmantelamento da educação profissional promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram propostos pelo MEC em 2007 (Decreto Nº 6.095/2007), sendo então definidos como "instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, destinados à oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino". (Art.1º do Decreto Nº 6.095/2007 que estabelece diretrizes para a constituição dos Institutos Federais)[5]. O próprio MEC admite que tais instituições não são propriamente "novas", pois poderiam ser organizadas a partir da integração de duas ou mais instituições federais de educação profissional de um mesmo estado, ou da transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica, de Escolas Técnicas Federais e de Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais.

Atualmente[6], existem 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todos os estados brasileiros. A organização desses Institutos, segundo o MEC, tem o objetivo de funcionar como "centros de excelência na formação de profissionais para as mais diversas áreas da economia e de professores para a escola pública", e são destinados, inclusive, a "combater o problema da falta de professores em disciplinas como física, química e biologia". (BRASIL, MEC/SETEC, 2008).

O financiamento e a manutenção dos Institutos têm, como fonte orçamentária, o governo central. Por isso, uma de suas condições é a de ser "federal". O "novo ente" tem como papel a articulação de diferentes políticas públicas (dispersas atualmente), bem como de colaborar para realizar mediações entre o poder central e as comunidades locais:

> Institutos são federais, não apenas como expressão da presença em todo o território nacional, mas, acima de tudo, como entes mantidos pelo orçamento público central. Porém, ainda que o financiamento e a manutenção a partir de fonte orçamentária pública representem condição indispensável, a política pública se estabelece no compromisso de pensar o todo enquanto aspecto que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica e cultural) e ainda estar articulada a outras políticas

[5] Essa mesma definição é mantida com a promulgação da Lei que cria os Institutos Federais (Art.2º da Lei Nº 11.892, de 29/12/2008).

[6] Até o final de 2014, estima-se que o Brasil contará com 208 unidades dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, espalhados em todo o país. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=art icle&id=16972>. Acesso em: 25 jan. 2012.

> (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional, dentre outras). Enquanto política pública, os Institutos Federais assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. (BRASIL, MEC/SETEC, 2008, p.22).

O documento publicado pela Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC em 2008, com o propósito de subsidiar a implantação dos IFETs (ou simplesmente Institutos Federais - IF), explicita as concepções e diretrizes da "nova institucionalidade" representada pelos Institutos. A partir de uma breve análise da história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, o citado documento propõe um novo projeto nesse âmbito, afirmando tomar, como prioridade do fazer pedagógico, a qualidade social, – e não mais o fator econômico como prevalecera no governo anterior, porque, para o MEC, a educação passou a ser compreendida como direito, estando alinhada a um projeto de sociedade capaz de contribuir para "uma inclusão social emancipatória".

O referido documento ressalta a dimensão simbólica da nova Instituição, que deverá assumir o papel de "incubadora de políticas sociais", ao ser incumbida de construir "uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade". (BRASIL, MEC/SETEC, 2008, p.23). Nesse sentido, os Institutos Federais são vistos pelo MEC/SETEC como política pública destinada a garantir

> [...] a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (Ibid*,* p.23).

O citado documento do MEC/SETEC (2008) atribui aos Institutos o papel de colaborar para o "desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal". Afirma, ainda, que os institutos se organizam como rede social tecida a partir das relações sociais que existem e que permitem a troca de ideias entre diversos atores e a renovação constante de saberes. O mencionado documento contempla, também, a discussão sobre o desenho curricular da educação profissional e sobre a relação entre educação, trabalho, ciência e tecnologia. Em relação ao currículo preconiza:

> Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores. (BRASIL, MEC/SETEC, 2008, p. 27).

A abrangência conferida pelo MEC/SETEC aos Institutos tem, em vista, possibilitar a eles organizar um currículo classificado como “singular”, pois, dotado de itinerários de formação flexíveis, cujo objetivo seria o de promover o diálogo em seu interior e a integração entre os diferentes níveis da educação (básica, superior e profissional), assim como ofertar a educação continuada. No que tange à relação entre educação, trabalho, ciência e tecnologia, aquele referido documento apresenta uma concepção dos Institutos Federais segundo a qual estes “amalgamam trabalho-ciência-tecnologia-cultura, na busca de soluções para os problemas de seu tempo”. A justificativa de tal compreensão do papel dos Institutos, conforme o documento, é a de que eles não se fundamentam em uma concepção que limita a educação profissional a formar sujeitos para ocupar postos no mercado de trabalho. Ao contrário, sustenta o citado documento, que os Institutos devem proporcionar aos profissionais conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos que lhes possibilitem atuar na edificação de uma “sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente”. (BRASIL, MEC/SETEC, 2008, p.34).

Por fim, o documento do MEC/SETEC (2008) aborda a questão da autonomia dos Institutos Federais esclarecendo que sua natureza jurídica é a de uma autarquia detendo, assim, “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar”. No que diz respeito à avaliação institucional e de cursos, tais Institutos são equiparados às universidades federais. Como parte das considerações finais, o referido documento do MEC assinala que os Institutos consistem em “uma proposta singular de organização e gestão”, uma vez que passa a fazer parte “indissociável” da educação brasileira. A “nova institucionalidade”, para o MEC, deverá constituir “um marco nas políticas para a educação no Brasil”, pois deve ser vista como um convite a construir uma lógica educativa e societária alinhada à inclusão. (Ibid).

Para organizar os Institutos Federais, após assinatura do Decreto com as diretrizes para esse processo (Decreto Nº 6.095 de 24 de abril de 2007), o próximo passo do MEC foi o de realizar uma chamada pública[7] por meio da qual foram apresentadas para as instituições da rede federal de EPT as condições para elaborar propostas no sentido de aderir ao novo modelo institucional. De acordo com a "chamada" do MEC, existiam dois procedimentos para constituir um IFET (ou IF). Um deles consistia na integração de duas ou mais instituições federais de educação profissional de um mesmo estado[8]. O outro poderia ser a transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica, de Escolas Técnicas Federais e de Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais – sendo que essa transformação resultaria de processo individual, ou seja, um único CEFET ou uma única Escola Técnica ou uma ETV individualmente poderiam ser transformados em IF[9].

Tratando da elegibilidade dos proponentes, a "chamada" do MEC elucida que poderão se candidatar

> os Centros Federais de Educação Tecnológica, individualmente, ou em conjunto com outras instituições federais de educação profissional e tecnológica de seu estado; a Escola Técnica Federal de Palmas, individualmente, ou em conjunto com a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins; duas ou mais Escolas Agrotécnicas Federais, situadas em uma mesma Unidade da Federação, mediante apresentação de proposta conjunta; e a Escola Técnica vinculada à Universidade Federal do Paraná. (BRASIL, MEC/SETEC, 2007a, p.2).

Outra condição a ser observada na constituição dos IFs diz respeito aos objetivos a serem alcançados, a saber: ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; ofertar a licenciatura, o bacharelado e a pós-graduação *lato e stricto sensu*; orientar a oferta de cursos em sintonia com o fortalecimento dos arranjos produtivos locais e regionais; promover a cultura do empreendedorismo e cooperativismo; constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; oferecer programas de formação pedagógica com vistas à formação de

[7] Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 de 12 de dezembro de 2007.

[8] No Anexo I da Chamada Pública determina-se o número máximo de IFETs que poderiam ser implantados em cada unidade do estado brasileiro sendo, em média, de 1 a 2 por estado.

[9] Uma única escola agrotécnica federal (EAF) não poderia se transformar em Instituto Federal (IF) – a transformação se daria apenas se ela se articulasse a um CEFET, a uma escola técnica ou uma ETV. Duas ou mais escolas agrotécnicas poderiam se integrar para constituir um IF – como é o caso, por exemplo, do IF do Sul de Minas que resulta da integração das EAF de Inconfidentes, Machado e Muzambinho.

professores para a EPT, conforme a demanda local e regional, em especial, nas áreas das ciências da natureza (biologia, física e química) e matemática; estimular a pesquisa aplicada; promover programas de extensão; entre outros. (BRASIL, MEC/SETEC, 2007a, p.1-2).

As propostas das instituições candidatas a IF deveriam ser elaboradas e encaminhadas à SETEC/MEC no prazo de 90 (noventa) dias a partir da emissão da "chamada pública". As propostas deveriam incluir um documento oficializando a adesão da(s) instituição(ões) proponente(s) ao modelo de IFET, contendo os seguintes elementos:

> 4.1.2 — indicação do município onde se estabelecerá a Reitoria da nova instituição, observando-se que as reitorias serão preferencialmente constituídas em espaços físicos independentes de quaisquer dos *campi* que integrem o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia;
> 4.1.3 — a delimitação da base territorial em que atuará o novo ente, compreendidas na dimensão geográfica de um Estado, do Distrito Federal ou de uma ou mais mesorregiões dentro de um mesmo Estado, caracterizadas por identidades históricas, culturais, sociais e econômicas;
> 4.1.4 — a relação dos *campi* que passarão a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, após a sanção de seu ato de criação. (BRASIL, MEC/SETEC, 2007a, p.3).

As propostas deveriam conter, também, um mapa descrevendo a situação atual de cada instituição proponente quanto a:

> 4.3.1 — número de professores e de técnicos administrativos do quadro efetivo;
> 4.3.2 — número de alunos, por nível / modalidade de ensino;
> 4.3.3 — relação dos cursos regulares atualmente ofertados;
> 4.3.4 — descrição sumária da infraestrutura física constituída;
> 4.3.5 — caracterização socioeconômica e educacional da área da abrangência da unidade. (BRASIL, MEC/SETEC, 2007a, p.3).

No caso das propostas que resultam na integração de instituições, estas deveriam observar a sua aprovação em cada uma das autarquias signatárias, embora considerando que "todas as manifestações individuais de adesão ao novo modelo deverão compor um único processo". (Ibid). Uma vez elaboradas e encaminhadas, a seleção das propostas foi feita por equipe técnica designada pela SETEC, observando o grau de aderência da proposta às condições determinadas na chamada pública, a importância estratégica de constituição do IF para alcançar os objetivos listados para adaptar-se a esse modelo de instituição; o número de *campi*

definidos na proposta; e o potencial de articulação de ações derivadas das políticas de educação, desenvolvimento socioeconômico e ordenamento territorial.

Atendendo a essas condições, 78 instituições aderiram ao programa da SETEC e concluíram o processo de conversão em IFs, resultando em um total de 38 Institutos Federais espalhados por todos os estados brasileiros[10]. Desse total, 16 resultaram da integração de CEFET com Escola Agrotécnica Federal (EAF); 03 da integração de EAF; 03 da integração de Escola Técnica Federal (ETF) com EAF; e 01 da integração de EAF, CEFET e ETF. 11 Institutos resultaram da transformação de CEFET; 03 originaram da transformação de ETF e 01 da transformação de Escola Técnica vinculada a Universidade (ETV). Conforme previsto na "chamada" do MEC, todas as propostas de constituição de IFs aprovadas pela SETEC foram incorporadas em um projeto de Lei (PL Nº 3775/2008) e, posteriormente, figuram na forma de Lei (Lei Nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais)[11].

No país, são poucas as Instituições, conforme o MEC, que ainda não aderiram à proposta de integração ou de transformação em Instituto Federal, a saber, dois CEFETs (o CEFET de Minas Gerais e o CEFET do Rio de Janeiro), 25 escolas técnicas vinculadas a universidades[12] e uma universidade tecnológica (a Universidade Tecnológica do Paraná). Mesmo sem aderir à proposta de se transformar em IFs, as 28 instituições, juntamente com os 38 institutos já criados, compõem a rede federal de educação profissional. O interesse das organizações escolares de ensino técnico em se converter em Institutos Federais, estaria vinculado a certo temor de que a não adesão a esse modelo implicasse em um isolamento da instituição, ou seja, em pouco apoio do governo às políticas e práticas daquela instituição. Isso porque o MEC daria prioridade, em termos de recursos financeiros, às escolas que se transformassem em Institutos. (OTRANTO, 2010).

Entre as razões para a não adesão ao modelo dos Institutos, no caso das Escolas Agrotécnicas Federais, Otranto (2010) aponta que o principal temor dessas instituições era a perda de sua identidade. Já no caso das Escolas Técnicas, conforme a autora, a principal razão para a não adesão estaria vinculada à perda da

[10] Conforme mapeamento disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br>. Acesso em: 11 ago. 2010.

[11] Em Minas Gerais, os cinco Institutos criados resultam de integração entre instituições: o IFMG é fruto da integração entre o CEFET de Ouro Preto, o CEFET de Bambuí, e a EAF de São João Evangelista; o IFNMG resulta da integração do CEFET Januária com a EAF de Salinas; o IFSudeste MG originou-se da integração do CEFET de Rio Pomba e da EAF de Brabacena; o IFSulMG foi criado mediante integração das EAF de Inconfidentes, Machado e Muzambinho; e o IFTM resulta de integração do CEFET de Uberaba com a EAF de Uberlândia.

[12] A relação dessas escolas encontra-se presente no Anexo III da Lei Nº 11.892/2008.

autonomia das instituições na organização do seu trabalho. (OTRANTO, 2010). Tratando especificamente dos CEFETs, a razão para a não adesão encontra-se relacionada à limitação de financiamento porque a proposta para converter-se em Institutos estabelecia, como prioridade, a oferta de vagas (50% do total[13]) para o ensino técnico de nível médio – e isso era entendido como um retrocesso acadêmico, uma vez que os CEFETs vinham se dedicando, em maior intensidade, na oferta de ensino superior. (OTRANTO, 2010). Ademais, a exemplo do CEFET do Paraná, que foi transformado em Universidade Tecnológica, os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro ensejavam transformar-se em "universidades especializadas por campo do saber"[14], ou seja, pretendiam, como institucionalidade, a Universidade Tecnológica. (OTRANTO, 2010; MOL, 2010).

Em face da política de constituição de IFET, no contexto atual, a educação profissional, no âmbito federal, encontra-se organizada na forma de uma rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, composta por 38 Institutos Federais, uma Universidade Tecnológica Federal (UTFPR), dois CEFETs (CEFET – MG e CEFET – RJ) e 25 Escolas Técnicas Federais. Embora a proposta de organização em Instituto Federal tenha ganhado a adesão da imensa maioria das instituições da rede federal de educação profissional, registra-se que determinadas instituições não aderiram a essa política.

É nesse quadro de reordenamento e expansão da educação profissional no Brasil que emerge o questionamento – por que os Institutos Federais? – e é apresentada a seguinte questão central – o que representa a criação de Institutos Federais no conjunto da Educação Profissional Brasileira? Como desdobramento dessa questão, indaga-se: Por qual razão essa "nova institucionalidade" pode ser importante para a educação no país? No cômputo geral da educação profissional, trata-se de uma instituição necessária (para quê)? Que características essas instituições apresentam que permitem creditar a elas um papel relevante para a educação brasileira? Por que e como é instituído esse "novo modelo"? Que razões justificam a criação desse novo modelo em oposição à transformação dos CEFETs em Universidades Tecnológicas (como ocorreu com o CEFET/PR que foi

[13] Art.8º da Lei Nº 11.892/2008.
[14] Possibilidade facultada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, Art.52.

transformado em Universidade Tecnológica)? Que razões justificam a adesão e a resistência de determinadas instituições?

A hipótese formulada é de que a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia faz parte de uma política para consolidar uma rede de ensino, paralela à escola de tipo secundária e acadêmica, para a formação profissional. O que fundamenta o projeto em curso (esse "novo modelo") seria a organização de uma instituição que ofereça a educação profissional em diferentes níveis e dê prioridade à oferta do ensino técnico, bem como enfatize o domínio do conhecimento técnico e tecnológico. Daí por que o termo Instituto – e não Universidade Tecnológica – traduziria melhor esse projeto.

Justificativa

Conforme preconiza o governo federal, a organização dos Institutos Superiores de Educação, Ciência e Tecnologia é uma iniciativa que dá uma nova conformação ao ensino profissional no país – isso porque se propõe a materializar uma proposta em que o compromisso com o social, com a melhoria da qualidade de vida local, regional e nacional, constitui questão primordial. Ainda, de acordo com o referido governo, há um descompasso entre a trajetória da educação profissional no Brasil e o novo projeto de nação, já que o fazer pedagógico nas instituições federais de educação profissional e tecnológica se orientava primordialmente pela questão econômica e o novo projeto de nação pretende tomar a qualidade social como foco orientador das práticas educativas. (BRASIL, MEC/SETEC, 2008).

Na acepção do MEC, diferentemente das tendências que vinham sendo dadas ao ensino profissional, organizado com ênfase no atendimento às finalidades do mercado, o que está em curso é o reordenamento da rede federal de educação profissional a partir de um novo modelo de atuação, pautado na "verticalidade da oferta de educação profissional e tecnológica, articulação com o ensino regular, aumento da escolaridade do trabalhador, interação com o mundo do trabalho e as ciências e apoio à escola pública". (BRASIL, MEC, 2007, p.33)

Nesse sentido, pode-se postular que não há propriamente uma "criação" de Institutos Superiores de Educação, Ciência e Tecnologia, mas uma reorganização das escolas técnicas e profissionais para compor esses Institutos. O que figuraria na base dessa tendência, para além do aproveitamento da

infraestrutura existente e da valorização das experiências consolidadas pelas instituições de educação profissional, seria a prioridade em ofertar o ensino profissional técnico de nível médio e a intenção de se consolidar no país uma rede destinada, especificamente, à oferta de educação profissional.

A atualidade e a incipiência de pesquisas sobre o tema[15], bem como a incipiência de dados do INEP/MEC sobre a educação profissional no Brasil, convidam a estudar o assunto considerando sua relevância política e social. Isso porque a caracterização do processo de organização dos Institutos federais representa uma lacuna a ser preenchida, demandando estudo teórico e empírico sobre o tema, bem como atenção aos pontos de vista de diferentes atores envolvidos nesse processo. Agregados a isso, a recente e considerável expansão da educação profissional no Brasil e o aumento da matrícula nessa modalidade de ensino demonstram o reconhecimento da importância social desse segmento educacional. Mas essa expansão carece vir acompanhada de estudos voltados para a construção de uma base de conhecimento sobre a organização dessa oferta e a elaboração de propostas que possam contribuir com a tão preconizada qualidade social dos Institutos.

Ademais, a investigação ora proposta é parte de uma pesquisa mais ampla intitulada "Educação Técnica de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais: Organização dos IFET, Políticas para o Trabalho Docente, Permanência/Evasão de Estudantes e Transição para o Ensino Superior e para o Trabalho". A referida pesquisa, coordenada pela Professora Dra Rosemary Dore Heijmans (FaE/UFMG), encontra-se vinculada ao Programa Observatório da Educação (Edital Nº 38/2010 CAPES/INEP) e é desenvolvida por um Núcleo em Rede, composto por três instituições: UFMG, CEFET-MG e PUC Minas. Trata-se de uma rede constituída por núcleos do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG (que conta com pesquisadores do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação – NETE); pelo Programa de Pós-graduação

[15] No levantamento que foi realizado junto ao banco de teses da capes em abril de 2010, encontrou-se apenas uma dissertação de Mestrado em Educação/UNB que guarda alguma aproximação com a temática estudada. A pesquisa, de autoria de Sérgio Gaudêncio Portela de Melo, data de 2009, sendo intitulada "A distribuição de recursos financeiros intraorganização: um estudo de modelos no cenário da criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia". Não foram encontrados artigos sobre o tema em pesquisa no site do IPEA, da Anped, bem como em importantes revistas nacionais como "Educação em Revista", "Educação e Sociedade", "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos" e "Revista Brasileira de Educação". Foram localizados poucos trabalhos sobre o tema, que são abordados no Capítulo 1.

em Educação da PUC Minas (que agrega pesquisadores do Grupo Direito à Educação e Políticas Educacionais); e pelo Programa de Pós Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG (do qual participam pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Formação e Qualificação Profissional – FORQUAP). No momento atual, em que se assiste a um processo de expansão e reordenamento da educação profissional no Brasil, esse núcleo em rede se organiza para examinar esse processo, observando a necessidade de ampliar as análises sobre o contexto nacional e, especificamente, sobre a oferta da EPT em Minas Gerais.

As questões e reflexões aqui manifestadas reiteram a necessidade de ampliar as análises sobre o processo de organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da Educação Profissional Brasileira. Persistem, entre outras, lacunas relacionadas às razões para adesão/resistência por parte de determinadas instituições com o modelo dos Institutos, ou seja, a adesão estaria vinculada a certo temor de que a não aceitação desse modelo poderia implicar pouco apoio do governo às políticas e práticas daquela instituição? A resistência encontra-se relacionada a uma relativa perda da autonomia das instituições na organização do seu trabalho? Portanto, o compromisso com a reflexão crítica sobre os rumos e a oferta de educação profissional nos Institutos Federais, de modo a contribuir na produção de conhecimentos sobre questões, ainda pouco investigadas na educação profissional brasileira, justificam a importância do presente estudo.

Objetivos

Geral: Analisar o processo de organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da Educação Profissional Brasileira.

Específicos:

- Identificar e analisar as razões para a criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
- Analisar as tendências da organização da educação profissional dos anos 30 à atualidade.
- Identificar e examinar as razões para a adesão e a resistência de determinadas instituições no que tange a sua transformação em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Metodologia

Com o objetivo de alcançar os propósitos deste estudo, considerou-se adequado estruturar o processo de pesquisa em três níveis. Em um primeiro nível do estudo, realizou-se uma revisão bibliográfica para contextualizar historicamente a educação profissional no Brasil e a emergência dos atuais institutos federais, adentrando pela análise das políticas públicas nesse âmbito. A revisão da literatura foi fundamental ao exame da questão da "criação" dos Institutos Federais, de modo a identificar sua importância para a educação brasileira. Para aprofundar a compreensão do processo de criação desses Institutos, procedeu-se, também, à análise do conteúdo relacionado à constituição dos Institutos Federais presente na legislação e em documentos emanados pelo MEC, bem como em documentos apresentados ao MEC pelos Conselhos de dirigentes das escolas diretamente envolvidas nesse processo. Tal análise propiciou ampliar o entendimento da legislação sobre a "criação" dos Institutos e o "porquê" dessa "nova institucionalidade".

Tencionando examinar com maior rigor teórico a organização da "nova institucionalidade", em um segundo nível da pesquisa realizou-se um estudo teórico. Já no terceiro nível do estudo, realizou-se uma pesquisa de campo[16]. O *lócus* do estudo foram os 05 (cinco) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criados em Minas Gerais[17], o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFETs/MG e o Colégio Técnico (COLTEC) da Universidade Federal de Minas Gerais[18]. A opção por essas instituições se prende ao propósito deste estudo de identificar as razões para adesão e/ou resistência à política de organização dos Institutos Federais. Relaciona-se, ainda, ao interesse pela realidade mineira[19] e pela

[16] A pesquisa de campo foi realizada de janeiro a março de 2013.

[17] Os 05 (cinco) Institutos criados em Minas Gerais são nomeados: Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG; Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG; Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – IFSudesteMG; Instituto Federal Sul de Minas – IFSulMG; e Instituto Federal Triângulo Mineiro – IFTM.

[18] No estado de Minas Gerais 05 (cinco) instituições não aderiram à política de organização em IFET. São elas: o CEFET – MG e quatro Escolas Técnicas vinculadas a Universidades – a Escola Técnica de Saúde da UFU; o Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM; o Colégio Técnico do Centro Pedagógico da UFMG e a Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV. A limitação de tempo para realizar a pesquisa em todas as instituições que não aderiram, levou-nos a optar por realizar o estudo em duas instituições com maior proximidade geográfica.

[19] Minas Gerais é o estado com maior número de Institutos Federais – 05 (cinco) IFs.

facilidade de acesso a eles[20].

Considerando-se os propósitos deste estudo, a metodologia qualitativa mostrou-se como caminho mais pertinente ao seu alcance. “A finalidade da pesquisa qualitativa não é a de relatar opiniões, mas, ao contrário, a de explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão.” (GASKELL, 2003, p. 68). Assim, como procedimentos de coleta de dados optou-se pela aplicação de questionários junto a gestores escolares[21]. Partiu-se da acepção de que os gestores das instituições de educação profissional compreendem aqueles profissionais que se responsabilizam “pela coordenação e articulação de ações intraunidade escolares e destas com órgãos de direção dos sistemas de ensino e com entidades e grupos sociais diversos.” (DUARTE e JUNQUEIRA, 2010)[22]. Esses sujeitos representam um segmento que apresenta significativa experiência sobre o processo de organização dos Institutos Federais porque participou diretamente desse processo - tanto na integração com órgãos de direção dos sistemas de ensino, quanto na discussão da implementação dessa política no âmbito da instituição em que atua.

O processo de coleta de dados, realizado na pesquisa de campo, constou de duas etapas. A primeira etapa consistiu na aplicação de questionários eletrônicos para gestores dos 05 (cinco) Institutos Federais mineiros (veja instrumento em anexo). A utilização desse instrumento foi considerada pertinente por permitir o rápido acesso a sujeitos de diferentes regiões do estado, favorecendo uma maior comunicação com os mesmos. O instrumento aplicado objetivou caracterizar os sujeitos do estudo e levantar as suas opiniões sobre a organização dos institutos federais no que se refere ao processo de criação dos IF; às razões para adesão; aos ganhos e prejuízos da criação dos IF; à importância da “nova institucionalidade” para a rede federal de educação profissional; às dificuldades enfrentadas; à gestão; à

[20] As 10 (dez) Instituições selecionadas, que compõem a Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais, aderiram à proposta de pesquisa do “núcleo em rede”, anteriormente mencionado, o que representa uma possibilidade de facilitar o acesso e a receptividade dessas instituições para realização do presente estudo.

[21] Por fazer parte de uma pesquisa mais ampla, que agrega pesquisas com alunos e professores, esse estudo focalizou outros atores importantes no processo de organização da rede federal de educação profissional: os gestores escolares.

[22] DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira e JUNQUEIRA, Deborah Saib Silva. Gestor Educacional, Gestor Escolar. In: OLIVEIRA *et al. Dicionário de Trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, p.14. CD-ROM.

pesquisa e extensão; aos cursos ofertados; ao currículo; à infraestrutura; ao acompanhamento de egressos diplomados e a evasão de alunos.

Os questionários foram enviados por e-mail para todos os gestores que fizeram parte do primeiro Colégio de Dirigentes, que é parte da estrutura organizacional dos Institutos e consiste em um órgão de apoio ao processo decisório da Reitoria, sendo constituído exclusivamente de gestores da instituição: o reitor, como presidente, os pró-reitores e diretores-gerais dos *campi*. A opção em enviar os questionários para o primeiro Colégio de Dirigentes e não para o atual[23], deveu-se ao fato de os membros daquele Colégio terem vivenciado o processo de criação, de implantação dos IF – o que permite recuperar questões alusivas às razões para adesão a essa política.

Para definir o universo do estudo, realizou-se um levantamento, no site de cada Instituto Federal mineiro, dos nomes e de e-mails dos membros do primeiro Colégio de Dirigentes. A partir daí, organizou-se uma lista para cada instituto, chegando a um universo de 55 sujeitos. Para confirmar os nomes e endereços eletrônicos dos sujeitos, contou-se com a logística da pesquisa maior. Conforme foi anteriormente mencionado, este estudo é parte de uma pesquisa maior aprovada pela Capes e intitulada “Educação Técnica de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais: organização dos IFETs, políticas para o trabalho docente, permanência/evasão de estudantes e transição para o ensino superior e para o trabalho”. Considerando que o projeto mais amplo conta com a participação de todas as instituições federais de Minas Gerais e com uma equipe responsável pelo contato e coleta de dados em cada uma dessas escolas, estabeleceu-se contato com os bolsistas dessa equipe que auxiliaram na organização das listas dos respondentes. Constatou-se que um dos gestores havia falecido e o universo passou a contar com 54 sujeitos.

Os bolsistas também auxiliaram o processo de pré-teste dos questionários[24] que foi realizado em três instituições distintas. Com as listagens prontas e os questionários revisados, enviou-se, em janeiro de 2013, um e-mail para cada gestor com carta de apresentação do estudo e link de acesso ao questionário.

[23] Todos os institutos federais criados em Minas Gerais passaram por um recente processo de eleição de Reitor e todos apresentaram alteração na composição de nomes do Colégio de Dirigentes.

[24] Esse processo, cuidadosamente realizado, contou com treinamento dos bolsistas que incluiu: orientações para o pré-teste, roteiro para realização de entrevista cognitiva e ficha de avaliação do questionário.

O processo de coleta teve início em 31 de janeiro e encerrou em 15/03/2013. A amostra foi calculada com a ajuda de um estatístico[25]. O cálculo foi realizado de modo a permitir que os resultados fossem estendidos para a população de gestores dos Institutos Federais de Minas Gerais. Considerando um universo de 54 gestores e um nível de significância de 5%, pode-se verificar, na tabela a seguir, condicionado a margem de erro, o tamanho da amostra para representar esse universo:

Tabela 1 - Tamanho da amostra ao nível de significância de 5% e margem de erro

Margem de Erro	4%	5%	6%	7%
Tamanho da Amostra	49	47	45	42

Fonte: Produção própria

Dessa forma, o tamanho ideal seria entre 47 e 49 respondentes, pois geralmente se utiliza de 4% a 5% de margem de erro em pesquisas acadêmicas. Para atingir a amostra, por repetidas vezes estabeleceu-se contato com os sujeitos e solicitou-se apoio dos bolsistas nesse processo. Do universo de 54 sujeitos, obteve-se um total de 46 questionários respondidos, o que, do ponto de vista estatístico, representa uma amostra significativa.

Para enriquecer os dados dos questionários, realizou-se entrevistas com quatro gestores de distintos Institutos Federais, escolhidos aleatoriamente, sendo um (1) Pró-Reitor do IFMG; (1) Pró-Reitor do IFSulMG; (2) Pró-Reitores e um (1) Diretor Geral de Campus do IFNMG. Ainda com o propósito de enriquecer os dados e aprofundar a compreensão sobre o posicionamento das instituições que não aderiram à política de organização em IF, realizaram-se entrevistas com três (3) gestores do CEFET-MG e um (1) gestor do Coltec-UFMG. Embora se constate uma intenção dos sujeitos em colaborar, o agendamento de entrevistas não se mostrou simples. Estabelecidos vários contatos, entre dezembro de 2012 a abril de 2013, chegou-se ao total de nove (9) entrevistas. Isso porque nem todos os contatados alegaram dispor de tempo para concedê-las. Um dos entrevistados do IFNMG explicou que estão lidando com uma sobrecarga enorme de trabalho. Disse: “Ontem eu fiquei aqui de 7h da manhã até 8h da noite. Não é só meu caso, todo mundo, o reitor, para vê-lo, tem que marcar com muita antecedência. E os pró-reitores todos estão com sobrecarga enorme. Não é não querer”.

[25] Usou-se o método para estimação de proporções para populações finitas (BOLFARINE E BUSSAB, 2005).

No Coltec, não foi possível realizar uma entrevista direta – isso porque o atual gestor não conseguiu incluir espaço na agenda para conceder entrevista e o gestor que estava atuando na ocasião da organização dos IFs se encontra fora do país em curso de pós-doutoramento. Esse último se dispôs a responder as questões e a alternativa apresentada foi enviar o roteiro da entrevista por e-mail. Julgou-se que isso não comprometeria a qualidade da pesquisa e optou-se por coletar os dados dessa forma. A escolha do campo onde os dados serão coletados, assim como dos sujeitos da pesquisa "é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos". (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p.162). Todos os entrevistados apresentaram familiaridade com o objeto do estudo e, portanto, os dados advindos das entrevistas permitiram elucidar questões levantadas e cumprir o propósito de enriquecer a compreensão sobre o tema.

Procurou-se organizar, analisar e apresentar os dados originados dos questionários e das entrevistas em bancos distintos de dados, por entender que cada um desses processos de coleta representa um momento do estudo e necessita de um tratamento diferenciado, evidenciando possíveis interrelações entre eles. A análise dos distintos bancos de dados focalizou o conteúdo dos registros e falas dos sujeitos envolvidos e tomou como base o referencial teórico adotado – apoiando-se no discurso oficial acerca da constituição dos Institutos e nas análises críticas sobre esse discurso. Cada um dos momentos previstos neste estudo pautou-se no compromisso em tratar eticamente os dados obtidos e no cuidado em avaliar o processo de pesquisa para proceder aos ajustes metodológicos que se mostraram necessários.

O estudo em pauta foi organizado em 03 (três) capítulos. Para cumprir o propósito de analisar as tendências de organização da EPT dos anos de 1930 ao contexto de criação dos IFs, no primeiro capítulo é apresentada a revisão bibliográfica sobre a educação profissional no Brasil. Ainda no primeiro capítulo, em uma segunda parte, aprofunda-se a discussão sobre a criação da "nova institucionalidade" a partir da análise de documentos relacionados ao tema. Tencionando ampliar a compreensão sobre a organização dos Institutos Federais no Brasil, o segundo capítulo contempla a discussão teórica sobre a política de criação dos Institutos Federais. Objetivando aprofundar a análise sobre a organização dos IFs e as razões para a adesão e a resistência das instituições da rede federal de

EPT à essa política, no capítulo 3 são examinados os dados advindos dos questionários aplicados aos gestores das instituições pesquisadas, bem como das entrevistas realizadas com esses sujeitos. Por fim, nas considerações finais, as conclusões do estudo são registradas e algumas questões que podem ser objeto de futuras pesquisas são aventadas.

CAPÍTULO 1
A ORGANIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

> [...] mesmo no nosso governo, apesar de termos feito muito mais do que foi feito há algum tempo atrás, nós ainda estamos aprendendo a fazer as coisas, porque mesmo nós, temos seis ou sete programas de formação profissional para a juventude, quando, na verdade, é preciso ter apenas um com uma única orientação, para que a gente possa atender a totalidade das pessoas. (Luiz Inácio Lula da Silva. In: Anais I CONFETEC, 2007, p.306).

PARTE I – ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Neste capítulo, organizado em duas partes, aborda-se o processo histórico de constituição dos Institutos Federais e as razões para a criação da sua "nova institucionalidade". Na primeira parte, examina-se o processo de organização dos Institutos Federais com base na revisão bibliográfica sobre o tema. A atenção foi concentrada na organização da Educação Profissional dos anos 30 aos dias atuais, de modo a analisar, à luz da literatura, as tendências de organização da educação profissional no Brasil. Recorreu-se, aqui, à história não para ilustrar ou servir como mero "pano de fundo" para situar o problema, mas "vasculhar zonas de sombra" (WARDE, 1984, citada por SOARES, 2003), ou seja, para examinar os fatos de modo a identificar as tendências que orientam as políticas de educação profissional no Brasil e compreender para onde se dirige a recente política de expansão da rede federal de educação profissional.

Nessa primeira parte do capítulo discorre-se, inicialmente, acerca das tendências de organização da Educação Profissional no Brasil, dos anos 30 aos anos 90. A seguir, aborda-se o contexto de "criação" dos Institutos Federais nos anos 2000.

1.1 Tendências de organização da Educação Profissional no Brasil: Dos anos 30 aos anos 90

O exame do processo de organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no conjunto da Educação Profissional Brasileira, impõe a necessidade de situar a história da educação profissional, no Brasil, desde

os anos trinta – período considerado pela historiografia como um marco para a política de educação nacional. Embora existam iniciativas de formação profissional, em período anterior a 1930, só a partir dessa década as iniciativas ganham nova conformação com a crescente industrialização do país.

A título de organização, subdividiram-se as análises em três períodos - de 1930 a 1945; de 1946 a 1964; e de 1965 aos anos 90. Para identificar as tendências que orientam a educação brasileira nesses períodos, atentou-se para o contexto sócio-político de cada época, para os fatos e correlações de forças que se destacam em cada período.

1.1.1 O ensino profissional nos anos de 1930 a 1945

Se a configuração de uma rede federal de educação profissional, no Brasil, remonta à criação[26], em 1909, da Escola de Aprendizes Artífices (EAA) em 19 estados brasileiros[27], é apenas a partir da década de 30 que a educação nacional ganha maior organicidade e apresenta expansão de sua oferta. Em conformação com o processo de industrialização[28], a educação profissional ofertada destinava-se à formação da força de trabalho e apresentava um caráter assistencialista, ou seja, foi concebida dentro de uma perspectiva de atendimento aos "desfavorecidos da fortuna" mediante a sua capacitação e adestramento.

No início de 1910, o governo criou dezenove EAA[29] no país (SOARES, 1982; CUNHA, 2000) tendo como finalidade a "formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício". (CUNHA, 2000, p.63). O sistema proposto pelo governo tinha abrangência nacional e procurou organizar a educação profissional mediante a oferta de educação primária e profissional a uma

[26] Decreto n.7566, de 23 de setembro de 1909, do então Presidente da República Nilo Peçanha.

[27] Dos vinte estados brasileiros existentes na ocasião, apenas o Rio Grande do Sul "não foi contemplado com uma EAA", porque já contava com uma instituição com finalidade semelhante, o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre – Instituto Parobé. (KUNZE, 2009, p.18).

[28] E, por conseguinte, em conformação com o desenvolvimento capitalista.

[29] Conforme Soares (1982) as EAA foram inauguradas, em 1910, nos seguintes estados brasileiros: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro (Campos), Santa Catarina, São Paulo e Sergipe.

determinada clientela – “os desfavorecidos da fortuna” – que representava um obstáculo para o desenvolvimento do Brasil.

As razões apresentadas para a fundação das EAA, no país, foram expostas no próprio Decreto de criação desses estabelecimentos. (CUNHA, 2000, p.65-66). Tal Decreto considerava que o crescimento da população urbana demandava auxílio para as classes proletárias de modo que essas tivessem condição de vencer os crescentes desafios da luta existencial, sendo necessário "habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime". (Decreto n.7566, de 23 de setembro de 1909).

A análise da legislação permite identificar como foram concebidas a EAA, mas os relatórios anuais dos diretores, apesar de precários, é que permitem realizar uma avaliação do funcionamento dessas escolas. Esses relatórios permitem depreender que tais escolas foram fruto de uma barganha entre os governos federal e estaduais. O primeiro entrou com recursos para manter o quadro de pessoal e material de consumo; o segundo entrou com prédios, em geral nada apropriados para a oferta de educação profissional. (CUNHA, 2000, p.86).

Ainda avaliando as EAA, Cunha (2000, p.108-110) reitera que são poucos os dados disponíveis para se proceder a um diagnóstico da produção final dessas escolas ao longo dos anos em que elas funcionaram[30]. A carência de informações, diz o autor, “nos impede a apreciação plena dessas escolas na realização dos objetivos para os quais foram criadas. Mesmo assim, é possível constatar o pequeno número de concluintes”. Em geral, além da baixíssima produtividade, as EAA registravam altas taxas de evasão.

Também Santos (2003) indica que a rede de EAA apresentava altos índices de evasão, que essas escolas foram implantadas em edifícios impróprios, que contavam com oficinas precárias e número escasso de professores qualificados – e apresentaram, portanto, “baixa eficiência”. Mas, apesar desses problemas, “esse modelo de ensino profissional foi se consolidando ao longo do tempo e foi adquirindo os contornos necessários até constituir a rede de Escolas Técnicas do país”. (SANTOS, 2003, p.214).

[30] Em torno de 30 anos, em média – de 1910 a 1942.

A partir de 30, com a crescente industrialização brasileira, a educação é alvo de uma série de mudanças e as EAA acabam sendo transformadas, no ano de 1942, em escolas industriais e técnicas (Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942). Inicialmente essas escolas foram transformadas em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus (Lei 378 de 13 de janeiro de 1937). Em 1942 elas são então denominadas Escolas Industriais e Técnicas e passam a oferecer formação profissional equivalente ao do secundário[31].

O período que vai dos anos 30 a 1945 abarca, especificamente, o governo provisório de Getúlio Dorneles Vargas (1930-1937) e o Estado Novo (1937-1946). Trata-se de um período de extrema importância para o ensino profissional e para a compreensão das diretivas da educação no Brasil. Isso porque ocorrem, nesse período, fatos de grande impacto para a organização da educação brasileira, entre os quais destacam-se a reforma educacional realizada pelo então ministro Francisco Campos, o movimento de renovação da educação liderado pelos Pioneiros da Escola Nova, e a aprovação das Leis Orgânicas do Ensino – fatos que serão detalhados a seguir.

O governo provisório de Getúlio Vargas é caracterizado por medidas centralizadoras – a Constituição de 1891 é suspensa, o Congresso Nacional é fechado, assim como são fechadas as Assembleias estaduais e Câmaras municipais; os partidos políticos são extintos e ministros da confiança de Vargas são nomeados para atuar como interventores nos Estados. O país vive uma profunda crise política, econômica e social, que já eclodira desde os anos 20 com a crescente importância das forças relacionadas à indústria e perda da hegemonia da burguesia agrária. Nos “anos 30, a preponderância do setor agro-exportador – até então o eixo fundamental da economia – se deslocou para o de base urbano-industrial”. (DORE, 1989, p.2). Vargas empreende políticas de modernização do país. Cria novos ministérios, promulga uma série de decretos-leis de proteção ao trabalhador e estabelece uma legislação sindical.

[31] É quando inicia a “vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo” e os alunos formados nos cursos técnicos são autorizados a entrar no ensino superior apenas em área equivalente à da sua formação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2011.

No âmbito educacional, Francisco Campos[32] assume a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde e realiza uma ampla reforma – até então o país não contava com um sistema nacional de ensino, mas com sistemas estaduais sem articulação. Com a Reforma Francisco Campos, instituída em 31, no governo Vargas, organizam-se o ensino secundário, o comercial e o superior. O ensino secundário[33], até então exclusivamente propedêutico, passa a contar com currículo seriado e oferta em dois ciclos, o fundamental e o complementar e sua conclusão é posta como exigência para ingresso no ensino superior. Tal ensino não guardava nenhuma relação com o ensino profissional[34] – que não permitia acesso à educação superior. (ROMANELLI, 2007). A educação profissional permanece como espaço para a formação da força de trabalho e mantém seu caráter de "conformação dos sujeitos".

Ainda nesse período, inicia-se, no país, um intenso debate acerca da oferta de educação pública e organização do sistema educacional brasileiro. Trata-se do embate entre os "Pioneiros da Escola Nova" e os intelectuais católicos. Segundo Dore (1989, p.5), do conflito entre liberais e católicos[35] que perdura no período de 30 a 45, o Estado acaba atendendo parte das reivindicações de ambos, "configurando-se, desde então, o dualismo da nossa organização escolar".

Dore (1989, p.1) explica:

> No início dos anos trinta, registraram-se os primeiros confrontos entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada. Do lado da escola pública encontravam-se intelectuais liberais, como Anísio Teixeira (1900-1971) e Fernando de Azevedo (1894-1974). Eles ficaram conhecidos como "Pioneiros da Escola Nova" por terem apresentado suas concepções pedagógicas num manifesto em defesa da "Reconstrução educacional", de 1932, cujos princípios estavam fundados no modelo de "escola nova": a escola única, pública, comum, obrigatória, gratuita.

Ainda segundo a autora, em defesa da escola particular, de caráter religioso, estavam intelectuais católicos como Alceu Amoroso Lima, que criticavam o caráter laico da "escola nova". Do embate entre essas duas tendências originaram

---

[32] Considerado um dos "mais importantes ideólogos da direita no Brasil", de convicções antiliberais, defendia a ditadura como o regime político mais adequado à sociedade de massas. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_francisco_campos2.htm>. Acesso em: 17 mar. 2011.

[33] Piletti e Piletti (1995) informa que em 1932 havia uma predominância de oferta do secundário em escolas particulares já que eram 336 estabelecimentos de ensino privados e apenas 58 públicos.

[34] À exceção do ensino comercial.

[35] Dore (1989) divide em quatro fases as lutas pela escola pública no Brasil. Aborda-se aqui a 1ª fase "O conflito entre liberais e católicos". Mais adiante são abordadas as demais fases.

as diretivas para a política educacional brasileira – que acabam contemplando os interesses tanto de católicos quanto dos liberais. Assim os interesses privatistas dos católicos e o ideário liberal dos escolanovistas ganham espaço na política educacional. (DORE, 1989). Dore (1989, p.4) considera que o programa dos pioneiros era o "mais progressista", porque criticou a educação elitista, defendeu a democratização da escola e o subsídio do Estado na oferta escolar.

Igualmente Dore (1989) elucida que a "classe operária brasileira, apenas emergente, ainda não tinha um projeto educacional articulado para opor resistência às ideias avançadas da "escola nova"." Portanto, a esquerda só entra mais tarde na discussão de um projeto de escola pública patrocinada pelo Estado[36]. Mas Dore (1989, p.4) adverte:

> Se o projeto da "escola nova" teve por fim manter a ordem social dominante, não se pode deixar de reconhecer seus elementos progressistas. Contudo, as mudanças foram propostas para garantir a ordem social dominante, que divide a sociedade em dirigentes e dirigidos. Desse modo, os escolanovistas não puderam resolver as contradições da organização escolar que se manteve dividida em duas: aquela para formar quadros técnico-científicos e aquela para preparar quadros instrumentais, destinados ao exercício de funções práticas imediatas do processo produtivo.

O governo provisório foi também cenário de muitas rebeliões – entre as quais a Revolução Constitucionalista de 32, que defendia uma nova constituição, liberal e democrática. Promulgada em 1934, a nova constituição durou apenas três anos - com o crescente fortalecimento de ideias comunistas no país, Vargas consegue apoio dos militares e de grande parte da classe média, declara o Estado Novo e promulga a Constituição de 1937 – que apresenta caráter autoritário e centralizador.

A Constituição de 37 coloca o ensino profissional como dever do Estado[37], a ser ofertado, em colaboração com indústrias e sindicatos, para filhos de operários e associados, mas a organização desse ensino ainda permanece paralela ao ensino secundário. A exemplo do que ocorrera na França nos séculos XVIII e XIX, é possível constatar a atuação persuasiva do Estado na institucionalização do ensino e na configuração de um sistema dual de educação expresso, respectivamente, através de escolas para o povo *versus* escolas para a elite e na oferta de educação geral *versus* educação para o trabalho. (PETITAT, 1994).

[36] Mais precisamente nos anos 80, como será visto mais adiante.
[37] Trata-se da primeira constituição que abordou o ensino profissional em específico.

No contexto francês, conforme Petitat (1994), o ensino primário público figura como uma instrução moral do povo, e o ensino secundário e superior como uma educação para a elite. A escola primária coloca-se como a base sobre a qual várias divisões vão sendo enxertadas. Assim, instituições e programas distintos vão surgindo e constituindo, de um lado, um ensino secundário geral – que prepara a elite para o ensino superior – e um ensino secundário especial – secundário moderno pré-profissional que "conduz a diversas escolas comerciais, técnicas e profissionais que nascem entre o final do século XIX e o princípio do século XX." (PETITAT, 1994, p.185).

No caso brasileiro, as Leis Orgânicas[38] criadas na década de 40 (Reforma Capanema) também contribuem para imprimir um caráter dualista para a escola média, ao destinar ao ensino médio secundário a formação das elites condutoras do país e propor o ensino profissional como caminho para formação dos menos afortunados. Manfredi (2002) elucida que, nesse período, o ensino técnico profissional passa a fazer parte do sistema regular de ensino e a oferecer cursos com duração semelhante ao ensino médio secundário, mas que continua paralelo ao ensino médio secundário e mantém a restrição do acesso ao ensino superior.

Conforme essa autora, até 1941 a organização da educação profissional era bastante diversa, englobando iniciativas públicas e privadas, mas com a Reforma Capanema o sistema educativo ficou com a seguinte configuração:

1) O ensino primário para crianças de 7 a 12 anos, com duração de quatro ou cinco anos.
2) O ensino médio, destinado a jovens de 12 anos ou mais, comportando cinco ramos[39]: o secundário – para formar os quadros dirigentes – e os ramos agrícola (para o setor primário), industrial (para o setor secundário), comercial (para o setor terciário), e normal (para a formação de docentes do ensino primário) – esses quatro ramos eram destinados a formar uma força específica de trabalho. (MANFREDI, 2002, p.99).

Ainda segundo Manfredi, as políticas do período não beneficiaram os interesses populares, mas do setor privado e das nascentes estatais. A autora informa que a política educacional autoritária do Estado Novo, de forma similar ao

[38] Leis Orgânicas do Ensino Secundário (1942), do Ensino Comercial (1943), do Ensino Primário, Normal e Agrícola (1946); promulgadas no governo Vargas, sob a gestão do Ministro Gustavo Capanema.
[39] Sendo cada ramo dividido em 1º e 2º ciclo.

que ocorreu na Itália com a reforma de Gentile (de cunho fascista), legitima "o ensino secundário como preparatório e propedêutico ao ensino superior, separado dos cursos profissionalizantes". (MANFREDI, 2002, p.98).

Registra-se, também, na década de 40, o processo de transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em escolas técnicas e industriais, destinadas a ofertar formação profissional equivalente ao secundário – ou seja, as instituições que hoje compõem a rede federal de educação profissional passam por uma reorganização. Soares (1999) explica que, quando criadas as EAA, o objetivo da "nova institucionalidade" foi ofertar o ensino profissional primário gratuito. Constituíam um sistema desvinculado da escola existente que oferecia educação humanista para a elite e não contemplava a formação para o trabalho.

Para Soares (1999, p.112), no processo de "integração das "escolas do trabalho" ao sistema regular de ensino teve um papel fundamental o movimento dos "Pioneiros da Educação"". Isso porque eles buscaram:

> [...] incorporar parte dos anseios dos trabalhadores no campo educacional. Assim, procuraram democratizar o acesso à escola, vincular os conteúdos do ensino ao trabalho e afirmar a participação ativa do aluno no processo educacional. Não tinham, com isso, o intuito de fortalecer os ideais operários e sim de subordiná-los à orientação dominante. (Ibid).

Na ocasião da transformação da EAA em escolas técnicas industriais, várias escolas foram instituídas em diversos estados brasileiros[40], "compondo uma rede de 23 instituições que ministravam ensino regular de primeiro grau e mais a qualificação profissional correspondente a várias profissões". (SOARES, 1999, p.112).

> A partir de então, o ensino profissional passou a atuar no nível médio e foi assumindo especificidades próprias e se configurando como um ramo dentro do sistema escolar nacional, que então estava se organizando. Entretanto, enquanto foi mantida a ideia de que o ensino secundário formaria a elite dirigente do país, o ensino técnico continuava com a finalidade de preparar trabalhadores. Assim, por suas características e seus objetivos, o ensino profissional foi diferenciado do ensino médio acadêmico e propedêutico. *(*Ibid*).*

Além da transformação das EAA em escolas industriais e técnicas, na década de 40, também se assiste à criação de um sistema paraestatal de educação profissional – o Sistema S, que se ocupa da qualificação de profissionais para a indústria e o comércio, por meio da oferta de cursos de aprendizagem com rápida

[40] Ver Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.

formação. Tal Sistema inclui o Serviço Nacional da Indústria (SENAI) – criado em 1942; o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); o Serviço Social do Comércio (SESC), e o Serviço Social da Indústria (SESI) – criados em 1946. Trata-se de um sistema organizado e gerenciado pelos órgãos sindicais de representação empresarial, que emerge para atender o processo de desenvolvimento do país na era Vargas. (MANFREDI, 2002).

Portanto, o que se constata, por meio do exame da configuração da educação profissional dos anos de 1930 a 1945, é que esse "ramo do ensino" vai se organizando em torno propósito de formar trabalhadores para a sociedade urbano-industrial como um sistema a par da educação geral, acadêmica e propedêutica. Nesse bojo, reforça-se a divisão entre trabalho manual e intelectual, e o veio privatista ganha espaço significativo nas políticas educacionais do período.

1.1.2 O ensino profissional nos anos de 1946 a 1964

O período de 46 a 64 caracteriza-se por significativa abertura democrática – culminando com o golpe militar de 64, que "põe fim" a esse processo de democratização no Brasil. Nesse período, registra-se uma nova fase no âmbito da luta pela escola pública no país. Dore (1989, p.6) assim denomina essa fase: "Conflito entre liberais e católicos – Mais uma vez convocados". A autora informa que, com a queda do Estado Novo, a educação retorna ao debate público. "Os projetos para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definidos a partir da Constituição de 1946, reavivaram a polêmica entre os defensores da escola pública e os da escola privada". (Ibid). Nesse debate encontram-se, de um lado, os privatistas, e de outro, os progressistas – que podem ser identificados por meio do manifesto que publicaram "Mais uma vez Convocados". Entre outros, assinaram o Manifesto Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Nelson Werneck Sodré. "Liberais e socialistas formavam uma frente política para combater as correntes privatistas que se fortaleciam no país". (DORE, 1989, p.6).

Nesse confronto, os privatistas vão se apropriando das propostas dos defensores da escola pública e procurando adequá-las aos seus interesses. Exemplo disso ocorre com relação à proposição da equivalência da escola média para ingresso no ensino superior que partiu dos progressistas. Os privatistas

investiram na oferta de ensino médio e foi exatamente "nos cursos profissionalizantes de nível médio que se expandiu de modo mais significativo a iniciativa privada, através de cursos noturnos e de baixa qualidade". (Ibid).

Atendo-se especificamente ao exame da educação profissional no período que vai de 1945 a 1964, observa-se que foi um período que, entre outras mudanças, figura a equivalência entre os diversos ramos da escola média para fins de ingresso na universidade. Verifica-se que é, a partir de 45, com o fim do Estado Novo e a participação das massas no cenário político, que se encontra algum avanço em relação ao rompimento com a lógica dual presente no ensino médio mediante a unificação entre ensino profissional e ensino médio secundário[41]. Tal avanço é possibilitado por um conjunto de leis, decretos e portarias, promulgados entre 1950 e 1960 e, mais especificamente, pela LDB 4024/61[42], que conduzem a uma equiparação entre os diversos ramos do ensino profissional e entre o ensino profissional e o ensino médio secundário, para fins de ingresso nos cursos superiores. Mas, apesar desse avanço, persistem, na prática, dois tipos de ensino com clientelas diferentes. (BONAMINO, 1999).

Se de um lado o ensino médio apresenta certa "unificação", o ensino superior começa a "diversificar" a sua oferta com a criação, no início dos anos 60, dos cursos superiores técnicos. Mas, segundo Dore Soares (1983), a expansão desses cursos, em âmbito nacional, ocorreu apenas dez anos depois – questão que será abordada mais adiante.

Em se tratando da rede federal de educação profissional, o final da década de 50 é marcado pela transformação[43] das escolas técnicas em autarquias, que passam a se denominar Escolas Técnicas Federais e têm intensificada a sua atuação na formação de técnicos para atender ao processo de industrialização brasileiro. Por meio dessas escolas, o Estado assume parte da formação da força de trabalho necessária ao crescimento da indústria. Enquanto autarquias, essas escolas passam a gozar de autonomia administrativa, didática e financeira, embora subordinadas ao MEC.

---

[41] O assunto é objeto de discussão de diversos autores, entre os quais se destaca Soares (1989), em trabalho intitulado: *Lutas pela escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 1989.

[42] A referida Lei foi o ápice de um movimento de intelectuais para unificar o ensino médio. Embora a unificação não tenha ocorrido, o ensino profissional passa a permitir o ingresso ao ensino superior. (Dore Soares, 1999a).

[43] As escolas federais passam por uma nova organização escolar e administrativa (Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, regulamentada pelo Decreto nº 47.038 de 16 de novembro do mesmo ano).

O período que vai de 1946 a 1964 também é marcado pela atuação de vários movimentos de educação popular financiados pelo poder público federal e destinados, em especial, à alfabetização de adultos. Dentre esses movimentos, pode-se destacar a Campanha de Educação de Adultos[44], o Programa Nacional de Alfabetização[45] e o Movimento de Educação de Base (MEB) [46].

Pode-se inferir, pois, que o período de 46 a 64 é caracterizado por uma considerável abertura democrática, com intensa participação popular. Essa democratização se fez sentir no campo educacional já que a educação pública ganhou terreno. Algumas mudanças nesse campo merecem destaque: a garantia legal do direito de todos à educação (Constituição de 1946), a promulgação da LDB de 1961 a partir de amplas discussões e não como imposição do Executivo, e a equivalência do ensino médio. Mas o golpe militar põe fim ao processo de democratização do país e inaugura-se uma nova fase na luta pela escola pública no Brasil – como será visto a seguir.

1.1.3 O ensino profissional nos anos de 1965 aos anos 90

O golpe de Estado ocorrido, no Brasil, no ano de 1964 marca o início de vinte anos de ditadura militar. Foram precisamente dois duros golpes – a tomada de poder pelos militares em 1964 e o Ato Institucional Nº5 (AI-5) de 18/12/1968, que sobrepondo-se à Constituição de 1967, conferiu ao Presidente da República poderes extraordinários[47]. Durante a vigência do AI-5 experimentou-se o recrudescimento da censura no país.

Com o golpe militar de 64 e o projeto de desenvolvimento econômico colocado para o país, a educação brasileira é reorganizada de modo a atender às

---

[44] Sob a direção do professor Lourenço Filho a campanha teve início em 1947 e perdurou até 1954. Além de mobilizar os governos e a opinião pública, o MEC oferecia orientações para o trabalho de alfabetização. (PILETTI E PILETTI, 1995).

[45] Estruturado em 1963 e instituído em 1964, o programa convocava a participação da sociedade na alfabetização de adultos. Foi coordenado pelo educador Paulo Freire e encontrava-se fundamentado na concepção e proposta de alfabetização desenvolvida por esse educador. (Ibid).

[46] Partiu da experiência de "educação radiofônica" realizada pela Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O MEB, planejado para o período de 1961-1965, previa a instalação de escolas radiofônicas no país. (Ibid).

[47] Entre outras medidas autoritárias, o Presidente da República, podia suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos o que incluía a suspensão do direito de votar e ser votado em eleições sindicais, a proibição de participar de atividades de natureza política, a liberdade vigiada, a proibição de frequentar certos lugares, dentre outras. O AI-5 foi o quinto de uma série de decretos que os militares emitiram pós 64.

necessidades de qualificação de força de trabalho para o mercado. Como parte desse processo e objetivando conter a intensa demanda social por ensino superior, o governo realiza a Reforma do Ensino Superior (Lei n.º 5.540/68) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei n.º 5.692/71) [48].

Dore Soares (1983) assinala que, na década de 60, o governo adotou mecanismos para diferenciar a escola superior – além dos já existentes cursos de bacharelado para "formação de dirigentes" – o governo cria os cursos superiores técnicos ou "cursos de formação de tecnólogos", destinados a preparar quadros técnicos para as tarefas mais práticas do processo produtivo. Alinhada com os propósitos da Reforma Universitária de 1968[49], a implantação desses cursos foi considerada uma prioridade do MEC nos anos 70. A referida autora questiona a razão do surgimento dos cursos superiores de formação de tecnólogos e explica que esses cursos que apresentam, entre outras características, curta duração, surgem "no contexto de reorganização da escola, enquanto instância da superestrutura, no sentido de reproduzir a nova ordem econômico-social e política que começa a se definir nos anos cinquenta e se consolida nos anos sessenta". (DORE SOARES, 1983, p.4).

Segundo a referida autora, a formação de técnicos de nível superior, então denominada "engenharia de operações", tinha duração de três anos e permitia ingresso posterior em curso de engenharia plena. Implantados com o objetivo de "atender à crescente demanda por técnicos no processo de expansão industrial no Brasil", os cursos de engenharia de operações, criados, inicialmente nos anos 60, registram uma expansão nos anos 70. A proliferação desses cursos gerou questionamento dos engenheiros que não aceitavam que fosse dado o título de engenheiro a esses novos profissionais. (Ibid, p.1).

A insatisfação da classe de engenheiros, somada às novas demandas da indústria em expansão e ao "excedente" das universidades, concorre para a alteração da política educacional ao fim dos anos 60. "Surgem as carreiras de curta duração: cursos com duração de dois anos, em todas as áreas da formação universitária, visando à modernização da estrutura de qualificação da escola

[48] Tais reformas encontraram inspiração na teoria do capital humano, que confere à educação o poder de garantir a ascensão individual e o desenvolvimento das nações. Com base nessa teoria, o trabalho escolar deve organizar-se numa perspectiva tecnicista, observando os princípios da eficiência e da racionalidade que orientam a lógica do mercado, e priorizando o saber fazer.

[49] Entre esses propósitos pode-se ressaltar: formar trabalhadores para atender às exigências do mercado e investir na expansão das faculdades privadas.

superior". (DORE SOARES, 1983, p. 2). Diferente da política anterior, em que prevaleceu a oferta desses cursos em instituições privadas, a "nova" política começa a ser implementada principalmente em instituições públicas.

> A formulação de uma política educacional que propõe uma profissionalização curta e rápida, em nível superior, é justificada pelos técnicos do Ministério da Educação e Cultura como solução para resolver, a curto prazo, "as necessidades provocadas pela própria dinâmica de desenvolvimento regional". (SOARES, 1983, p. 2).

A reforma da escola mostra-se, então, necessária porque à educação compete formar os "recursos humanos necessários ao desenvolvimento, o que garantirá, em contrapartida, melhor "distribuição de renda", "igualdade de oportunidades", "promoção do indivíduo"." Ademais, a função da universidade não mais será a "de conferir apenas um título "vago" e "inexpressivo"... mas de fornecer as "habilidades" necessárias ao processo de produção". (DORE SOARES, 1983, p.3). Assim, para fundamentar a organização de cursos de formação de tecnólogos declara-se que:

> com a expansão das atividades industriais, cresceram as exigências por um moderno trabalhador qualificado. Seu papel seria o de preencher a lacuna entre os técnicos formados nas escolas médias e os profissionais preparados pelas escolas superiores. Ao mesmo tempo, os tecnólogos – os técnicos "intermediários" – são definidos como o profissional do *fazer*. Devem desenvolver um conjunto de atividades tecnológicas que, indevidamente, estavam sendo transferidas para os profissionais de formação plena. (Ibid).

Contudo, assinala Dore Soares (1983, p.9) que, além da necessidade de formar técnicos para atender às demandas do mercado, a reforma era "necessária" para atender à crescente procura por ensino superior. Com isso, registra-se "novas tendências na organização escolar". Segundo a autora:

> De um lado eleva-se o grau de escolarização dentro das escolas tradicionalmente reservadas à formação das classes dirigentes: os cursos de pós-graduação; de outro, multiplica-se um novo tipo de grau escolar, intermediário entre a escola média e a superior: os cursos pós-secundários. Os cursos pós-secundários têm sido considerados uma nova resposta das modernas sociedades industriais para o aumento da procura por educação superior. (Ibid).

O que se constata, conforme Dore Soares, é que a criação de cursos pós-secundários foi uma tendência em vários países do mundo, desde os anos 60. No Brasil ela também tem início nessa época e se encontra ancorada na experiência de

outros países capitalistas. A oferta desses cursos, ao que se pode notar, vincula-se ao treinamento de "técnicos intermediários" para o desenvolvimento econômico, a "democratização" do acesso ao ensino superior e à busca de solução para problemas econômicos regionais e locais. Trata-se da "democratização" de uma modalidade de ensino superior – mais curta, porque a formação acadêmica não atenderia às exigências do mercado. Segundo a autora, as teorias no campo da economia e da educação embasam essa crítica à formação de caráter acadêmico. Isso porque as profissões de natureza notadamente acadêmica, por não atenderem às exigências do mercado, "criam *desempregados diplomados* e concorrem para agravar as tensões sociais". (DORE SOARES, 1983, p.324). Ademais, segundo essas teorias, haveria um preconceito das pessoas no tocante ao trabalho técnico e, por isso, uma busca maior por profissões com certo "prestígio". Mas Dore Soares adverte:

> Com esse discurso pretendem esconder as relações hierárquicas de produção capitalista e a natureza subalterna das tarefas técnico-operacionais. As aspirações das pessoas em ascender socialmente e ocupar posições de dirigente e não de dirigido são transformados em *síndrome* de "*status"* e "*prestígio"*. Para combater essa *síndrome,* condenam os diplomas doutorais e o academicismo que prevalecem nas profissões de nível superior. (Ibid*,* p.324-325).

A autora explica que o discurso que justifica a criação dos cursos superiores de formação de tecnólogos não se baseia apenas no atendimento ao mercado através da formação de força de trabalho qualificada, mas na "necessidade de responder à crescente demanda por ensino superior, de modo a aliviar a pressão sobre as universidades". (DORE SOARES, 1983, p. 4). No entendimento de Dore Soares (1983, p.3), a criação desses cursos "representa a reconstituição, em nível superior, da dicotomia da escola média: escolas diferentes para cada grupo social".

Em se tratando do ensino médio, no início dos anos 70, a reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, empreende certa "unificação da escola média". Para atender à necessidade de formação de técnicos de nível médio, institui-se no ensino de 2º grau a profissionalização compulsória (Lei nº 5692/71), sendo o ensino médio unificado uma vez que todo esse ensino passa a ser considerado como educação profissional. (Dore Soares, 1999a). Essa medida encontra grande resistência por parte de alunos, donos de escolas e outros empresários. Nesse bojo, emergem inúmeras críticas à qualidade do ensino ofertado nas escolas de 2º grau, que, além

de não garantir uma sólida formação geral, não dava conta de estruturar uma profissionalização adequada. Esse quadro culmina com a extinção, em 1982, da obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de 2º grau, ocorrendo a substituição da "qualificação para o trabalho" pela "preparação para o trabalho". (Lei nº 7.044/82).

Um dos idealizadores da Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/1971, e também um dos autores da reforma universitária de 1968, o professor Raimundo Valnir Cavalcante Chagas – membro do Conselho Federal de Educação de 1962 a 1976. Dore (1989, p. 12) elucida que Chagas propôs, em 1967, a profissionalização de todo o ensino médio e que essa seria uma medida para garantir a dualidade escolar, isso porque a profissionalização da escola média tornaria "o ensino universitário mais seletivo, dele afastando um grande número de candidatos que, obtendo uma qualificação profissional, estaria formalmente apto a ingressar na atividade produtiva".

Essa medida demandava a reconceituação do ensino superior que, por sua vez, é contemplada com a "reforma" universitária de 1968. Segundo Dore (1989, p. 12):

> A "articulação da escola média com a superior" – que, coincidentemente, foi o título da "reforma" universitária de 1968 – consistia em redefinir a seleção à universidade, através de dois processos. O primeiro mediante um exame para o acesso à universidade e não a um curso superior específico. O segundo seria realizado durante os estudos de "1º ciclo" (que ficou conhecido como "ciclo básico"), quando os estudantes seriam orientados para a escolha da carreira.

A partir do desempenho no ciclo básico, a seleção se processaria. Os estudantes "mais brilhantes" iriam para as profissões de maior prestígio e, aqueles que não obtivessem os melhores desempenhos, seriam encaminhados para cursos universitários menos concorridos ou para cursos de curta duração – na universidade ou fora dela. Para Dore (1989), tanto a Lei 5692/71 quanto a Lei 5.540/68, foram leis que procuraram promover uma adequação da escola às exigências políticas, econômicas, ideológicas e sociais do modelo de industrialização que se fixou no Brasil – e ambas estão alinhadas com os mesmos princípios políticos. Em relação a essas Leis, a autora adverte:

> Elas foram apresentadas como "reformas" e não como leis abrangentes e efetivas, votadas pelo farsante congresso criado pelo regime militar [...] Foi um grande *slogan* esse de que as "novas" leis educacionais eram apenas "reformas"- por sinal muito usado até hoje [...] (DORE, 1989, p.11).

Essa legislação não realiza uma “mera reforma”, ela imprime uma reorganização da educação brasileira. No que concerne à luta pela escola pública no país, vive-se uma nova fase – que vai de 1964 a 1984 e é definida por Dore (1989) como a 3ª fase: “A vitória dos interesses privatistas”. Segundo a autora:

> As medidas destinadas a reordenar o processo de diferenciação do sistema escolar foram acompanhadas de diretrizes que permitiram expandir as forças privatistas do ensino. [...] O crescimento da rede privada se fez em detrimento da escola pública, contando com o descaso do governo, a canalização de verbas públicas para a escola particular e a repressão ao movimento popular, privando o povo de controlar os seus governantes. (DORE, 1989, p.13).

No final da década de 70[50], as escolas técnicas federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, instituições que passam a ofertar uma formação “mais elevada”, assumindo como tarefa a formação de engenheiros e tecnólogos para atender às mudanças do sistema produtivo. Essas instituições se caracterizam pela oferta de cursos profissionais em diversos graus e níveis de ensino e mantêm um estreito vínculo com o mundo da produção (MANFREDI, 2002). Verifica-se que, a partir de 74, os militares começam, lenta e gradualmente, a permitir uma maior expressão da sociedade política e civil e inicia-se um processo de democratização do país que ganha força ao longo dos anos oitenta, quando vários setores da sociedade se mobilizam para a construção da democracia no país. (DORE e LUSCHER, 2008).

Dore (1989, p.13-14) considera que uma nova fase pode ser definida no período de 1984 a 1989 – trata-se de uma 4ª fase por ela intitulada “O contexto de restauração democrática”. Nessa fase, as tensões sociais aumentam e as forças progressistas exigem “a redemocratização do país, impondo às classes dominantes o esboço de um projeto de abertura da sociedade civil, que veio a ser conhecido como “distensão lenta, segura e gradual”, iniciado a partir de 1974”. Muitos políticos e intelectuais que, com o golpe militar, haviam sido obrigados a deixar o país, a partir da lei da anistia acabam retornando e trazendo com eles novos referenciais teóricos para a análise da realidade brasileira. É nesse bojo que a compreensão da

[50] Lei 6.545/78.

escola, como um espaço de mera reprodução da sociedade[51], passa a ser contestada. Tendo como aporte teórico as contribuições de Gramsci, a escola passa a ser entendida:

> Como o eixo de organização cultural dos trabalhadores – assim como o sindicato o é no plano econômico e o partido no plano político – adquirindo uma importância que nunca desfrutara nas teorias revolucionárias da esquerda. A partir dessa nova posição teórica frente à questão cultural, o movimento popular moderno apresentou a proposta de "escola unitária" como perspectiva capaz de se contrapor à hegemonia da "escola nova", proposta escolar das forças dominantes. (DORE, 1989, p.14).

É nessa fase que, em defesa da escola pública, a esquerda assume a proposta de realização da "escola unitária" defendida por Gramsci[52]. A ideia de escola unitária apresentada por Gramsci representa "um horizonte conceitual e político na luta contra o dualismo escolar". (Dore Soares, 1999a, p.111). Conforme Gramsci o dualismo escolar é um "produto da estrutura social classista do sistema capitalista", ou seja, a estrutura diferenciada da sociedade se manifesta na organização dual da escola. A proposta de escola unitária constitui uma estratégia para superar essa dualidade, seu propósito consiste em "eliminar a divisão classista que separa a sociedade em governantes e governados" (AMORIM et al., 2011, p.12).

Tendo a igualdade social como horizonte, a ideia de escola unitária rejeita a dualidade na formação dos cidadãos – que reproduz a divisão entre governantes e governados – e fundamenta-se na unidade das formações geral e profissional.

> Para Gramsci, a escola deveria ser única, no sentido de dar a todos oportunidades iguais de formação, e diversa no sentido de propiciar diferentes possibilidades de formação. Trata-se da unidade na diversidade, um dos princípios dialéticos mais caros ao pensamento de Marx. A unicidade, como igualdade, não significa a supressão do diverso, da multiplicidade, e sim a supressão das desigualdades. Significa adquirir uma formação que propicie a todos alcançar o nível mais elevado do pensamento humano, conquistando capacidades para exercer a critica do mundo em que vivem e, ao mesmo tempo, serem capazes de dirigir, de governar (AMORIM et al, 2011, p.12).

---

[51] São postas em xeque as teorias que concebiam a escola como aparelho de mera reprodução da sociedade capitalista, ou "teorias reprodutivistas". Como exemplo pode-se citar a teoria da "Escola como Aparelho Ideológico do Estado" de Louis Althusser e a teoria da "Reprodução" de Bourdieu e Passeron. Para maiores detalhes ver: DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. In: Cadernos Cedes, v.26, n.70, Campinas, set/dez. 2006.

[52] Trata-se de proposta apresentada por esse filósofo italiano nos idos dos anos 30 e divulgada no Brasil nos anos 80 como "estratégia para superar a dualidade da escola, dividida em escola de formação humanista e de formação profissional". (DORE SOARES, R. *Escola média no Brasil:* por que não unitária? Site Gramsci e o Brasil. 2001. Disponível em: <http://www.acessa.com/gramsci/?page=visualizar&id=12>. Acesso em: 24 maio 2010).

Mas Soares (2000) adverte que a esquerda brasileira[53] apresenta uma leitura equivocada dessa proposta, já que considera que a realização da escola unitária implica a derrubada do capitalismo. Conforme Soares (2000, p.34):

> A realização da "escola unitária" não está condicionada a derrocada imediata do Estado burguês porque, para Gramsci, *a construção* de uma nova sociedade se dá no processo de luta pela *destruição* da ordem social capitalista. Examinando nessa perspectiva, a "escola unitária", ele afirma que um dos meios para conquista-la seria o desenvolvimento dos elementos racionais da escola nova e a luta contra seus aspectos conservadores e elitistas, até que a organização escolar se tornasse efetivamente democrática.

Ainda segundo a autora[54]:

> O entendimento da escola como instância da sociedade civil e, desse modo, espaço de disputas pela hegemonia, permite a Gramsci afirmar como necessário, desde já e na própria sociedade em que vivemos – desigual e capitalista –, o desenvolvimento de uma proposta escolar destinada a oferecer a todos uma educação de boa qualidade. Desse modo ele considera fundamental partir da escola que está ai, resultante do confronto de forças sociais antagônicas, da luta entre projetos políticos distintos. Enfim, a única escola que a classe trabalhadora conseguiu realizar no seu confronto com a classe dominante. (SOARES, 2000, p.23-24).

Também nessa fase de "restauração democrática" (DORE, 1989) observa-se que, após vinte anos de ditadura, uma nova Carta Constitucional é promulgada em 1988. A Constituição de 1988, em vigor até os dias atuais, resultante da correlação de interesses e forças diversos, traduz parte dos anseios das maiorias sociais entre as quais o direito à educação e à oferta gratuita de ensino público, básico e superior. Pode-se dizer que os anos 80 foram marcados, por um lado, por uma onda de democratização da educação e, por outro, por uma crise econômica. Tal crise encontrava-se vinculada à existência de uma economia de base fordista[55], aliada a um processo de internacionalização do capital com intensa revolução tecnológica. Esse processo demanda uma maior qualificação dos trabalhadores e constitui fértil terreno para reformas na educação.

---

[53] Parte da esquerda brasileira, incluindo alguns intelectuais de significativa influência na formação do pensamento educacional brasileiro. (Para maiores detalhes ver: SOARES, Rosemary Dore. *Gramsci, o Estado e a escola.* Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ, 2000).

[54] Ver também: DORE SOARES, R. *Escola Nova versus Escola Unitária: contribuições para o debate*. Educação e Sociedade, v.54, 1996, p.141-160; e SOARES, Rosemary Dore. *Questões da Escola Média Brasileira: Dualidade Escolar, Politecnia, Polivalência e Escola Unitária*. In: Teoria e Prática da Educação, v.1, N.2, Maringá: UEM, 1999.

[55] Em que predominam as grandes fábricas, a divisão de tarefas, o gerenciamento do trabalho, entre outras características.

Em fevereiro de 1995, Fernando Henrique Cardoso assume a presidência do país e governa por dois mandatos consecutivos (de 1995 a 2003). No ano anterior à sua posse, a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (Lei Federal Nº 8.948/94) possibilitou a transformação de escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, bem como a integração das escolas agrotécnicas federais nesse processo. Havia a previsão de que todas as escolas técnicas seriam transformadas em CEFETs, mas isso não ocorreu em função do Decreto 2.406/97, "definindo os termos do Decreto 2.208/97 que instituiu os centros de Educação Profissional". (MANFREDI, 2002, p.162). A Reforma da Educação Profissional instituída em 1997 (Decreto Nº 2.208), na gestão de Cardoso, organiza a educação profissional como um sistema paralelo ao sistema regular de ensino e que oferece o ensino básico (voltado para a qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente da escolarização prévia), o ensino técnico (destinado à habilitação profissional de alunos matriculados ou egressos do ensino médio) e o ensino tecnológico (destinado a formar egressos do ensino médio e técnico em nível superior na área tecnológica).

No seu governo, Cardoso dá sequência e amplia as políticas de ajuste do Brasil às exigências de globalização da economia que foram iniciadas por Fernando Collor. Tais políticas, orientadas por instituições financeiras e corporações internacionais[56], não levavam em conta os interesses das maiorias sociais. (DORE e LUSCHER, 2008). Sob a gestão de Cardoso priorizou-se o ensino fundamental em detrimento de outros níveis de ensino. Como resultado do decréscimo de investimentos do Estado no setor público, as instituições públicas, em particular as universidades, vivenciam uma profunda crise. (DORE e LUSCHER, 2008).

Foi nesse contexto econômico, político e ideológico que, entre os anos de 1995 a 2002, diversos instrumentos legais que impactam a educação brasileira foram aprovados, entre as quais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização

[56] No governo de Cardoso, os interesses de organismos internacionais, como o Banco Mundial, orientaram a definição de políticas públicas em todas as instâncias da sociedade, em especial, na área de educação. (DORE e LUSCHER, 2008, p.189).

do Magistério – FUNDEF (Lei Nº 9424-96) [57], e a já citada determinação da obrigatoriedade de independência entre ensino técnico e ensino médio (Decreto Nº 2208/97). (DORE e LUSCHER, 2008).

Assim, a reforma da educação profissional que ganha corpo na década de 90, a partir da promulgação da Lei 9394/96 e do Decreto 2208/97, é implantada dentro de uma perspectiva de redução de gastos públicos com a educação e confere prioridade de investimentos para o ensino fundamental, admitindo sua complementação por meio de qualificação profissional de curta duração e baixo custo. Tal lógica, inspirada nos princípios neoliberais e influenciada pela intervenção dos organismos internacionais interessados nos rumos da economia brasileira, traz, em seu bojo, a defesa de uma educação profissional que favorece a iniciativa privada, impõe restrições na organização dos currículos (tornando obrigatória a independência entre ensino técnico e ensino médio) e preconiza uma formação com foco no desenvolvimento de competências profissionais. Conforme Oliveira (2005), trata-se de uma reforma que reforça o caráter dual presente no ensino médio brasileiro.

Para Dore Soares (1999a), a dualidade da escola média passa a ser uma questão mais aguda nos anos 90. A autora elucida que a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (Lei nº 8.948/1994[58]) permitiu a transformação das escolas técnicas federais existentes em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) – instituições que poderiam oferecer, além do ensino técnico, a educação profissional de nível superior. No entanto, o modelo dos CEFETs é descaracterizado (Decreto nº 2.406/1997[59]) e somente doze escolas são transformadas, restando sete instituições não contempladas. Nesse período, registra-se a extinção da formação geral nas escolas técnicas federais e a extinção do ensino técnico nas escolas públicas mineiras. No primeiro caso o governo federal justifica que as escolas técnicas estariam desviando de seu papel específico de formar técnicos, para investir na preparação para o ensino superior. No segundo caso, a extinção se deu embasada no

[57] Objetivou redistribuir os recursos destinados à educação básica de forma mais "justa", alterando a forma de distribuição, sem aumentar os recursos e as responsabilidades dos Municípios com a educação.

[58] BRASIL. *Lei Nº 8948/94.* Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Edição de 09/12/1994. Brasília, 1994.

[59] BRASIL, Decreto nº 2.406/1997, DE 29 DE NOVEMBRO DE 1997. Regulamenta a Lei Federal nº 8.948/1994 (trata de Centros de Educação Tecnológica). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ setec/ arquivos/ pdf/DF2406_97.pdf >. Acesso em 01 maio 2010.

fato de que as escolas não acompanhavam as alterações ocorridas no mercado de trabalho.

Juntamente com a “LDB/96 acontece a reforma de estado que muda o foco da expansão da rede federal para os estados. O financiamento deu-se por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP”. Tal financiamento permitiu que as escolas técnicas e agrotécnicas federais pleiteassem sua transformação em Centros Federais de Educação Tecnológica (Lei 8.948/1994). Na ocasião a Universidade Tecnológica do Paraná é criada e os CEFETS, além de oferecerem a educação profissional técnica de nível médio, passam a ofertar, também, o ensino superior. Tal oferta contribui para que posteriormente surgissem críticas quanto à identidade da rede federal de educação tecnológica. (CONCIANI E FIGUEIREDO, 2009, p.44-45). Essas críticas fundavam-se, em geral, no argumento de que essas escolas haviam passado por um processo de elitização e atendiam à classe média e não aos “filhos da classe trabalhadora”; e que essas escolas vinham priorizando a oferta de ensino superior, em detrimento de ensino técnico de nível médio. (CONCIANI e FIGUEIREDO, 2009; DORE SOARES, 1999a).

Nesse contexto, a obrigatoriedade da separação entre formação profissionalizante e formação geral (Decreto 2.208/97) é alvo de profundas críticas por parte de diversos educadores e instituições de educação profissional, que questionam o tratamento separado dos ensinos básico e médio e do ensino profissional e defendem, entre outras questões, a universalização da escola média integrada a uma formação profissional que articule educação geral e educação para o trabalho. Como lembra Oliveira, as “tentativas de integração destas duas formações constituem esforços no sentido da recomposição do saber dos trabalhadores, sob pena de intensificação do processo alienante em que se encontra o trabalho”. (OLIVEIRA, 2005, p.76).

Referindo-se à reforma imposta pelo Decreto n. 2.208/97, Oliveira acrescenta que se trata de:

> Um marco (retrógrado) na história da educação brasileira e suscitou, de um lado, o surgimento de pesquisas com o objetivo de analisar as bases sobre os quais se assenta, bem como sua implantação e efeitos no âmbito das instituições públicas de formação técnica, de outro, a mobilização de várias entidades científicas e sindicais que não pouparam críticas ao Decreto. (OLIVEIRA, 2005, p.90)

Avaliando os “90 anos de escolas federais no Brasil”, em artigo publicado em no final dos anos 90, Dore Soares (1999a) afirma que a rede federal tem uma experiência significativa de “unificação” que poderia ser referência no país. Conforme a autora

> Mesmo constituindo uma rede diferenciada do sistema de ensino público do Brasil, o padrão de qualidade da formação oferecida pelas escolas técnicas federais se insere na perspectiva de construção de uma educação unitária, ideal que está no horizonte das lutas políticas dos trabalhadores. (DORE SOARES, 1999a, p.108).

Mas a autora assinala que, ao invés dessa institucionalidade ser tomada como referência, o que ocorre, no país, nos anos 90, é um “desmonte do sistema público de educação tecnológica”. Conforme Dore Soares (1999a, p.113):

> Pela LDB 9394/96 e, principalmente, pelo Decreto 2208, o qual regulamentou a educação profissional, as instituições destinadas à formação técnico-profissional devem constituir uma rede própria, paralela ao sistema regular de ensino e integrada pelos serviços nacionais, de formação profissional, vinculados ao sistema sindical, demais instituições privadas ou públicas com objetivos semelhantes, bem como centros públicos de formação técnico-profissional, criados pelo poder público.

Ainda segundo essa autora:

> As recentes políticas do governo para a educação profissional vêm reforçar a dualidade da estrutura educacional brasileira ao reconhecerem duas redes de ensino: a de educação geral, propedêutica, que supostamente conduz à universidade, e outra voltada especificamente para o ensino técnico- profissional. Nesse sentido, representam um retrocesso em matéria de organização da escola média brasileira. (DORE SOARES, 1999a, p.113).

Nessa direção, ao examinar as tensões vividas por escolas técnicas de nível médio do sistema regular de ensino de Minas Gerais, em artigo intitulado “Escola Média no Brasil: por que não unitária?”, Soares (2001) [60] traz à baila a proposta de “escola unitária” apresentada por Gramsci, e questiona o fato de o governo assumir “que está realizando a unidade da escola média”, além de chamar a atenção para a falta de clareza dessa proposta entre os educadores. Soares adverte que:

> [...] admitindo como horizonte a universalização da escola média de tipo unitário, integrada a uma formação profissional voltada ao mercado de trabalho mas que não substitua a educação regular, formal, cujo papel não

[60] Disponível em: <http://www.br.monografias.com/trabalhos2/escola-media-brasil/escola-media-rasil2.shtml>. Acesso em: 02 ago. 2010.

> seria o de realizar a profissionalização, esse não é o caminho seguido pelas reformas da educação brasileira.

Depreende-se que as políticas educacionais, dos anos de 1965 aos anos 90, não dão conta de resolver o dualismo que se manifesta na organização da escola média brasileira – marcada historicamente pela oferta, em separado, de educação geral e educação para o trabalho. Ao contrário, as políticas operacionalizadas no período encaminham-se no sentido de reforçar o dualismo escolar, ou seja, a organização, em separado, de uma escola para formar as elites dirigentes e uma escola para o trabalho, destinada às classes menos favorecidas. A proposta de "unificação" da Escola Média[61] "ganha força" nos anos 2000 – com as políticas educacionais empreendidas pelo presidente Lula (2003-2010) e continuadas na gestão de Dilma – iniciada em 2011. A referida proposta encontra relevo na política de criação dos IFs – questão que aborda-se adiante.

1.2 A emergência dos Institutos Federais: O contexto de "criação" e de implementação da "nova institucionalidade" nos anos 2000

Luiz Inácio "Lula" da Silva assume a presidência em janeiro de 2003 e governa até 2006, sendo reeleito para governar de 2007 a 2010. Sua vitória significa uma ruptura com a tradição então presente no país de eleger representantes da elite – jamais um representante do Partido dos Trabalhadores chegara à Presidência. Apesar de o governo Lula ser apoiado por uma coalizão composta por partidos políticos que se alinham com governos de direita, houve uma mudança muito significativa no país nessa gestão. Credita-se à sua gestão o pagamento da dívida com o FMI, que liberta o país do estrangulamento e um considerável investimento em políticas de redução das desigualdades sociais. (DORE e LUSCHER, 2008).

Uma de suas políticas prioritárias foi o combate à fome no país. Já no seu primeiro mandato, em outubro de 2003, foi iniciado o programa Fome Zero[62] – criado a partir de alguns programas de ajuda instituídos pelo governo anterior (Bolsa-

[61] Trata-se, mais precisamente, de uma proposta de incentivo à oferta do ensino médio integrado à educação profissional.

[62] O programa previa a distribuição de alimentos e ajuda financeira para famílias carentes, para a aquisição de alimentos.

Escola, Bolsa-Alimentação e Auxilio-Gás), que foram unificados no Bolsa Família[63]. (DORE e LUSCHER, 2008). Estudos indicam que o programa Bolsa Família tem beneficiado um enorme contingente de famílias pobres e que apresenta um grande impacto no combate à fome, na erradicação da pobreza e no incentivo ao aumento da escolaridade entre os mais pobres. (WEISSHEIMER, 2006; ZIMMERMANN, 2009, entre outros).

Em se tratando de políticas no campo da educação, entre outras, pode-se destacar:

1) A substituição do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) – que priorizava investimentos no ensino fundamental – pelo Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – abrangendo a educação básica como um todo, ou seja, incluindo o ensino secundário dentro do sistema de incentivos criado pelo governo anterior[64].
2) A criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), a fim de facilitar o ingresso de estudantes no ensino superior[65].
3) A instituição de um piso salarial nacional para o magistério[66].
4) A realização de considerável investimento no ensino profissional (diferentemente no governo anterior o governo Lula investe na oferta do ensino profissional público).

Especificamente, no terreno da educação profissional, muitos programas são criados, há uma expansão da oferta dessa modalidade educativa, o país passa por um processo de reorganização da rede federal – com a criação dos Institutos Federais. No início do primeiro mandato, como parte da agenda de compromisso de campanha do presidente Lula é revogado o Decreto que determinava que a

---

[63] Programa que oferece ajuda financeira às famílias pobres, com a condição de que seus filhos sejam enviados para a escola.

[64] O FUNDEB substitui o FUNDEF, que vigorou de 1997 a 2006. O novo fundo encontra-se em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

[65] Nesse programa, 50% das vagas são reservadas para aqueles que participaram de um curso do ensino secundário em escolas públicas. A manutenção desses alunos na escola passa a ser apoiada pela expansão do programa de Financiamento Estudantil (FIES), criado pelo governo anterior, em 1999, de modo a financiar a educação dos alunos regularmente matriculados em instituições privadas, estudantes que não podem pagar por seus estudos.

[66] O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica foi instituído em 16 de julho de 2008, com a aprovação da Lei n° 11.738.

educação profissional de nível técnico deveria ter organização curricular própria e independente do ensino médio. (Art. 5º, Decreto nº 2.208/97).

A partir de então, as escolas da rede federal de EPT (CEFETs, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, e Escola Técnica Federal de Palmas), passam a ter autonomia para implantar cursos nos diferentes níveis da educação profissional e permite-se a integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico (Decreto n.5.154/04). No entanto, conforme Oliveira, apesar de o Decreto n.5.154/04 abrir novas possibilidades, ele não significou um abandono aos princípios do Decreto anterior, uma vez que "permitiu tanto a organização de cursos integrando ensino médio e técnico quanto à estruturação de cursos completamente separados". (OLIVEIRA, 2005, p.91).

Ainda nesse período, registra-se a transformação do CEFET do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Lei nº 11.184/2005). Como expressão do compromisso do governo Lula em destinar investimentos para a Educação Profissional no Brasil e inicia-se, a partir de 2006, um processo de expansão e reordenamento dessa modalidade de ensino no país. Como parte desse processo o governo federal propõe um conjunto de programas destinados a estimular a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, como é o caso do Programa Brasil Profissionalizado, do Programa Ensino Médio Inovador, e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Criado em 2007 pelo governo federal, o programa Brasil Profissionalizado objetiva modernizar e expandir a rede pública de ensino médio integrado à educação profissional – meta expressa no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Por meio desse programa o governo federal destina recursos da união para incentivar os estados a investirem na implementação do ensino médio integrado à educação profissional. O MEC prevê, até 2011, a destinação de recursos da ordem de R$ 900 milhões aos estados e municípios que oferecem educação profissional no país. O dinheiro deve ser utilizado em obras de infraestrutura, formação docente, práticas pedagógicas e desenvolvimento de gestão.

O Programa observa o desenvolvimento da educação básica na rede local de ensino e orienta-se para um diagnóstico do ensino médio e uma projeção dos resultados para a melhoria da aprendizagem. Para participar desse programa,

compete aos estados assinar o "Compromisso Todos pela Educação[67]", formalizar a intenção à SETEC e solicitar ao MEC o envio de um técnico para auxiliar na elaboração de um diagnóstico e um plano de expansão e melhoria da educação profissional. Elaborados esses documentos, a SETEC procede a uma análise dos mesmos e as ações aprovadas são enviadas para realização de um convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ou para atendimento por meio de assistência técnica.

Lançado em setembro de 2009, o Programa Ensino Médio Inovador "converge para o apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de projetos que visem o aprimoramento de propostas curriculares para o ensino médio". Tal apoio, oferecido aos estados e ao Distrito Federal, bem como mediante parcerias com os Colégios de Aplicação, o Colégio Pedro II/RJ, os Institutos Federais e o Sistema S, incentiva a organização de currículos para o ensino médio que procurem superar as "dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental". (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p.3-4). Conforme o documento orientador, elaborado pela Secretaria de Educação Básica e que trata desse programa, são transformações desejáveis para a melhoria do ensino médio:

> Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos; Oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis. (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p.5).

O documento postula a necessidade de se operacionalizar mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio não profissionalizante no País, incluindo mudanças na organização curricular que permitam configurar uma nova escola de ensino médio. Preconiza que o ensino médio deve ser organizado de forma integrada – trabalho, ciência e cultura, porque entende que o ensino médio carece "ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na

[67] O Compromisso Todos pela Educação consiste em um plano de metas de qualidade a serem alcançadas "pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica". (Decreto n° 6.094/2007).

ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural." (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p.8).

Assim, o documento apresenta o referencial de tratamento curricular, bem como as condições que devem orientar os Projetos Escolares no contexto do Programa Ensino Médio Inovador, destacando, entre outras questões a possibilidade do aumento da carga horária do curso, integração teoria e prática, ênfase em atividades práticas e experimentais, valorização da leitura e da formação cultural. Considerando a perspectiva defendida pelo programa, elucida que as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal poderão apresentar projetos – ou Plano de Ação Pedagógica (PAP), que contemplem "ações de fortalecimento da Gestão Estadual e de desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras das unidades escolares". (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p.13).

O financiamento das propostas é oferecido pelo FNDE. O processo envolve o cadastramento da participação e a apresentação dos Planos de Ações Pedagógicas pelas Secretarias Estaduais de Educação e Distrito Federal. Tais planos devem contemplar ações a serem operacionalizadas pela Secretaria de Educação e ações a serem implementadas pela (s) escola(s) selecionada(s). Para cada unidade escolar deve figurar um plano de metas a serem atingidas em relação à evasão, aprovação, reprovação e outros indicadores pertinentes. As Secretarias Estaduais de Educação e as unidades escolares devem elaborar conjuntamente esses PAPs observando o plano de metas de qualidade a serem alcançadas "Compromisso Todos pela Educação" (Decreto nº 6.094/ 2007). As propostas apresentadas são submetidas à avaliação de um comitê técnico.

Já o PROEJA consiste em um programa que se volta para a oferta pública de ensino médio integrado à educação profissional para estudantes da Educação de Jovens e Adultos. O documento base[68] que apresenta esse programa parte da análise do quadro de exclusão educacional e social presente no Brasil, em especial entre adultos e jovens que abandonam o ensino fundamental e médio e que se encontram em distorção idade-série. Entende que as políticas públicas para a educação de jovens e adultos mostram-se equivocadas e restritas, porque limitam-se ao problema do analfabetismo, sem integração com a educação básica, "nem com a formação para o trabalho, nem com as especificidades setoriais, traduzidas

[68] Documento elaborado pela SETEC/MEC. Disponível *em:* <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2010.

pelas questões de gênero, raça, espaciais (campo – cidade), geracionais, etc". (BRASIL, MEC/SETEC, 2007b, p.18).

Ao caracterizar o campo da EJA no Brasil, o documento destaca as razões que, ao longo da história, têm contribuído com o quadro de exclusão da população menos favorecida no acesso à educação básica de qualidade, sobretudo no tocante ao ensino médio. Nesse sentido, ressalta que o modelo de desenvolvimento socioeconômico brasileiro é baseado "nas exportações agroindustrial, agropecuária e de matérias-primas e na importação acrítica das tecnologias produzidas nos países de capitalismo avançado", o que contribui para que o Brasil não possua um "modelo próprio de desenvolvimento orientado às suas necessidades econômicas e melhorias sociais". (BRASIL, MEC/SETEC, 2007b, p.23).

Considera que o acesso à educação no Brasil e o tipo de educação obtido está relacionado com a origem socioeconômica dos indivíduos, pois os da classe média alta e alta tem acesso a uma educação mais "refinada", baseada nas ciências e nas artes, de caráter privado e alto custo mensal; inacessível, pois, aos filhos da classe trabalhadora. Critica o tipo de oferta educacional no ensino médio que não tem se organizado na perspectiva de uma formação integral, destinada a superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica – traço presente na educação brasileira que é fruto da separação entre a educação que se oferece aos filhos da elite e aquela proporcionada aos filhos dos trabalhadores. (BRASIL, MEC/SETEC, 2007b, p.25-26).

Advoga o importante papel da educação na construção de um projeto de desenvolvimento nacional soberano e autônomo e postula

> Diante da realidade brasileira, a qual revela as limitações do Estado no que se refere à garantia do direito de todos os cidadãos ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, cabe discutir o modo como se forja uma política nessa área, vislumbrando-se para ela outros sentidos, pelo fato de se pretender que seja mais ampla do que um programa, não a reduzindo a uma situação temporária, persistente em função das limitações do próprio Estado brasileiro para cumprir o seu dever. O exercício da modalidade EJA no âmbito do nível médio de ensino é ainda incipiente, e sobremaneira na Rede Federal, local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional. (BRASIL, MEC/SETEC, 2007b, p.33).

Acrescenta:

> Denotada na Rede Federal a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, cabe — mesmo que tardiamente —, repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos,

> rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convida a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA. (BRASIL, MEC/SETEC, 2007b, p.34).

Nessa perspectiva foi instituído, 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 definiu-se que as instituições federais de educação profissional deveriam implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007. (Decreto nº 5.840/2006). Além das Instituições federais, poderão oferecer cursos no campo do PROEJA, instituições públicas estaduais e municipais bem como:

> Entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades vinculadas ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SINAR) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). (Ibid, p.57).

À SETEC/MEC compete coordenar a implantação, implementação e avaliação do programa. Os recursos podem ter sua procedência “no orçamento da União – recursos do MEC e/ou parcerias interministeriais – em acordos de cooperação com organismos internacionais ou outras fontes de fomento a projetos de educação profissional e tecnológica”. A convocação para submissão de projetos é feita através de edital público, sendo prevista a realização de, no mínimo, uma chamada anual. As propostas recebidas são analisadas pela SETEC/MEC. Os projetos aprovados requerem assinatura de convênios com as instituições proponentes. A execução do convênio tem início em no máximo 60 dias após sua assinatura e duração máxima de quatro anos. (BRASIL, MEC/SETEC, 2007b, p. 61-64).

Esse conjunto de programas encontra-se relacionado com o Plano de Desenvolvimento da Educação. Trata-se de um plano que se fundamenta em uma concepção de educação vinculada a objetivos previstos na Constituição da

República Federativa do Brasil[69]. As razões, princípios e programas desse Plano são apresentados pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, em documento publicado pelo MEC em 2007 (documento que é abordado de modo mais detalhado no próximo capítulo). No âmbito do PDE, o governo federal prevê, como uma ação prioritária para a Educação profissional no Brasil, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou Institutos Federais. Trata-se, segundo esse plano, de um modelo novo de atuação, que envolve o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico ousado, "verticalidade da oferta de educação profissional e tecnológica, articulação com o ensino regular, aumento da escolaridade do trabalhador, interação com o mundo do trabalho e as ciências e apoio à escola pública". (BRASIL, MEC, 2007, p.33).

Esse novo modelo, então criado a partir do Decreto Nº 6.095/2007 e da Lei Nº 11.892, de 29/12/2008, encontra-se atualmente em processo de implementação. Conforme explicita o documento publicado pela SETEC/MEC, elaborado para subsidiar a implantação dessa "nova institucionalidade", a criação desses Institutos se fundamenta em uma concepção de educação profissional e tecnológica como uma política pública. O documento elucida que:

> Em política pública repousa um importante item da constituição da identidade institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo em vista que, aos olhos de muitos, pode parecer não existir nenhum movimento novo em relação a esse aspecto, afinal, desde que se estabeleceram como Escolas de Aprendizes Artífices – sobrepostos os anúncios de, em diferentes momentos históricos, ser alterado o vínculo das instituições, transferindo-as para a esfera dos governos estaduais, ou mesmo para o setor privado –, essas instituições são federais, não apenas como expressão da presença em todo o território nacional, mas, acima de tudo, como entes mantidos pelo orçamento público central. (BRASIL, MEC/SETEC, 2008, p.10).

O documento ainda esclarece:

> O sentido de política pública que o atual governo adota amplia de forma significativa esse conceito, ou seja, não basta a garantia de que é pública por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública. Ainda que o financiamento da manutenção, a partir de fonte orçamentária pública, represente condição indispensável para tal, a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.); e ainda estar articulada a outras políticas (de

[69] "Construir uma sociedade livre, justa, e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". (Constituição Federal de 1988, Art.3º).

> trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo. (BRASIL, MEC/SETEC, 2008, p.10).

Nesse contexto, destaca-se a importância de retomar a história da rede federal de educação profissional e tecnológica, salientando que a ênfase no fator econômico orientou o ensino profissional ao longo da história e propondo que a ênfase seja deslocada para a questão social quando postulam que "é no enlace dessa trajetória centenária com o futuro que já se faz presente que os Institutos Federais assumem seu verdadeiro papel social, contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária". (BRASIL, MEC/SETEC, 2008, p.10).

A proposta de uma institucionalidade que contribua para uma sociedade menos desigual, que esteja "comprometida com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade", sugere que essa política se orienta para a busca de unidade entre formação geral e profissional – podendo aproximar-se da ideia de escola unitária, tal qual propôs Gramsci (2000), que ofereça oportunidades iguais de formação a todos os sujeitos. De acordo com Soares (2000, p.410):

> Quando Gramsci propõe a "escola unitária" como reação ao dualismo escolar, o adjetivo "unitária" está relacionado a um princípio muito amplo, parâmetro de toda a análise sobre a organização da cultura. Trata-se do princípio da igualdade ou "princípio unitário", diretriz para superar os conflitos sociais. Refere-se à luta pela unificação histórica do homem, uma possibilidade a ser realizada, um devir. [...] o princípio unitário é abstrato; sua concretização é um objetivo político, que depende de lutas em todos os planos da sociedade. Depende, especialmente, de uma luta cultural para se formar uma nova "vontade coletiva", inspirada na solidariedade e na convivência pacífica, que seja capaz de desagregar a "vontade coletiva" atual, que contribui para manter as desigualdades sociais.

Contudo, o exame dessa política defendida pelo governo Lula e que se mantém no atual governo requer atenção aos enfoques e práticas presentes no processo de organização dos Institutos Federais. Apesar da retórica do governo Lula sinalizar um compromisso com a reorganização do sistema educacional tendo como perspectiva a superação das desigualdades sociais presentes na realidade brasileira, Frigotto adverte que a burguesia brasileira impediu "a construção de um projeto nacional de desenvolvimento, mediante reformas estruturais que permitissem reduzir a desigualdade social" (FRIGOTTO, 2009, p.73). Portanto, jamais "se colocou de fato o projeto de uma escolaridade básica e formação técnico-profissional como direito social e subjetivo, para a maioria dos trabalhadores". (Ibid,

p.73). Para o referido autor, essa é uma questão presente no governo de Fernando Henrique Cardoso e que persiste no "caminho desviante" do governo Lula.

Essa posição é reiterada por Ferreira, para quem a análise da política educacional na gestão de Lula "sofre os limites das políticas anteriores porque fragmentadas e não alcançam a educação escolar em sua totalidade" (FERREIRA, 2009, p. 265). Apesar disso, a autora ressalta:

> [...] o salto quantitativo empreendido pelo governo por meio da expansão das escolas técnicas (Institutos Federais) e do ensino superior com a criação e ampliação dos *campi* universitários. Além da criação do programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e da conquista com as mudanças (mesmo que relativas) exigidas ao Sistema S. Há que se ressaltar também o FUNDEB, em que pese não representar aumento de recursos financeiros para a educação brasileira. (FERREIRA, p. 265).

O elenco de políticas de educação profissional desenvolvidas no governo Lula indica que essa modalidade educativa é tomada como uma prioridade – diferentemente do governo de Fernando Henrique Cardoso. Até o ano de 2005, o setor público não podia criar novas escolas tecnológicas. Quando Lula assume, há uma expansão da rede federal e novas instituições são construídas, especialmente no interior do país. Para ampliar a oferta de vagas para a formação profissional nas redes públicas estaduais e municipais, o governo federal firma acordos com os estados e municípios. Ademais, foi construído um novo PNE para a próxima década (2011-2020), que apresenta a valorização do magistério e a qualidade da educação como prioridades e contempla a educação profissional em suas metas.

No conjunto dessas metas[70], destacam-se: (1) elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional; (2) elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional; (3) oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação profissional nos anos finais do Ensino

[70] As metas estão relacionadas com as orientações presentes no PDE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 18 ago. 2010.

Fundamental e no Ensino Médio; (4) duplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta; (5) elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos.

Com o fim do segundo mandato de Lula, a então Ministra-Chefe da Casa Civil do seu governo, Dilma Vana Rousseff, é eleita "presidenta" e toma posse do cargo em janeiro de 2011. Ao assumir o governo[71] do país, a nova presidente se compromete em ampliar programas-chave do governo Lula (como o Bolsa Família e o ProUni) e declara que a erradicação da miséria no Brasil e a criação de oportunidades para todos serão prioridades para seu governo. No terreno da educação profissional, Dilma dá continuidade às políticas e aos programas do governo Lula, entre os quais, a expansão e reordenamento da rede federal, o programa Brasil Profissionalizado, o PROEJA e o Ensino Médio Inovador. Segundo o atual governo o processo de expansão da rede superior e profissional e tecnológica, que abarca investimentos para a rede federal (Universidades e Institutos), encaminha-se no sentido de propiciar "mais formação e oportunidades para os brasileiros". São objetivos desse processo:

> Expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos e Universidades Federais, democratizando e ampliando o acesso de vagas na Educação Profissional, Tecnológica e Superior; promover a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional e estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil; potencializar a função social e o engajamento dos Institutos e Universidades como expressão das políticas do Governo Federal na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais.[72]

Em continuidade à expansão da rede federal iniciada na gestão de Lula, o governo Dilma anunciou a criação de quatro universidades federais e a implantação de 47 *campi* (sendo que 12 universidades federais, de 11 estados, ganharão 15 *campi*). Até o ano de 2012, estima-se que serão implantados 20 *campi* universitários em oito estados brasileiros. Também serão implantadas novas unidades dos Institutos Federais – o governo federal já assinou acordo com Prefeitos de 120 municípios brasileiros para a inauguração de 208 unidades dos Institutos Federais em municípios dos 26 estados e no Distrito Federal. 88 unidades desses institutos já

[71] Também um governo de coalizão, com participação de partidos políticos que se alinham com governos de direita.

[72] Ver apresentação sobre expansão da rede federal no sítio eletrônico do MEC: <http://portal.mec.gov.br/expansao/>. Acesso em: 24 ago. 2011.

estão em construção, com previsão de término para o final de 2012. Com o acréscimo de 120 novas unidades, prevê-se que, até o final de 2014, o Brasil terá um ganho de 208 unidades de educação profissional[73].

Coerente com os propósitos de expandir a oferta de educação profissional no país, o governo também lançou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (Lei nº 12.513 de 26/10/2011). O referido programa tem como principal propósito "expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica para a população brasileira" [74]. Para cumprir tal propósito, prevê um conjunto de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira entre os quais se destacam: a) a expansão da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica (EPT); b) o fomento às redes estaduais de EPT por intermédio do Brasil Profissionalizado; c) a consolidação da Rede e-Tec Brasil; d) a criação da Bolsa-Formação[75]; e) a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Técnico – FIES Técnico[76].

O que se observa, a partir do exame das políticas educacionais que ganham força nos anos 2000, é uma tendência de investimentos na educação profissional. E o que se verifica, quando se examina a política de educação profissional no período, é que há um esforço do governo federal para ampliar a oferta de educação profissional pública, sobretudo em universalizar o ensino técnico de nível médio – com ênfase no ensino médio integrado – em tese. Neste cenário, o que se pode declarar sobre a proposta de uma "nova institucionalidade", ou seja, que razões fundamentam a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? A seguir, essa questão será discutida.

---

[73] Ver mais dados em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16972>. Acesso em: 25 ago. 2011.

[74] Para maiores detalhes disponível em: <http://pronatecportal.mec.gov.br/pronatec.html>. Acesso em: 18 mar. 2012.

[75] A Bolsa-Formação é apresentada como a principal novidade do Pronatec. Possibilitará a trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social, o acesso gratuito a cursos presenciais técnicos e de Formação Inicial e Continuada – bem como alimentação, transporte e a todos os materiais escolares necessários. Os cursos serão ofertados por escolas de Educação Profissional da Rede Federal e Estadual, bem como por unidades de serviços nacionais de aprendizagem. (Disponível em: <http://pronatecportal.mec.gov.br/pronatec.html>. Acesso em: 18 mar. 2012).

[76] O FIES Técnico resulta da ampliação do alcance do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - que passa a ser denominado Fundo de Financiamento Estudantil e "financiará a oferta de cursos em escolas particulares de EPT". O novo fundo fornecerá duas linhas de crédito – uma para estudantes e outra para as empresas que queiram oferecer cursos para empregados e comunidade. (Disponível em: <http://pronatecportal.mec.gov.br/pronatec.html>. Acesso em: 18 mar. 2012).

PARTE II – A CRIAÇÃO DA "NOVA INSTITUCIONALIDADE"

Nesta segunda parte do capítulo focalizam-se as razões para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. Empreende-se uma análise da legislação alusiva à criação dos Institutos Federais, de documentos publicados pela SETEC/MEC no processo de organização desta "nova institucionalidade", bem como de documentos que apresentam o posicionamento dos Conselhos das Escolas envolvidas na política de transformação em IFET. Partindo da compreensão de que os documentos constituem fonte rica de dados que podem complementar informações obtidas (GIL, 1996; ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998), o objetivo dessa análise consistiu em enriquecer a revisão bibliográfica realizada. Tencionou-se, especificamente, ampliar a compreensão acerca das razões para a criação dos Institutos Federais no Brasil.

1.3 Razões para a "criação" da "Nova Institucionalidade"

Para reconstituir o processo histórico de criação dos Institutos Federais e compreender as razões para constituição da "nova institucionalidade", bem como compreender sua organização, recorreu-se à legislação e a documentos publicados pela Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Por meio eletrônico procedeu-se ao levantamento da base legal presente nesse processo e foi realizado estudo exaustivo – em especial no sítio da SETEC, para identificar documentos que essa secretaria publicou acerca da organização dos Institutos. Para obter esses documentos, realizou-se uma visita à sede dessa secretaria em Brasília, em dezembro de 2010, quando em conversa com a coordenadora-geral de Políticas da SETEC, *Caetana* Juracy Rezende Silva, foi obtida a confirmação de que a legislação e os documentos selecionados para estudo constituíam referências básicas para a compreensão do processo de criação dos Institutos.

Tencionando enriquecer as análises, agregou-se documentos que foram apresentados ao MEC pelos Conselhos das Escolas envolvidas na política de transformação em IFET, na ocasião em que o MEC lançou essa política. Esses

documentos manifestam o posicionamento dessas escolas acerca da proposta de transformação em IFETs.

As análises se concentraram nos seguintes documentos:

(1) Anais da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC), MEC/SETEC, 2007. (Essa Conferência constitui um marco na Educação Profissional brasileira porque foi a "primeira vez em que houve um amplo debate para definir uma política nacional para o segmento", conforme assinala Eliezer Moreira Pacheco, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica. (MEC/SETEC, Anais da I CONFETEC, 2007c, p.12). Segundo o referido secretário, a Conferência Nacional foi a culminância de Conferências Estaduais que ocorreram nos 26 estados e no Distrito Federal, com a participação de representantes da rede federal, estadual, municipal e particular, bem como de organizações sindicais e não-governamentais, de professores e estudantes – agregando mais de 10 mil participantes[77]. As reflexões e proposições empreendidas encontram-se materializadas nos Anais do evento incluindo "deliberações aprovadas por cerca de novecentos delegados" que elaboraram os Anais). (MEC/SETEC, Anais da I CONFETEC, 2007c, p.12).

(2) Plano de Desenvolvimento da Educação lançado em 24 de abril de 2007 pelo MEC. (O PDE constitui importante referência para a compreensão da proposta dos Institutos Federais, já que coloca, em destaque, essa política).

(3) Decreto 6095 de 24 de abril de 2007 (Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica).

[77] Para maiores detalhes, consulte o Regimento dessa Conferência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_regimento.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2011.

(4) Chamada Pública[78] MEC/SETEC nº 002/2007 (Chamada Pública de propostas para Constituição dos Institutos Federais, Brasília, 12 de dezembro de 2007).

(5) Projeto de Lei 3775/2008, de 16 de julho de 2008 (institui a Rede Federal de Educação Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia).

(6) Lei 11892, de 29 de dezembro de 2008 (institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências).

(7) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e diretrizes. MEC/SETEC, Brasília, 2008. (Trata-se de documento elaborado pela SETEC para orientar o processo de organização da "nova institucionalidade").

(8) A manifestação de Dirigentes da SETEC/MEC. (Compreende um conjunto de textos publicados no site do MEC e que abordam o processo de constituição dos Institutos Federais).

(9) A Manifestação do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET), do Conselho de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF) e do Conselho de Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF). (Constituem três documentos distintos que apresentam o posicionamento dessas entidades em relação à proposta de criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia).

A seguir, cada um dos documentos listados é examinado, atentando para as razões que justificam a criação dos Institutos Federais. Para fins de organização, optou-se por colocá-los, no corpo do texto, abordando, inicialmente, os documentos que emanam do MEC e, como último tópico, a manifestação dos Conselhos. Por sua vez, os documentos do MEC são apresentados obedecendo a uma ordem cronológica, conforme o ano em que os fatos ocorreram – começando pelo mais "remoto" até chegar ao mais recente. Entretanto, a manifestação de Dirigentes da SETEC/MEC foi colocada ao final porque nem todos os textos estão datados.

[78] Chamada pública consiste em um tipo de Edital que deve visar o interesse público e tem por propósito garantir uma ampla publicidade dos atos da administração pública.

A exceção da legislação e da Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, bem como das “Manifestações”, os demais documentos foram analisados cada um em separado. Decidiu-se agrupar a base legal e a chamada pública e examiná-las juntas para estabelecer uma comparação entre elas, o que, acredita-se, enriquece a análise – por igual razão o mesmo procedimento foi adotado em relação às manifestações de dirigentes da SETEC e as manifestações dos conselhos escolares.

Os documentos aqui analisados auxiliam tanto a reconstituição de uma situação passada, quanto a compreensão do processo em curso. Cada um desses documentos mereceu atenção especial no que tange ao seu conteúdo.

1.3.1 Os Anais da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica

A I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica foi realizada em Brasília – DF, de 05 a 08 de novembro de 2006, sendo uma promoção conjunta da SETEC/MEC com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional. O evento teve como objetivos:

> I - Definir diretrizes para a política nacional de Educação Profissional e Tecnológica através do diálogo entre os diversos agentes envolvidos, visando contribuir para o desenvolvimento do país e para a inclusão social; II - Discutir o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social, observando as realidades regionais; III – Discutir sobre a atuação da Educação Profissional e Tecnológica na melhoria da competitividade do país na economia global, IV – Propor mecanismos permanentes de financiamento, visando à manutenção e expansão da Educação Profissional e Tecnológica; V - Analisar e discutir o pacto federativo e o papel das instâncias governamentais e não governamentais na organização institucional da Educação Profissional e Tecnológica; VI – Propor estratégias operacionais para a Educação Profissional e Tecnológica quanto ao sistema de gestão, à proposta pedagógica, à Educação a Distância, à formação e à valorização dos trabalhadores da educação profissional; VII - Instituir a realização periódica da Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica. (BRASIL, MEC, 2006, p.1-2)[79].

Os Anais do evento, publicados pela SETEC/MEC, apresentam um conjunto de discursos que permitem identificar a intenção do governo brasileiro de investir na educação profissional brasileira por meio da reorganização e expansão de sua oferta. Embora o termo Instituto Federal não apareça em nenhum texto dos Anais – conforme o exame de cada um deles indica é possível verificar que a ideia

[79] Regimento da Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Capítulo II, Art. 3º. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_regimento.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2011.

de uma “nova institucionalidade” já se faz presente nos discursos, assim como as razões para a constituição dessa “nova instituição”.

Os textos publicados nos Anais incluem: Introdução; Plenária de abertura com cinco discursos[80]; um conjunto de discursos e artigos distribuídos em torno de cinco eixos temáticos[81]; uma mesa redonda[82]; uma plenária de encerramento – com pronunciamento do então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva; as deliberações e moções do evento; e os Anexos (incluindo a programação oficial, a lista de delegados da conferência, entre outros).

Após leitura de todo o documento, decidiu-se focar as análises nos cinco discursos apresentados na plenária de abertura, nos quatro discursos proferidos no Eixo Temático I (O Papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social[83]) e no pronunciamento do Presidente Lula. Isso porque a leitura exploratória desses textos indicou uma forte presença da ideia de uma “nova institucionalidade” para a educação profissional brasileira. A seguir, pode-se verificar o que sinalizam esses discursos.

1.3.1.1 Os discursos apresentados na plenária de abertura da I CONFETEC

Conforme foi anteriormente mencionado, a plenária de abertura contou com cinco expositores: o Ministro da Educação Fernando Haddad, o Secretário de Educação Profissional e Tecnológica Eliezer Moreira Pacheco, a Coordenadora Geral do Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica

[80] Esses discursos foram proferidos, na sequência, pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad; pelo então Secretário de Educação Profissional e Tecnológica Eliezer Moreira Pacheco; pela Coordenadora Geral do Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica Edna Corrêa Batistoti; pelo Presidente da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) Tiago Franco Batista de Oliveira; e por Luiz Augusto Caldas Pereira – Presidente do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica.

[81] Os eixos temáticos foram assim intitulados: I – O Papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social; II – Financiamento e manutenção da Educação Profissional e Tecnológica, Manutenção e Expansão; III – A organização institucional e papel das instâncias de governo e da sociedade civil; IV – Estratégias operacionais de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (1. Sistema de Gestão, 2. Proposta Pedagógica, 3. Educação a Distância, 4. Formação e Valorização dos Profissionais de Educação Profissional e Tecnológica); V – A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica.

[82] “Democracia, Trabalho e Educação Profissional e Tecnológica” foi o título da referida mesa.

[83] Os discursos foram feitos, na sequência, por Eliezer Moreira Pacheco, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica; pelo Ministro da Educação Fernando Haddad; por José Pastore, Consultor da Confederação Nacional da Indústria; e pelo Deputado Federal Francisco Ariosto Holanda.

Edna Corrêa Batistoti, o Presidente da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) Tiago Franco Batista de Oliveira, e Luiz Augusto Caldas Pereira – Presidente do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica. A partir da leitura e análise de cada discurso, levantaram-se os argumentos que fundamentam a reorganização da educação profissional no país, ou seja, argumentos que mostram-se relacionados com a criação e organização dos Institutos Federais. Esses argumentos são apresentados no Quadro 01, a seguir. Uma vez apresentados, retoma-se algumas falas e são feitas algumas inferências acerca dos discursos proferidos.

Quadro 1 – Argumentos para a reorganização da Educação Profissional no Brasil

Autor do Discurso	Argumento
Haddad	Valorizar a Educação Profissional a partir de uma visão sistêmica de educação;
	- organizar um projeto nacional de educação profissional tendo a verticalização do ensino como pilar;
	- atrair a juventude para a escola;
	- combater a evasão e a repetência escolar;
	- promover a inclusão social.
Pacheco	- Integrar a educação profissional com o desenvolvimento econômico e social;
	- promover a inclusão social.
Batistoti	- Dar uma identidade efetiva à área da educação profissional.
Oliveira	- Promover a integração do ensino médio e técnico
Pereira	- Promover uma educação mais integral

Fonte: Discursos apresentados na plenária de abertura da I CONFETEC

Os argumentos, aqui apresentados, estão na base da reorganização da educação profissional no Brasil e dos discursos que fundamentam a criação da "nova institucionalidade". Podem-se destacar a visão sistêmica de educação, tão defendida por Haddad, a verticalização do ensino – proposta para organização dos Institutos – e a inclusão social.

Sobre a visão sistêmica de educação Haddad explica que consiste em uma visão que não prioriza uma etapa ou nível de ensino em separado porque entende que as diferentes etapas e níveis se reforçam. Segundo o Ministro, trata-se de uma visão que ilumina os programas do Ministério no campo da educação profissional. Haddad entende que houve uma confusão em torno do conceito de "visão sistêmica de educação", isso porque, quando se defende a necessidade de investimentos em todos os níveis e modalidades educacionais, não significa que o gestor não deva fixar prioridades; mas também não significa que se pode abandonar determinada modalidade de ensino, que se pode investir em um nível de ensino em detrimento de outro. O Ministro critica a política adotada por bom tempo no Brasil, que conferiu ênfase ao ensino fundamental em detrimento dos demais níveis e modalidades de educação. Ele aclara:

> Não há dinheiro para tudo, porquanto somos um país pobre. Por essa razão, tratemos de focar aquilo que é o mais importante, o ensino obrigatório, de oito anos, denominado ensino fundamental. Assim, todos os recursos seriam canalizados para a primeira etapa da educação básica, ficando as demais etapas da própria educação básica, o nível superior e a educação profissional, relegados a um segundo plano por não haver recursos disponíveis para atender a todas as demandas do setor da educação. (MEC/SETEC, *Anais da I CONFETEC*, 2007c, p.31).

E acrescenta:

> Ora, o nosso entendimento foi o de que essa visão de educação fragmentou o nosso sistema educacional ao limite do que era possível, proporcionando uma queda da qualidade do próprio ensino fundamental. Melhor dizendo, ao estabelecer uma política de foco exclusivo no ensino fundamental, acabamos prejudicando aquilo a que visávamos proteger. Isso não acontece por acaso, mas porque esta visão de foco não compreende, no nosso entendimento, a complexidade da educação, ou seja, não percebe as conexões que existem entre as etapas, modalidades e níveis de ensino. Dessa maneira, cremos que a única política possível consiste em estabelecer prioridades e não um foco, de tal forma que todos os elos da cadeia do ciclo educacional sejam reforçados, ainda que desejemos fortalecer um desses elos em especial. (MEC/SETEC, *Anais da I CONFETEC*, 2007c, p.32).

Esse conceito de visão sistêmica também se faz presente no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), documento que propõe os Institutos Federais como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional no Brasil – examina-se esse documento mais adiante. Em outro documento, que também examina-se adiante, o documento intitulado "Institutos Federais:

Concepções e Diretrizes", publicado pelo MEC em 2008, encontra-se a ideia de inclusão social e de verticalização do ensino como fundamentos para organização dos Institutos. Os demais argumentos apresentados como integrar a EPT com o desenvolvimento econômico e social; promover a integração do ensino médio e técnico e uma educação mais integral; são propostas para os Institutos que figuram nessa documentação do MEC. Igualmente se pode observar que a política de criação dos institutos guarda relação com a ideia de dar uma identidade efetiva à área da educação profissional por meio da consolidação de uma rede paralela de ensino profissional no país.

A ideia que a I CONFETEC sirva de espaço para discutir um projeto nacional da educação profissional, figura no discurso do Secretário Pacheco, que destaca o compromisso da SETEC com a construção de uma política de qualificação e expansão da educação profissional em todo o país, ressalta a relação dialógica que a SETEC tem estabelecido com o "conjunto de atores sociais que fazem parte da educação laboral no Brasil" e a esperança de que, ao final do evento, "saiamos daqui com a definição de uma política, não para um governo, mas para o estado brasileiro". (MEC/SETEC, Anais da I CONFETEC, 2007c, p.16-17). Por sua vez, Haddad diz que espera que a I Conferência Nacional de Educação Profissional possibilite um profícuo debate, sem dogmas, preconceitos e partidarismos. E defende que "temos que dedicar boa parte da agenda da educação deste país ao tema educação profissional e tecnológica". (Ibid, p.13).

Quando se examina o conjunto de discursos, é possível constatar a prevalência da ideia de se discutir coletivamente um projeto de organização da oferta de educação profissional no Brasil. Os discursos também indicam a valorização da educação profissional e o esforço da SETEC em promover oportunidades para o debate e a definição de um projeto nacional para a educação profissional pensado por diversos segmentos que fazem essa modalidade educacional no país. O certo é que todos os discursos apontam para a necessidade de "reorganização" da educação profissional no Brasil e a fala de Haddad é incisiva quando faz um convite à reflexão sobre os altos índices de evasão e repetência e a pensar quem é o jovem brasileiro e, por conseguinte, que escola é essa que é oferecida a ele.

Embora os discursos sinalizem que o debate esteja orientando as políticas em curso, ao que parece, o MEC já teria um projeto para organização da

oferta de educação profissional no Brasil – assentado em uma perspectiva de "inclusão social", como ressalta Pacheco. Nesse sentido, em que pese o fato de que, em nenhum discurso, ter aparecido o termo Instituto Federal, a ideia deste "modelo institucional" já se mostra presente. A seguinte fala de Haddad sugere isso – o Ministro diz que espera que a I Conferência Nacional de Educação Profissional seja uma oportunidade para debater teses e confrontar opiniões, para aperfeiçoar e até abandonar convicções "desde que em proveito de um projeto nacional da educação profissional que crie todas as relações com o ciclo educacional, indo da educação básica à pós-graduação". (MEC/SETEC, Anais da I CONFETEC, 2007c, p.12).

Ao que tudo indica, as razões para a constituição dos institutos federais guardam relação com o combate à evasão e a construção de uma escola mais atrativa para os jovens brasileiros – isso porque o país registra altos índices de repetência e evasão escolar entre jovens, e um número considerável de jovens sem escola ou fora dela. Contudo, para além da inclusão social desse segmento populacional, o mercado precisa dessa força de trabalho – logo ela também constitui uma razão para reorganização da educação profissional. O foco principal seria o mercado (FERRETI; 2010), pois há um estreito vínculo dos IF com o mercado (OTRANTO; 2010). Isso se mostra, evidente, em face das políticas de incentivo ao crescimento do país que têm início na gestão de Lula e se ampliam no governo Dilma – orientadas por um projeto de fortalecimento de todos os setores da economia, de valorização da indústria nacional e do aumento da competitividade brasileira.

1.3.1.2 Os discursos proferidos no Eixo temático I

O Eixo Temático I, que agregou exposições sobre "o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social", contou com quatro discursos. Esses discursos foram proferidos, na ordem, por Eliezer Moreira Pacheco – Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, por José Pastore – Consultor da Confederação Nacional da Indústria e pelo Deputado Federal Francisco Ariosto Holanda. Os argumentos para a reorganização da educação profissional no país, que se encontram presentes nos discursos examinados, foram divididos em duas categorias: aqueles que traduzem propósitos para a organização da Educação

Profissional e os que traduzem críticas. Os mesmos são apresentados nos Quadros 2 e 3, a seguir:

Quadro 2 – Propósitos para a organização da Educação Profissional no Brasil

Autor do Discurso	Argumento
Haddad	- Oferecer uma educação de verdade, que é aquela que prepara para o trabalho; - ofertar uma educação profissional que permita a formação continuada que o mercado precisa e que esteja mais próxima da prática porque nem todos podem dar ao luxo de ter uma "educação abstrata"; - proporcionar educação profissional desde cedo porque a escola tem que atrair os jovens e é a educação profissional que vai fazer isso; - formar docentes de biologia, física, matemática e química para atuar no ensino fundamental e médio; - promover o ensino médio integrado.
Pacheco	- Ofertar escola técnica para os filhos da classe trabalhadora porque é a escola técnica – e não a universidade – que se encontra próxima dos sonhos deles; - produzir conhecimento tecnológico para o desenvolvimento do Brasil.
Pastore	- Oferecer uma educação profissional mais próxima do trabalho e da empresa, de administração mais simples e decisão rápida.
Holanda	- Oferecer um bom ensino tecnológico, atuando no interior dos Estados com trabalhos de extensão voltados para a vocação regional e o atendimento a trabalhadores que não podem frequentar a escola formal.

Fonte: Discursos apresentados no Eixo Temático I da I CONFETEC

Atendo-se à realidade dos IF hoje, verifica-se que todos esses propósitos orientam a organização da "nova institucionalidade". Ministrar educação técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, ou seja, promover o ensino médio integrado é, inclusive, um objetivo previsto para os IF. No seu discurso, Haddad já preconizava a necessidade de apoiar iniciativas que promovam o ensino médio integrado, todavia considera que não se deve impor essa integração. Como nos lembra Oliveira (2005), embora a obrigatoriedade da separação entre formação técnica e formação geral (Decreto 2208/97) tenha sido revogada, a integração destas duas formações mostra-se facultativa (Decreto n.5154/2005). Mostra-se pertinente a avaliação de Soares (2001) de que a unidade da escola média não é uma tendência presente nas reformas da educação brasileira.

Outro objetivo dos atuais IF é formar docentes para a EPT e a educação básica, em especial, nas áreas de biologia, física, matemática e química. No seu pronunciamento, Haddad adverte que um dos problemas mais graves do ensino fundamental e médio no Brasil, em especial do ensino médio, é a falta de docentes de biologia, física, matemática e química; sendo a falta de professores de física o maior drama de todos os tempos[84]. Ele questiona: "onde deveriam estar sendo formados esses professores senão nas nossas faculdades e universidades?" E afirma que, se o país quer professores qualificados para educar suas crianças e seus jovens é preciso atentar "para a expansão e qualificação da educação superior, incluindo a interiorização, de modo a permitir acesso à educação superior para parte do nosso magistério ainda não diplomado pela universidade". (MEC/SETEC, Anais da I CONFETEC, 2007c, p.33).

Dados apresentados por Holanda reforçam a carência que o país apresenta em termos de professores de biologia, física, matemática e química. Ele lembra que em 1992 foi instituída, no Congresso Nacional, uma Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) para levantar as causas do atraso tecnológico brasileiro. Prossegue:

> Naquele ano de 1992, constatamos que tínhamos trinta e dois milhões de analfabetos, um número reduzido de professores — principalmente nas regiões mais deprimidas — de matemática, física, química, biologia e de ciências, tudo isso somado à falta de ensino técnico. Enquanto nos países desenvolvidos, existia uma relação considerada ótima de um técnico de nível superior para cinco técnicos de nível médio qualificados, no Brasil, essa relação estava invertida. Naquela época, a média era de dois técnicos de nível superior para um de nível médio. Nas regiões Norte e Nordeste, a situação era mais grave. A relação era de quatro técnicos de nível superior para um de nível médio. (MEC/SETEC, Anais da I CONFETEC, 2007c, p.48).

Holanda indaga o "porquê" dessa relação e responde que ela ocorre "porque nós nunca colocamos com clareza a importância do ensino técnico de nível médio". Pergunta o que fazer "com milhões de trabalhadores cuja força de trabalho é

---

[84] Esse é um dado utilizado para justificar a criação dos Institutos Federais, como será visto mais adiante na legislação e em outros documentos que são analisados nesse capítulo. Este dado figura no trabalho intitulado "Mapa da Demanda Docente na Educação Básica", apresentado em janeiro de 2008 pelo diretor de educação básica presencial da Capes, Dilvo Ristoff. Disponível em: <www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1217355658.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2011. Matéria equivalente pode ser encontrada nos seguintes endereços, também disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9885 http://portal.mec gov .br/ index.ph p?option=com_content&task=view&id=9877&interna>. Acesso em: 15 fev. 2011.

cada vez menos exigida ou nem mais o é". Propõe, então, a criação de "mecanismos ágeis e flexíveis de transferência de conhecimento para essa população". Entende que esses mecanismos "poderiam ser verdadeiros atalhos, em forma de ação de massa, que agissem sobre os meios tradicionais da educação, de forma ágil, porque os excluídos são muitos". (Ibid, p. 49-50). Questiona de que comporiam esses atalhos e apresenta a seguinte proposição:

> Coloco como proposta para esta conferência, até certo ponto ousada, mas na vida é preciso sonhar e ousar, **a transformação dos CEFETs em universidades federais tecnológicas,** capazes de proporcionar não só um bom ensino tecnológico, mas também de atuar no interior dos Estados, com trabalhos de extensão, sobretudo voltados para a vocação de suas regiões. Acho isso uma boa ideia. Começar-se-ia pelas regiões mais deprimidas, transformando os seus CEFETs em universidades para oferecer não só o ensino tecnológico, mas também o técnico, a pós-graduação e também a extensão. (Ibid, p.50). **Grifo nosso.**

A proposição de Holanda também figura como objetivo para os IF, qual seja, oferecer um bom ensino tecnológico que atue, no interior dos Estados, com trabalhos de extensão voltados para a vocação regional e o atendimento a trabalhadores que não podem frequentar a escola formal. Quanto à proposta de transformação dos CEFET em Universidade Tecnológica, apresentada pelo deputado (e pleiteada pelos CEFET-MG e CEFET-RJ), o governo apresenta um "caminho diverso", em contraposição a essa ideia de UT conforme indica Lima Filho (2010, p.61).

O caminho proposto implica priorizar a oferta de ensino técnico, e não de ensino superior. As críticas listadas no quadro 3, a seguir, ajudam a explicar o investimento nessa "nova institucionalidade".

Quadro 3 – Críticas à organização da Educação Profissional no Brasil

Autor do Discurso	Argumento
Haddad	- Fragmentação do sistema educacional, com pouco investimento na EPT e foco no ensino fundamental; o sistema educacional no Brasil dissocia escola pública da EPT e o aumento de escolaridade não é associado à profissionalização; - falta conexão do ensino fundamental e médio com a EPT, - falta maior interação entre escola e ambiente de trabalho, é preciso rever os estágios na formação profissional de modo a manter o aluno na escola e em ambiente de trabalho, oferecendo-lhe iniciação profissional; - falta apoio do Sistema S à escola pública brasileira; - é preciso restabelecer a conexão entre educação e trabalho, ultrapassar a formação geral, porque a educação "abstrata" não atende às necessidades, carências e condição de nossos "jovens sem apoio"; - obrigatoriedade do ensino médio técnico é contraproducente, mas oferta de ensino integrado não deve ser imposta, deve ser apoiada.
Pastore	- A rede de escolas técnicas no Brasil, pelo tamanho do país, precisaria ser bem maior; - a administração pública tem dificuldades de apreender rapidamente as mudanças tecnológicas, além da dificuldade de atualizar docentes e mudar equipamentos e demais recursos que servirão de base para a EPT; - o administrador da escola pública não sofre perdas ou punições quando não atende a demanda do mercado; - o empresário, como demandante e pagante, tem condições de entender as mudanças tecnológicas e de produção, podendo monitorar melhor a formação profissional.
Holanda	- A degradação da base educacional, que carece de investimento em Ciência e Tecnologia, é a principal causa do atraso tecnológico do país; - há uma desvalorização do ensino técnico no país em função de uma cultura de maior valorização de um doutor desempregado a um técnico de nível médio empregado; - falta investimento em formação técnica, o mercado exige conhecimento, é mais seletivo, e é muito grande o número de analfabetos funcionais, corre-se o risco de engrossar o contingente de excluídos.

Fonte: Discursos apresentados no Eixo Temático I da I CONFETEC.

Entre as críticas à organização da educação profissional pode-se destacar a falta de investimento em formação técnica, a falta de vagas e a "educação abstrata" que não atende às necessidades de formação profissional de nossos jovens. A "nova institucionalidade" atenderia, então, a essa realidade que carece de investimentos em formação profissional, em especial a técnica de nivel médio. Ademais, é preciso oferecer uma formação mais prática para atender aos interesses do mercado porque isso, sim, segundo Haddad, atrairia nossos jovens, além de ajudar a reduzir a evasão escolar e a repetência.

A ênfase conferida ao ensino técnico ajuda a entender as razões para a criação de Institutos e não de Universidades Tecnológicas. No entender de Otranto (2010), a proposta de UT foi barrada pelo MEC porque essas iriam atuar, de modo similar às universidades, e não é o que se pretendia. Os Institutos, apesar de ofertar ensino superior, sofreriam maior controle e menor custo.

Portanto, o exame do conjunto de discursos proferidos no Eixo Temático I permite constatar a presença de possíveis razões para justificar a proposta de criação de uma "nova institucionalidade" para a educação profissional. Assim, para Pacheco seria a escola técnica e não a universidade, que se encontra próxima dos sonhos dos filhos da classe trabalhadora. Para Haddad é preciso oferecer educação profissional desde cedo, a partir da 5ª série; a escola tem que ser mais atrativa para os jovens e é a educação profissional que vai fazer isso; há que ser uma educação profissional que permita a formação continuada que o mercado precisa, que esteja mais próxima da prática e, para isso, os estágios têm que ser revistos; nem todos podem se dar ao luxo de ter uma "educação abstrata" e a educação "de verdade" é a que prepara para o mercado de trabalho.

A ideia de que é preciso reorganizar o que há, no país, em termos de oferta de educação profissional, está presente nesses discursos. Ela figura, também, na proposição de Pastore de que as instituições de educação profissional precisam "estar perto do trabalho" e na proposta de Holanda de transformação dos CEFETs em Universidades Federais Tecnológicas. Esse conjunto de discursos sugere que a criação de uma "nova institucionalidade", que ofereça uma formação "mais prática" e "menos abstrata" para a classe trabalhadora e seus filhos, está conectada com um processo de formação de força de trabalho para atender às exigências de desenvolvimento do capital.

Oliveira (2000, p.308) explica que o acirramento da pobreza no mundo levou à definição, em esfera internacional, de determinadas estratégias e que essas estratégias objetivam, de um lado, “propiciar condições materiais efetivas de produção capitalista dentro do atual padrão tecnológico” e, por outro, tencionam “atenuar as disparidades sociais e conter as possibilidades de conflito”. Segundo a autora, a educação básica ganha centralidade nesse contexto porque é fundamental para a formação da força de trabalho e a integração social – já que pode retirar os setores economicamente excluídos da marginalidade. Ao que tudo indica, com a recente política de organização dos IFs, a centralidade que a educação profissional adquire também caminha nessa direção.

1.3.1.3 O pronunciamento do Presidente Lula

O pronunciamento do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva ocorreu, na Plenária final da I CONFETEC, no dia 7 de novembro de 2006. Essa plenária de encerramento contou apenas com o discurso de Lula que iniciou sua fala assinalando a importância do fato histórico de se realizar uma I Conferência Nacional sobre educação profissional no Brasil. Lula afirma que irá concentrar sua fala em alguns pontos relacionados com a “necessidade do reforço da educação profissional e tecnológica” no país. Organizaram-se esses pontos no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Argumentos e propostas para reforçar a EPT no Brasil

Argumentos	Propostas
- Ter uma profissão é condição para melhorar a condição de vida.	- Ter um programa único de formação profissional para a juventude.
- É fundamental produzir e exportar conhecimento para o desenvolvimento do país, para o Brasil sair da condição de emergente, e isso passa pela qualificação da mão-de-obra.	- Aumentar a proporção de alunos para professor para criar mais vagas na rede federal.
- O ensino fundamental é desvinculado da formação profissional.	- Reeducar os projetistas das escolas brasileiras e os pensadores da Educação, para que cada educandário seja preparado para ensinar as matérias específicas do ensino fundamental, concomitantemente com o ensino profissional.
- Quem faz curso técnico no Brasil hoje, tem mais chance de emprego do que quem tem diploma de bacharel.	- Construir uma escola técnica e uma extensão universitária em cada cidade-polo do país.

Fonte: Pronunciamento do Presidente Lula em plenária de encerramento da I CONFETEC.

Lula avalia o seu primeiro mandato e pondera que, ao invés de avanço, o que ocorreu foi um retrocesso em relação ao investimento em educação profissional e tecnológica. Ele esclarece:

> Houve todo um processo que começou com o ministro Tarso Genro, depois culminou com o ministro Fernando Haddad, para que a gente fizesse uma reversão no quadro negativista que estava acontecendo no Brasil e pudesse apresentar para a sociedade brasileira um alento à idéia firme de que nós iríamos recuperar a educação profissional e tecnológica no nosso País. Mas, mesmo no nosso governo, apesar de termos feito muito mais do que foi feito há algum tempo atrás, nós ainda estamos aprendendo como fazer as coisas, porque mesmo nós, **temos seis ou sete programas de formação profissional para a juventude**, quando, na verdade, **é preciso ter apenas um com uma única orientação,** para que a gente possa atender à totalidade das pessoas. (MEC/SETEC, *Anais da I CONFETEC*, 2007c, p.306. Grifo nosso).

Por fim, ele reitera o compromisso, assumido na campanha de reeleição, que o seu segundo mandato será orientado para o desenvolvimento do país, a distribuição de renda e a educação de qualidade. Diz que irá "investir na educação brasileira, porque ela é a base fundamental para que o Brasil cresça, se desenvolva e gere riqueza neste País". (*Ibid*, p. 307).

Os argumentos e as propostas de Lula reforçam argumentos anteriormente apresentados para organização de uma "nova institucionalidade", com foco na formação técnica – uma instituição "única" para substituir os "seis ou sete programas de formação profissional para a juventude" então existentes. Por qual razão? Porque parece prevalecer a noção de valorização do conhecimento prático, da formação técnica em detrimento da formação superior para ingresso no mercado de trabalho. Aos poucos, vai se engendrando um discurso que procura justificar a substituição do ensino superior acadêmico, clássico, por uma instituição paralela de formação de técnicos para o mercado de trabalho – uma instituição que valoriza o conhecimento técnico e tecnológico em detrimento de outros conhecimentos. (DORE SOARES, 1983; FERRETTI, 2010).

1.3.2 O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

Lançado em 2007 pelo MEC e estabelecido por Decreto, o PDE apresenta princípios e programas para a educação brasileira e contempla a educação profissional – incluindo a política de constituição dos institutos Federais. O

documento publicado pelo MEC “O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Razões, Princípios e Programas”, como o próprio título enfatiza, aborda as razões e os princípios do referido plano e o conjunto de programas que ele abarca. Optou-se por apresentar, inicialmente, o conteúdo desse documento e, ao final, inserir as análises acerca do mesmo tendo a produção teórica como suporte.

Conforme o documento, as razões “de ser” e os princípios do PDE se encontram relacionadas ao enlace entre “educação e ordenação territorial” e entre “educação e desenvolvimento”, ou seja, à necessidade de um plano destinado a reduzir as desigualdades sociais e regionais na educação mediante a busca de sintonia entre “a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado”. (BRASIL, MEC, 2007, p.6). É a partir de tais enlaces que se propõe pensar níveis, modalidades, etapas da educação e não apenas na sua unidade. Nesse âmbito, defende-se uma visão sistêmica de educação que se fundamenta na crítica à visão fragmentada que até então imperou no Brasil, em que níveis, modalidades e etapas não eram vistos com “elos de uma cadeia que deveriam se reforçar mutuamente”. (Ibid, p.7).

Nesse sentido, postula-se a necessidade de superar falsas oposições criadas entre: educação básica e superior (com maior investimento do governo na primeira); ensino infantil, fundamental e médio (com atenção quase exclusiva das políticas ao ensino fundamental); ensino médio e profissional (oposição marcada pela proibição, nos anos 90, de articulação entre ensino médio e educação profissional); alfabetização e EJA (até então dissociadas); e educação regular e especial (com desconsideração da perspectiva da inclusão). A visão sistêmica permite “reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma que se reforcem reciprocamente”. Para tal, o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios coloca-se como um imperativo, e o PDE expressa a postura da União em assumir maiores compromissos com estes entes quando coloca à disposição destes “instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública”. (BRASIL, MEC, 2007, p.10-11).

Em se tratando dos Programas previstos pelo PDE registra-se que os mesmos encontram-se organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação

básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. No âmbito da educação básica, "um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação", incluindo, entre outras questões, a criação da Universidade Aberta do Brasil - UAB e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. (BRASIL, MEC, 2007, p.16). Também, nesse âmbito, merece destaque a criação do IDEB[85] e a elaboração do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esse último é apresentado como um programa estratégico orientado por 28 diretrizes, entre as quais:

> Estabelecer como foco a aprendizagem; alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; acompanhar cada aluno da rede individualmente; combater a repetência, por estudos de recuperação ou progressão parcial; combater a evasão; ampliar a jornada; fortalecer a inclusão educacional das pessoas com deficiência; promover a educação infantil; instituir programa de formação e implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação; valorizar o mérito do trabalhador da educação; fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola; promover a gestão participativa na rede de ensino; fomentar e apoiar os conselhos escolares, etc. (BRASIL, MEC, 2007, p. 24).

A adesão a esse plano representa o compromisso dos gestores com a concretização dessas diretrizes. Nesse processo, propõe-se um regime de colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios, em que os convênios efêmeros são substituídos por "planos de ações articuladas (PAR), de caráter plurianual, construídos com a participação dos gestores e educadores locais, baseados em diagnóstico de caráter participativo". (BRASIL, MEC, 2007, p.25). No que tange a Educação Superior, figura o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) [86] cujo propósito consiste no aumento das vagas de ingresso e à redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação. Nesse aspecto, pode-se destacar também:

> No que diz respeito à expansão do acesso ao ensino superior privado, há que se considerar que o PDE promove inovações consideráveis no mecanismo de financiamento do estudante do ensino superior não-gratuito [sic], por meio de uma alteração no funcionamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) que se coadunam integralmente com o programa de bolsas de estudo consubstanciado no

[85] O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica consiste em "um indicador de qualidade da educação elaborado pelo INEP/MEC" que resulta do produto entre o desempenho dos estudantes e o rendimento escolar (tempo que o aluno leva para concluir uma série); e que se utiliza das pontuações obtidas, em exames padronizados, pelos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

[86] Consolidado pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

> Programa Universidade para Todos (PROUNI). (BRASIL, MEC, 2007, p. 28).

Em se tratando da Educação Profissional e Tecnológica, postula-se que parece residir, nesse campo, vínculos mais evidentes e efeitos de articulação mais perceptíveis entre educação, território e desenvolvimento. Nesse sentido compreende-se que:

> [...] a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET), como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade. (BRASIL, MEC, 2007, p.32).

Conforme o Plano, são objetivos da "nova institucionalidade":

> Ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. (BRASIL, MEC, 2007, p.32).

Compete também à "nova instituição":

> Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica. (Ibid, p.32-33).

Ressalta-se que uma rede com mais de 300 unidades dispersas em todas as regiões brasileiras "não pode manter as características do período anterior", mas requer "um novo modelo de atuação", e que esse novo modelo poderá "repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia[87], no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante". (Ibid).

Ainda no campo da educação profissional considera-se que o PDE promove avanços significativos no plano legal, destacando-se, entre outras

[87] Essa questão é discutida mais adiante, no capítulo 3.

questões, a perspectiva de integração entre ensino médio e educação profissional. Ressalta-se, também, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) [88]. (Ibid).

No que concerne à Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade cita-se a nova versão do Programa Brasil Alfabetizado (Decreto Nº 6.093/2007) e alistam-se uma série de programas como Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior, Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, Programa Nacional de Informática na Educação do Campo, Projovem Campo – Saberes da Terra, entre outros. Ressalta-se que o PDE:

> [...] pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. [...] o PDE também pode ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal. (Ibid, p.7).

Por fim, são tecidas considerações sobre a questão do financiamento e da autonomia. Quanto ao financiamento pontua:

> Se quisermos acelerar o passo e superar um século de atraso no prazo de uma geração, não há como fazê-lo sem investimentos na educação da ordem de 6% a 7% do PIB. Neste esforço, que deve ser nacional, o PDE, considerada a complementação da União ao FUNDEB, acrescenta, a partir do quarto ano de seu lançamento, R$ 19 bilhões anuais ao orçamento do Ministério da Educação, ou 0,7% do PIB, apenas como contrapartida federal. (BRASIL, MEC, 2007, p.40).

Referindo-se à questão da autonomia, advoga que o propósito da educação pública é “promover autonomia” e esclarece que isso se aplica “tanto para instituições de ensino como para indivíduos”. Considera que educar homens e mulheres autônomos é condição para que os indivíduos assumam uma postura ética enquanto membros de uma “comunidade em devir’; educar, nessa perspectiva consiste em possibilitar a formação de “subjetividades críticas sobre o pano de fundo

[88] Encaminha-se para a oferta de educação profissional integrada às séries finais do ensino fundamental por parte dos sistemas municipais de ensino.

de uma tradição cultural gerada pela linguagem e pelo trabalho, o que só é possível pelo desenvolvimento de competências para se apropriar de conteúdos e da capacidade de tomar postura crítica frente a eles". (BRASIL, MEC, 2007, p.41). Finda afirmando que:

> Educação sistêmica, ordenação territorial e desenvolvimento são princípios do PDE. O enlace entre educação, território e desenvolvimento deve ser um de seus resultados. Qualidade, eqüidade e potencialidade são seus propósitos. Qualidade entendida como enriquecimento do processo educacional, participação dos sujeitos e valorização das diferenças, de modo que as oportunidades educacionais se constituam em formas reais de reconhecimento e desenvolvimento das potencialidades, conhecimentos e competências. A melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais – em outras palavras, o direito de aprender – são suas razões constitutivas. (Ibid*,* p.41)

Em que pese a intenção declarada de investir na melhoria da educação brasileira, o plano tem recebido uma série de críticas. Considera-se que o PDE não foi construído a partir de exame rigoroso do PNE de 2001 e que importantes interlocutores foram afastados desse processo. Que o plano adia, para 2022, metas que deveriam ser alcançadas no prazo de vigência do PNE (entre 2006 e 2011), postergando o direito à educação a inúmeros cidadãos brasileiros. (Freitas, 2007)[89]. A referida autora, então presidente da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), entende que o PDE é omisso em relação à formação inicial de professores, isso porque não trata:

> [...] da necessária valorização das licenciaturas nas Universidades Públicas, como espaço para onde acorre a juventude que ingressa no ensino superior. Esta luta antiga do movimento dos educadores, das faculdades de educação e da Anfope, infelizmente não vem merecendo, do atual governo, a atenção que a responsabilidade da profissão na formação das novas gerações exige. (FREITAS, 2007).

E acrescenta:

> Não há indicação de políticas para o fortalecimento das licenciaturas, visando ampliar e aprimorar a formação inicial de professores, em nível superior. Omisso quanto às licenciaturas e a responsabilidade das Faculdades de Educação das Universidades, na formação de professores, o PDE coloca toda ênfase na ampliação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), como alternativa para o atendimento massivo da formação, resvalando para um processo de massificação da formação, perpetuando o

[89] Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/escola-de-forma%C3%A7%C3%A3o/retratos-da-escola/98-retratos-da-escola-numero-01/698-pde-responsabilidades-e-desafios>. Acesso em: 30 maio 2010.

> rebaixamento da formação teórica e científica e técnica dos profissionais da educação. (FREITAS, 2007).

Também Daniel Cara (2007) [90], coordenador da Campanha pelo Direito à Educação, tece sérias críticas ao PDE. Cara entende que o conjunto de ações apresentadas "não possui a envergadura de um plano", com diagnóstico crítico, ações articuladas para um fim, cronograma e avaliação do cumprimento de metas. Conforme o autor, o PNE (instituído pela Lei 10.172/2001) constitui um Plano e, lamentavelmente, é desconsiderado pelo PDE – que não explicita como irá "tratar, incorporar ou até mesmo superar" o PNE. Entre outras críticas, o autor acrescenta que os setores progressistas não participaram da elaboração do PDE, questiona a utilização de um discurso que concebe a gestão como "principal elemento indutor da qualidade da educação", bem como o Ideb, índice que considera incompleto porque analisa o sistema educacional a partir do desempenho dos alunos e do fluxo escolar, limitando a leitura de "problemas reais a serem superados" – como as condições de trabalho dos docentes e a infraestrutura dos estabelecimentos de ensino.

Ressalta, entre os aspectos positivos, a reformulação do programa Brasil Alfabetizado – incluindo o aumento de recursos para esse programa; e o Programa Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – que, em linhas gerais, mostra-se positivo já que permite, pela primeira vez, que municípios, sem condição técnica de participar dos programas do MEC ou dos governos estaduais, acessem recursos da União. Contudo Cara propõe que "os setores sociais verdadeiramente preocupados com a consagração da educação pública de qualidade devem exercer forte pressão social sobre o MEC para aprimorar o suposto novo plano".

Igualmente Saviani (2009)[91], aponta o que considera positivo no PDE e apresenta algumas advertências sobre essa matéria. O autor considera que "o PDE é a primeira política pública educacional a encarar a questão da qualidade do ensino como prioridade", entretanto entende que o plano "é só o primeiro passo". Também ressalta que o PDE não é um plano e explica:

> A LDB de 1996, seguindo uma determinação da Constituição de 1988, estipulou um ano para a elaboração de um plano nacional, concebido com a

[90] Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/escola-de-forma%C3%A7%C3%A3o/retratos-da-escola/98-retratos-da-escola-numero-01/702-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-ausencias-e-limitacoes>. Acesso em: 30 maio 2010.

[91] Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/pde-esta-cada-escola-500794.shtml>. Acesso em: 31 maio 2010.

> junção de duas propostas: uma do governo federal e a outra de um grupo de educadores. Os dois textos foram unificados e o Plano Nacional de Educação (PNE) foi convertido em lei em 2001, com vigência até janeiro de 2011. Já o PDE, lançado em 2007, não é um plano e não substitui o PNE. Ele é uma política pública, um conjunto de medidas e metas para o país, estabelecido por decreto. É, portanto, um ato do poder executivo, não uma lei, e está mais ligado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), que envolve ações em diferentes áreas da economia para impulsionar o crescimento econômico do país. Como o PAC previa que cada ministério deveria ter um plano de atuação, o MEC reuniu um conjunto de ações que já desenvolvia, acrescentou algumas novas e assim nasceu o PDE. (SAVIANI, 2009).

Saviani assinala que o grande ponto positivo do PDE consiste na disposição em combater o ensino ruim oferecido na Educação Básica, porém isso exige adesão dos estados, municípios e escolas. Adverte que a qualidade da Educação só será garantida quando essa área for tratada como uma questão de Estado e não de governo. Adverte, ainda, que o PDE apresenta muitas ações que se justapõem e o "foco na qualidade se perde pela dispersão de atenções e recursos". Para o referido autor, não é possível "atender à informatização das escolas, ao transporte e à expansão do Ensino Superior e das escolas técnicas simultaneamente com o mesmo grau de investimento e qualidade". Ainda Saviani, em publicação intitulada "PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC", reitera o aspecto positivo do plano na disposição "em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira". Reitera, ainda, o entendimento de que "o PDE não se configura como um plano de educação propriamente dito. É, antes, um programa de ação", o que, segundo o autor, caracteriza seu sentido negativo. (SAVIANI, 2009, p.30).

O que se pode inferir, com base nas análises, é que o PDE se configura como um conjunto de ações apresentadas pelo governo, formulado sem privilegiar o debate com a sociedade e de forma independente ao PNE. Nesse bojo, as ações previstas, no campo da educação profissional e tecnológica, indicam a intenção do governo em investir nesse terreno. Especificamente, nesse âmbito, a criação dos Institutos Federais é enfatizada.

1.3.3 A Legislação e a Chamada Pública que trata da criação dos Institutos Federais

Conforme anteriormente assinalado, são três os marcos legais que tratam da criação dos Institutos Federais, a saber:

1º - O Decreto que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica (Decreto 6095/2007).

2º - O Projeto de Lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (PL 3775/2008).

3º - A Lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências (Lei 11892/2008).

Para a análise dos motivos que suscitaram a criação dos Institutos Federais, considerou-se importante observar os propósitos dessa institucionalidade, ou seja, para que foram criados, quais os objetivos desses Institutos. Em face desse intento, além da base legal, aqui selecionada, também merece destaque a Chamada Pública de propostas para Constituição dos Institutos Federais (MEC/SETEC nº 002/2007a). Aborda-se, a seguir, cada um desses documentos. Na análise dos mesmos, são explorados os objetivos da "nova institucionalidade" e as semelhanças e diferenças encontradas na comparação entre eles.

O Decreto que estabelece as diretrizes para a constituição dos Institutos Federais foi assinado pelo Presidente Lula em 24 de abril de 2007 e explicita que o MEC irá estimular a reorganização das instituições federais de educação profissional conforme o modelo de "Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, definido por este Decreto, com natureza jurídica de autarquia, detentores de autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar". (Cap. I, Art. 1º, § 1º do Decreto 6095/2007)[92]. No § 2º desse mesmo artigo explica-se:

> Os projetos de lei de criação dos IFETs considerarão cada instituto como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, nos termos do modelo estabelecido neste Decreto e das respectivas leis de criação.

[92] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm >.Acesso em: 22 jun. 2010.

Nessa direção, a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 informa que os Institutos Federais deverão ofertar EPT em todos os níveis e modalidades de ensino e ressalta que a implantação desses Institutos consiste em uma das ações de maior relevo do PDE, uma vez que "tornará mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento sócio-econômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro". Essa contribuição se efetivará por meio do acolhimento de um segmento da população historicamente posto à margem "das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade". (Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007a).

Reiterando o previsto no Decreto 6095/2007, o Projeto de Lei PL 3775/2008 prevê que os Institutos Federais consistem em:

> Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. (PL 3775/2008, Art. 2º).

A Lei 11892/2008 mantém a mesma redação do PL3775/2008 no tocante à definição dos Institutos Federais:

> Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. (Lei 11892/2008, Art. 2º).

Os quatro documentos apresentam objetivos para a "nova institucionalidade" que se mostram bem similares. Para facilitar a visualização desses dados, os mesmos foram organizados nos QUADROS 5 e 6, a seguir.

Quadro 5 – Objetivos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em diferentes documentos

Documento	Objetivos
Decreto 6095/2007	I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente** em cursos e programas integrados ao ensino regular; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - ofertar, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional e técnica de nível médio; IV - realizar **pesquisas aplicadas**, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; V - desenvolver atividades de **extensão** de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, **em articulação com o setor produtivo** e os segmentos sociais e com ênfase na difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; VI - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de **autogestão,** identificados com os potenciais de **desenvolvimento local e regional**; VII - ministrar em nível de educação superior: a) cursos de graduação, compreendendo bacharelados de natureza tecnológica e cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas para as diferentes áreas da educação profissional e tecnológica; c) programas de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo **mestrado e doutorado, preferencialmente de natureza profissional,** que promovam o aumento da competitividade nacional e o estabelecimento de bases sólidas em ciência e tecnologia, com vista ao processo de geração e inovação tecnológica; e d) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional.
Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007	1. No que concerne à relação entre educação e trabalho, o IFET deve: - ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, **sobretudo de nível médio,** reafirmando a verticalização como um dos princípios do IFET; - ofertar a educação básica, a licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, bem como ofertar estudos de pós-graduação, *lato* e *stricto sensu;* - orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação, o fortalecimento e as potencialidades dos **arranjos produtivos**,

Documento	Objetivos
	culturais e sociais, de âmbito local e regional, privilegiando os mecanismos de inclusão social e de desenvolvimento sustentável; - **promover a cultura do empreendedorismo e cooperativismo,** apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda. 2. No que diz respeito à relação entre educação, ciência e tecnologia, o IFET deverá: - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à **investigação empírica;** - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; - oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada com vistas à formação de professores para a educação profissional e tecnológica e educação básica, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, em especial, nas áreas das ciências da natureza (biologia, física e química) e matemática; - estimular a pesquisa e a investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e de inovação, ressaltando, sobretudo, a **pesquisa aplicada;** - promover a divulgação científica e programas de extensão, no sentido de disponibilizar para a sociedade, considerada em todas as suas representatividades, as conquistas e benefícios da produção do conhecimento, na perspectiva de cidadania e da inclusão.

Fonte: Decreto 6095/2007 e Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007. Grifo nosso.

Quadro 6 - Objetivos dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia conforme a legislação

Documento	Objetivos
PL 3775/2008	I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente** na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar **pesquisas aplicadas,** estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática,

Documento	Objetivos
	e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vista ao processo de geração e inovação tecnológica. **(Art. 8o** No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de cinqüenta por cento de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do art. 7o, e o mínimo de vinte por cento de suas vagas para atender ao previsto na alínea "b" do inciso VI do citado art. 7º).
Lei 11892/2008	I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente** na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar **pesquisas aplicadas,** estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver **atividades de extensão** de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em **articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais**, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação stricto sensu de **mestrado e doutorado,** que contribuam para **promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.** **Art. 8º** No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinqüenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º.

Fonte: PL 3775/2008 e Lei 11892/2008. Grifo nosso

A comparação entre os quatro documentos permite observar que a prioridade conferida ao ensino técnico de nível médio, em especial integrado, figura em todos eles e é mais incisiva e detalhada pelo Art. 8º que aparece apenas no PL e na Lei. A ênfase atribuída à pesquisa aplicada também se mostra presente nos quatro documentos, reiterando o entendimento de Otranto (2010) de que, na nova instituição, a pesquisa se encaminharia ao atendimento do segmento industrial e empresarial.

A extensão universitária, prevista para ser feita “em articulação com o setor produtivo” (decreto 6095/1997), passa a ser proposta “em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais” (Lei 11892/2008). A oferta de mestrado e doutorado, “preferencialmente de natureza profissional” (decreto 6095/1997), também sofre alteração para oferta de cursos de mestrado e doutorado que “contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica”. (Lei 11892/2008). Essas mudanças reiteram o entendimento de que a política é sempre fruto de pressões e negociações e sugerem a existência de diálogo entre governo e instituições de EPT no processo de organização dos institutos. Em que pese o conjunto de alterações, em todos os documentos mantém-se como essência da “nova institucionalidade” o estreito vínculo com o mercado de trabalho – o foco é atender o mercado, priorizando a formação de técnicos, o conhecimento técnico e a pesquisa aplicada. (FERRETTI, 2010; OTRANTO, 2010).

O objetivo de “promover a cultura do empreendedorismo e cooperativismo” que aqui aparece apenas na Chamada Pública, pode ser também encontrada no Decreto com o título de “Ação” e na PL e na Lei como “Finalidades e Características”. Essas informações foram organizadas a seguir, nos Quadros 7 e 8.

Quadro 7 – Ações previstas para os Institutos Federais na Legislação

Documento	Ações
Decreto 6095/2007	I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando profissionais para os diversos setores da economia, em **estreita articulação com os setores produtivos** e a sociedade; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico no âmbito de atuação do IFET;

Documento	Ações
	IV - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; V - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VI - oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica; e VII - estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, **o empreendedorismo, o cooperativismo** e o desenvolvimento científico e tecnológico.

Fonte: Decreto 6095/2007. Grifo nosso.

Quadro 8 - Finalidades e Características dos Institutos Federais conforme a legislação

Documento	Finalidades E Características
PL 3775/2008	I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o **empreendedorismo, o cooperativismo** e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.
Lei 11892/2008	I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

Documento	Finalidades E Características
	II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, **o empreendedorismo, o cooperativismo** e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Fonte: PL 3775/2008; Lei 11892/2008. Grifo nosso.

O que se pode notar é uma profunda semelhança entre o conteúdo dos documentos – apesar dos títulos diferentes: ora objetivos, ora ações, ora finalidades e características. Prevalece, na essência, o entendimento de que os Institutos apresentam estreito vínculo com o mercado e, para atendê-lo, devem dar prioridade à oferta de ensino técnico de nível médio, em especial integrado, à pesquisa aplicada e ao empreendedorismo e cooperativismo.

Quando se questiona o que se pretende, por meio do estímulo ao empreendedorismo, faz-se pertinente compreender as características geralmente atribuídas a "empreendedores". Filion(2000)[93] explica que os empreendedores são tenazes e imaginativos, focados em resultados capazes de tolerar incertezas e ambiguidades, fazem boa utilização de recursos e arriscam-se moderadamente.

[93] FILION, Louis Jacques. *Empreendedorismo e Gerenciamento:* Processos distintos, porém complementares. In: Revista de Administração de Empresas – RAE-Light, v.7, n.3, EAESP/FGV, São Paulo, Jul/Set, 2000, p.2-7. Ver também: MARTES, Ana Cristina Braga. *Weber e Schumpeter*: a ação econômica do empreendedor. In: *Revista de Economia Política*, v.30, n.2, São Paulo, Apr./ June 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-31572010000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 fev. 2013.

Essas características, notadamente alinhadas com o mercado de trabalho, devem ser estimuladas pelos Institutos porque são importantes para o crescimento do país.

E quanto ao cooperativismo? O que se pretende por meio do estímulo ao cooperativismo? Menezes (2011)[94] informa que a cooperativa consiste em "uma forma de organização societária híbrida" que destina-se à "produção de bens ou serviços de forma competitiva no mercado, isto é, em concorrência com demais empresas, porém há o diferencial da gestão democrática do empreendimento". Ele lembra que a cooperativa tem gestão democrática, mas possui fins econômicos o que leva a "alteração de princípio e valores da produção vez que, como determinado na lei 5.764/71 e no Código Civil a cooperativa é sociedade civil, sem fins lucrativos". Ele adverte que essa lei, aprovada no ápice do regime militar, foi elaborada com o propósito de "regular a organização popular das cooperativas, elitizando o empreendimento solidário". Adverte ainda que, apesar da Constituição de 88 determinar que a lei "apoiará e estimulará o cooperativismo" (Art. 174, § 2º da Constituição Federal de 1988), ainda vigora a lei 5.764/71 e uma nova norma legal precisa ser promulgada para "regular o ato cooperativo, explicitar a natureza civil e seu registro em Cartório e não na Junta Comercial, organizar a formação de cooperativas centrais e confederações, extinguir qualquer obrigação de filiação à OCB", entre outras questões. Ao que tudo indica, pelo teor da legislação em vigor, o cooperativismo a ser estimulado é aquele que estaria voltado para a produção de bens ou serviços para atender interesses do mercado.

Retomando os documentos apresentados nos Quadros 7 e 8, não são registradas, em geral, diferenças marcantes quando se estabelece uma comparação entre esses documentos formulados pelo governo – a não ser a mescla dos termos objetivos, ações, finalidades e características, e seus conteúdos. Esses termos mereciam ser utilizados com maior rigor, uma vez que representam matérias distintas. A grande diferença não reside na comparação entre esses documentos, mas na comparação deles com a Minuta de PL que foi enviada pelo CONCEFET ao governo. Essa sim apresenta diferenças substanciais com a Lei proposta e aprovada – essa questão será examinada mais adiante.

---

[94] MENEZES, Daniel Francisco Nagao. *Cooperativismo:* Na espera da regulação. In: Revista Crítica do Direito, n.1, v.23, São Paulo, novembro de 2011. Disponível em: <http://www.criticadodireito.com.br/todas-as-edicoes/numero-1-volume-23/cooperativismo-na-espera-da-regulacao>. Acesso: 10 fev. 2013.

1.3.4 Institutos Federais: Concepção e diretrizes

Tão logo foi aprovada a Lei de criação dos Institutos Federais, o MEC publicou um documento com o intento de apresentar os aspectos conceituais dos Institutos Federais, assim como os princípios que deveriam nortear a implementação dessa institucionalidade por todo o país. Esse "documento orientador" também foi apresentado como instrumento contributivo para "a elaboração do Plano de Desenvolvimento Integrado de cada Instituto Federal e para outros documentos desta nova institucionalidade". (BRASIL, MEC, 2008, p.9). O documento que aqui se chama de "orientador" é mais precisamente intitulado "Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e diretrizes", e foi assim organizado: têm-se uma breve apresentação do documento que é seguida da abordagem, em separado, de três tópicos e finda com as "Considerações Finais". Os três tópicos abordados incluem: 1- Uma exposição breve apresentando os Institutos; 2- Uma incursão sobre a história da educação profissional e tecnológica no Brasil; e 3- Uma discussão sobre a "nova institucionalidade" incluindo a sua dimensão simbólica e a proposta de organização curricular.

A partir da leitura de todo o documento, procurou-se extrair os indícios que ajudam a explicar as razões para criação dos Institutos Federais. A seguir, esses indícios são evocados e explorados. Na breve apresentação do documento, afirma-se que o MEC "criou um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica", e o fez "a partir do potencial instalado nos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais". (BRASIL, MEC, 2008, p.5). A afirmação que o MEC "criou", leva à crença de que não se tratou de projeto tão democrático de discussão para definir os rumos da educação profissional no país em conjunto com os diferentes atores que atuam nesse campo. É fato que houve discussão (Silva *et al*; 2009), mas a criação do "novo ente" se deu por meio de decreto (LIMA FILHO, 2009).

Ainda na apresentação afirma-se que os Institutos terão como foco "a justiça social, a eqüidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias" e que deverão responder "de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais". (Ibid. Grifo nosso). Na

primeira assertiva, salta aos olhos a coerência com as orientações do Banco Mundial de que a educação esteja alinhada com a promoção da equidade e da justiça social. A afirmativa de que deverão responder “de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional”, sugere que há um entendimento que as instituições existentes não estavam respondendo “como deviam”, daí a necessidade de um novo modelo. Ao que parece, se a educação básica ganha centralidade para a formação da força de trabalho e a integração social (OLIVEIRA,D. 2000), a educação profissional também se alinha com esse propósito.

No tópico 1, que traz uma breve exposição apresentando os Institutos; explica-se que “é na definição de sentidos que devem ficar estabelecidas a natureza e a singularidade dessas instituições”; reitera-se tratar de uma instituição comprometida com o social e integrada com as políticas de educação profissional em andamento. Conforme o documento, o que está em curso “reafirma que formação humana e cidadã precede à qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento”. (BRASIL, MEC, 2008, p.9). Nessa perspectiva, informa que:

> [...] a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, MEC, 2008, p. 9).

Também informa que a EPT dialoga com as políticas sociais e econômicas, em especial no âmbito local e regional, porque entende que essa modalidade educacional deve colaborar com o progresso socioeconômico. Por fim, ressalta-se o caráter público dos Institutos e o entendimento dos IFETs enquanto política pública, não apenas pelo fato de serem mantidos pelo poder público.

> O sentido de política pública que o atual governo adota amplia de forma significativa esse conceito, ou seja, não basta a garantia de que é pública por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública. Ainda que o financiamento da manutenção, a partir de fonte orçamentária pública, represente condição indispensável para tal, a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, enquanto algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social

> e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo. (BRASIL, MEC, 2008, p.10).

O que se pode inferir, por meio desse discurso, é que a defesa em torno da criação de uma "nova institucionalidade" vai se firmando a partir de argumentos como o compromisso com a justiça social e com o progresso econômico, reiterando o alinhamento dessa política com as orientações do Banco Mundial. Esses argumentos também se mostram presentes no item 2 do documento orientador, que trata da história da educação profissional e tecnológica no Brasil. Nesse tópico de caráter histórico, recupera-se a trajetória da rede federal, desde o surgimento das EAA até os dias atuais, para criticar a ênfase no fator econômico enquanto orientador do ensino escolar dessa rede e a proposta do atual governo de mudar essa lógica – colocando a qualidade social como foco do fazer pedagógico. Nesse sentido, os Institutos Federais "passariam a se ocupar, de forma substantiva, de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e regional". E esclarece:

> Considerando, portanto, o crescimento expressivo do número de instituições federais de educação profissional e tecnológica com a expansão, as novas possibilidades de atuação e as propostas políticopedagógicas que surgem intrinsecamente desse processo em que o **caráter social** é preponderante, a necessidade de uma nova institucionalidade emerge. Em decorrência, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representa a materialização deste novo projeto, reconhecendo-se como referendo do governo no sentido de colocar em maior destaque a educação profissional e tecnológica no seio da sociedade. (BRASIL, MEC, 2008, p.17. Grifo nosso).

No tópico 3 procura-se detalhar a proposta de organização da "nova institucionalidade", adentrando em questões como a dimensão simbólica e a organização curricular dos IFETs. Inicia-se explicando que o modelo dos Institutos fundamenta-se em uma proposta progressista que pretende superar a concepção althusseriana de escola "enquanto mero aparelho ideológico do Estado, reprodutor dos valores da classe dominante". Trata-se de uma nova instituição, que reserva:

> [...] aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados por cada indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na eqüidade e na solidariedade. (BRASIL, MEC, 2008, p.21).

Conforme a SETEC, a nova instituição, diferente das existentes, é uma instituição singular porque vai ofertar educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino – mais que ofertar educação superior, básica e profissional – terá organização pluricurricular e multicampi e deverá firmar o "seu papel social visceralmente vinculado à oferta do ato educativo que elege como princípio a primazia do bem social". (Ibid). Além de insistir na dimensão social dos novos Institutos, reitera-se o entendimento dos IFETs, enquanto política pública, e acrescenta que os mesmos deverão atuar como verdadeiras incubadoras de políticas.

> Enquanto política pública, os Institutos Federais assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. Nesse sentido, cada Instituto Federal deverá dispor de um observatório de políticas públicas enquanto espaço fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho. (BRASIL, MEC, 2008, p.21).

Aclara-se que o papel previsto para os Institutos Federais é o de "garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil" (p.23), o que leva à crença que se trata de uma institucionalidade criada para consolidar a organização dual do ensino, ou seja, um instituto implantado para atender as camadas populares da sociedade, uma estrutura paralela à "tradicional Universidade" – a quem compete formar as "elites dirigentes". Insiste o documento que a "nova institucionalidade" deve pautar sua atuação na busca do "desenvolvimento local e regional", cabendo aos Institutos um diálogo muito próximo com o real de modo a buscar soluções para o quadro de exclusão presente no país.

A "nova institucionalidade" deverá, ainda, estabelecer-se como rede social, promovendo diálogos em seu interior e com seu exterior, fomentando a cultura de participação, o compartilhamento de ideias, a articulação e organização de saberes (BRASIL, MEC, 2008, p.26). No que diz respeito à organização curricular os Institutos Federais possuem uma natureza impar – por ofertarem diferentes níveis e modalidades de educação profissional eles têm como:

> [...] estabelecer uma singularidade em sua arquitetura curricular: a flexibilidade para instituir itinerários de formação que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e a integração dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e

> tecnológica, além de instalar possibilidades de educação continuada, aspecto decorrente da dinâmica da realidade produtiva. (Ibid, p.27-28).

Ademais a oferta múltipla de formação contribui para um ambiente que possibilita "a interrrelação de saberes, o que concorre para um tratamento mais adequado à natureza da ciência que é multi e interdisciplinar". O que se propõe é que seja uma formação contextualizada, que permita "agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho" incluindo "a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes". (Ibid, p.28). Deste modo, os Institutos Federais devem construir sua proposta pedagógica, com atenção ao que a sociedade está a exigir, ou seja, devem estar "sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental". Em tal proposta, a lógica disciplinar e compartimentada de conhecimentos precisa ser revista, pois pretende-se organizar o trabalho educativo na perspectiva da integração e da interdisciplinaridade, abrindo espaço para projetos transdisciplinares, superando dicotomias entre teoria e prática, ciência e tecnologia, bem como adotando a pesquisa como princípio educativo e científico (p.31).

Ainda nessa direção propõe-se a reflexão acerca da "Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia nos Institutos Federais" e nesse sentido se advoga:

> O universo do trabalho do Brasil contemporâneo é bastante complexo e heterogêneo. Nas últimas décadas, ao lado do modelo de produção taylorista/fordista (ainda não extinto), um novo paradigma se instala, decorrente das mudanças na base técnica, com ênfase na microeletrônica, e vai provocando novas demandas para a formação dos trabalhadores. É principalmente para essas novas demandas que se volta uma questão de especial relevância que atinge a educação brasileira e particularmente a educação profissional e tecnológica: a carência de trabalhadores qualificados. (BRASIL, MEC, 2008, p.32).

Em seguida, um conjunto de dados de pesquisas é apresentado para reiterar a carência de força de trabalho qualificada no Brasil, mas adverte-se que, enquanto essa carência foi usada em outros momentos da história para definir a política de oferta de educação profissional no país, no momento atual a proposta é diferente.

> Sem dúvida, a formação do trabalhador exige que se estabeleça uma articulação entre a educação profissional e o mundo da produção e do trabalho. Entretanto, no momento histórico atual, as políticas para a educação profissional e tecnológica se colocam para além do fator econômico. Daí a relevância de buscar relacionar, no caso específico, as variáveis educação e

> trabalho, em busca de novas políticas de inclusão social, já em curso no país. (BRASIL, MEC, 2008, p.33).

Nesse contexto, segundo o documento, a educação para o trabalho não pode ser reduzida exclusivamente a uma "formação para ocupar os postos de trabalho", mas é entendida "como potencializadora do ser humano". Trata-se de uma formação mais integral, voltada para a emancipação dos sujeitos e "para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente". Ainda nesse contexto explicita-se o lugar da ciência e da tecnologia:

> Por sua identidade, à educação, em sentido macro, cabe o dever de produzir e democratizar o conhecimento, na função precípua do estabelecimento do diálogo, objetivando devolver à sociedade o conhecimento acumulado pela humanidade. A ciência deve estar a serviço do homem e a comunicação da produção do seu conhecimento é premissa básica para o progresso. Em seu perfil mais específico, o da formação profissional, cabe-lhe, principalmente, o dever de traduzir o conhecimento científico sob o aparato das tecnologias – aqui também entendidas como manifestação da essência do homem [...] produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. (Ibid, p.34-35).

Por fim, discute-se a questão da autonomia dos IFETs e "ressalta-se que esses Institutos são concebidos como instituições de natureza jurídica de autarquia, detentoras da autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar"; e que são equiparados a Universidades Federais no que diz respeito à "regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos da educação superior". (BRASIL, MEC, 2008, p.36). Destaca-se, nas considerações finais, a intenção de que os "Institutos Federais constituam um marco nas políticas para a educação no Brasil". (Ibid*,* p.38).

O que se pode aditar, acerca do conjunto de orientações apresentadas no documento, é que elas convergem para um ponto: um discurso que insistentemente afirma o compromisso com a transformação social como justificativa para criação de uma "nova institucionalidade". Embora o documento apresente certo "tom" de compromisso com a transformação social, a criação dos tão proclamados institutos, ao que se afigura, não representa uma proposta para superação do dualismo que caracteriza o nosso sistema escolar, mas para consolidação do mesmo. Reitera-se uma tendência, já anunciada, de que as instituições destinadas à educação

profissional constituam uma rede própria, paralela ao sistema regular de ensino. (DORE SOARES, 1999a).

1.3.5 Manifestações sobre os Institutos Federais

No processo de constituição da "nova institucionalidade" registram-se manifestações tanto favoráveis, quanto contrárias, que auxiliam na compreensão das razões que justificam a criação do "novo ente". Aborda-se, a seguir, o pronunciamento de dirigentes da SETEC/MEC e a declaração dos conselhos das escolas federais envolvidas no processo de reorganização da rede.

1.3.5.1 Manifestações no âmbito da SETEC

O conjunto de textos aqui analisado foi selecionado a partir de levantamento feito na página do MEC[95]. Esses textos trazem a opinião de dirigentes da SETEC sobre a organização dos Institutos Federais e foram organizados separadamente, conforme a autoria dos mesmos. Figuram como autores:

1- O Secretário de Educação Profissional e Tecnológica.
2- O Diretor de Políticas da SETEC/MEC.
3- O Diretor de Articulação e Projetos Especiais da SETEC/MEC.
4- O Diretor de Desenvolvimento de Programas Especiais da SETEC/MEC.

Para explorar a opinião dos diferentes autores, a seguir são apresentados e analisados trechos dos textos por eles produzidos. Localizou-se na página do MEC um conjunto de quatro artigos do então Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Pacheco. Todos eles abordam os Institutos Federais. São eles:

1) *Novas perspectivas para a rede federal de educação profissional e tecnológica.*
2) *O novo momento da educação profissional brasileira.*
3) *Os Institutos Federais:* Uma revolução na educação profissional e tecnológica.
4) *SETEC/MEC:* Bases para uma Política Nacional de EPT (2008).

[95] Nem todos os textos são datados, mas podem ser encontrados na seguinte fonte: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos>. Acesso em: 22 fev. 2012.

Observando a sequencia acima, abordar-se-á cada um dos textos citados, procurando explorar, no conteúdo dos mesmos, as razões apresentadas (ou subjacentes) no que concerne à criação dos Institutos Federais.

No primeiro texto citado *Novas perspectivas para a rede federal de educação profissional e tecnológica,* Pacheco inicia afirmando que a transição do século XX para o XXI trouxe muitas mudanças, incluindo a derrocada do socialismo e uma revolução nos costumes. Ele ressalta que a educação foi profundamente atingida por uma crise e por políticas neoliberais privatistas, que incentivam o individualismo e a competitividade e encontram-se vinculadas a organismos financeiros internacionais. Tais políticas provocaram uma vulnerabilização da economia e desmantelaram as universidades e instituições federais de EPT no Brasil. Pacheco destaca, então, que o governo Lula tem implementado políticas que se contrapõem às orientações neoliberais e cita o PROUNI, o FUNDEB, entre outras. É nesse contexto que ele localiza a criação dos Institutos Federais – como uma política destinada a fortalecer a oferta de educação profissional e tecnológica no país. E não se trata, segundo Pacheco, de oferecer uma educação para formar consumidores ao invés de cidadãos, mas uma "educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores explorados de nossa sociedade" e com a construção de uma nova sociedade "fundada na igualdade política, econômica e social". Ainda segundo Pacheco o "objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto". E acrescenta que isto implica "superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista".

O segundo texto *O novo momento da educação profissional brasileira* apresenta um discurso similar. Pacheco principia abordando as mudanças ocorridas na transição do século XX para o XXI, e prossegue criticando as políticas neoliberais. Ele reafirma que o governo Lula tem implementado políticas que se contrapõem às orientações neoliberais e explica que diversas medidas estão em andamento no país para ampliar o acesso e permanência de "milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora" na escola. Destaca, entre essas medidas, a expansão da rede federal de EPT e a criação de uma instituição inovadora: os Institutos Federais. Segundo Pacheco, os Institutos traduzem "um novo conceito de educação profissional e tecnológica, sem similar no mundo". A "nova

institucionalidade" fundamenta-se na verticalização do ensino e assume "um compromisso de intervenção" na região em que atua "identificando problemas e criando soluções tecnológicas para o desenvolvimento sustentável, com inclusão social". Ainda segundo Pacheco, a partir dos Institutos "o Brasil está abandonando o hábito de copiar e ousando inovar". O secretário cita, então, vários programas de EPT em curso e encerra valendo-se de uma fala de Fidelis Reis[96], que é transcrita a seguir: "Trata-se de ensinar a cada indivíduo, seja quem for, um ofício. Fazer de cada brasileiro um fator de efetivo valor social e econômico. É na escola profissional que se ensinará ao brasileiro a arte de ser produtivo e é na oficina que retemperarão melhor o caráter para a vida".

O terceiro texto *Os Institutos Federais:* Uma revolução na educação profissional e tecnológica é bastante similar ao "Documento orientador" da SETEC/MEC que já foi abordado no corpo desse capítulo. Observa-se que os tópicos tratados no texto são os mesmos daquele documento, apenas um e outro parágrafo traz pequenas alterações, porém o conteúdo é semelhante. São exploradas, aqui, essas pequenas "alterações", em especial os trechos do texto que justificam a criação dos Institutos. Pacheco começa informando que o MEC acabou de criar os Institutos "um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica", que se encontra especialmente voltado "para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica" e que deve "ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado". Trata-se de um modelo que deve romper "as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana" e recusando "o conhecimento exclusivamente enciclopédico". Ele prossegue informando que os institutos precisam articular-se com outras políticas sociais e, para tal, "devem buscar a constituição de Observatórios de Políticas Públicas". Para Pacheco, a partir dos Institutos inaugura-se uma nova fase "abandonando o hábito de reproduzir modelos externos e ousando a inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades". Ao tratar das concepções e diretrizes da "nova

[96] Deputado federal mineiro, nos anos de 1920 a 1930, cuja atuação centrou-se na criação da lei que ganhou seu nome e que aprovou "a obrigatoriedade do ensino profissional industrial no país em 1927 em escolas mantidas e subvencionadas pelo governo". Fonte: Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XX%20Encontro/PDF/Autores%20e%20Artigos/Thiago%20Riccioppo.pdf >. Acesso em: 20 maio 2012.

institucionalidade" ele reitera que a implantação dos Institutos Federais está relacionada com a ampliação da oferta de EPT no país, com o progresso socioeconômico local e regional, com a inclusão e transformação social. Ele explica que o Brasil vive um novo cenário em que o governo federal assume um compromisso com a valorização da educação e das instituições públicas, compromisso pautado em um projeto progressista de transformação da vida social.

No quarto e último texto *SETEC/MEC:* Bases para uma Política Nacional de EPT (2008), Pacheco apresenta uma discussão sobre as ações da SETEC/MEC. Ele principia afirmando que a SETEC tem investido na construção de políticas de EPT no Brasil e que estas políticas estão orientadas para a inclusão social em face do cenário em que "cerca de 60 milhões de pessoas – com 18 anos ou mais – não concluíram a educação básica". Inclusão, desenvolvimento econômico e social, e educação integral têm orientado as políticas e ações da SETEC, diz o secretário. Em seguida, Pacheco alista um conjunto de ações da SETEC e descreve 18 eixos norteadores do trabalho da referida secretaria. No eixo 11, que se refere à implantação dos Institutos Federais, ele informa que a criação dos Institutos será uma das ações mais significativas no âmbito da EPT. Que esses Institutos trarão uma nova organização para a rede, devendo atuar "como centros de ensino, pesquisa e extensão nos diferentes níveis de ensino profissional e tecnológico, profundamente vinculados ao desenvolvimento econômico, social e cultural de suas respectivas regiões". Ele explica que a criação dos Institutos implica um processo de "reconfiguração identitária das atuais instituições de EPT", mantendo a oferta de educação pública de qualidade "enquanto direito inalienável da cidadania". O que se observa é que há uma profunda conexão do eixo 11 com o eixo 9, que trata da "Democratização do acesso" e em que se explica: "Embora a busca pelo ensino superior seja legítima e justificada, a opção por uma profissão técnica de nível médio é igualmente digna e importante para o país". Pacheco encerra realçando que a EPT vive um momento de grande investimento como jamais vivera no país, não apenas pela expansão, mas por sua ressignificação, "constituindo-se este fato em uma ruptura com nossa tradição bacharelesca".

Em todos os textos apresentados insiste-se que, em oposição às políticas neoliberais, o que está em curso é uma "nova política" de caráter progressista, comprometida com a transformação social. O que se faz presente em termos de justificativa para criação dos institutos federais é um discurso que procura acentuar a

crítica sobre o nosso modelo de ensino “pouco prático” e, em especial, à nossa universidade “bacharelesca”. (DORE SOARES, 1983). Trata-se de um discurso que procura frisar que é o novo modelo dos Institutos que atende as necessidades de nossa realidade no que tange à formação de cidadãos “produtivos” e ao desenvolvimento econômico e social. Cria-se, portanto, um modelo de instituição alternativo à “universidade de pesquisa”. (OTRANTO, 2010).

Também na página do MEC, foram encontrados dois artigos produzidos por Luiz Augusto Caldas Pereira, Diretor de Políticas da SETEC. Os textos, sem exceção, tratam da criação dos Institutos Federais, como se pode observar a seguir:

1) *Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia*.
2) *Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia*. (Função Estratégica da Educação Profissional e Tecnológica).

No primeiro texto “Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia” Pereira abre a discussão sobre o tema anunciando que o debate sobre a criação dos Institutos tem ocorrido, repetidamente, em todo o país e que o surgimento dessa “nova institucionalidade” encontra-se vinculado à “valorização da educação e das instituições públicas, aspectos centrais nas atuais políticas e assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática”. Ele continua explicando que, ao longo da história, a rede federal acolheu diversas orientações governamentais que tinham em comum “a centralidade do mercado, do desenvolvimento industrial e do caráter pragmático e programático da EPT”. Para Pereira, o que está em curso com os novos institutos é uma orientação distinta, que reconhece a excelência da rede e tem a inclusão social como primeiro plano. Trata-se de uma proposta que responde à necessidade de “institucionalização definitiva da Educação Profissional e Tecnológica como política pública; isto significa à Rede Federal de Educação e Tecnológica o exercício de maior função de Estado e menor ação de Governo”. Aclara o diretor que esses Institutos devem ter uma “atuação permanentemente articulada e contextualizada a sua região de abrangência”, ancorados em uma ideia de EPT “potencializadora do indivíduo”, do ser humano. Pereira encerra afirmando que, em resumo, o papel dos Institutos “é o de garantir a perenidade das ações que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do

Brasil" o que os torna um instrumento importante e "realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e transformação social".

No segundo texto, Pereira inicializa informando que o PDE comporta várias decisões associadas à EPT e uma parte delas voltada à Rede Federal. Tratando das decisões dirigidas à Rede Federal, ele destaca a expansão e reorganização dessa rede, lembrando a proposta de criação dos Institutos Federais. Sobre essa matéria, ele reitera o que foi anunciado no texto anterior. Diz: "O surgimento desses Institutos Federais pauta-se na valorização da educação pública e no reconhecimento do estratégico papel para o país da Educação Profissional e Tecnológica". Conforme Pereira, esses Institutos deverão conhecer e atender os anseios da realidade em que estão inseridos para alavancar o desenvolvimento econômico e social na sua região de abrangência. Ademais, deverão atuar a partir de uma concepção de EPT cujo papel consiste no "desenvolvimento de uma formação profissional que coloque em seu cerne a humanização e a democratização do progresso".

O discurso de Pereira salienta a importância conferida à educação profissional e tecnológica com investimentos voltados para a garantia da oferta pública dessa modalidade educacional. Como Pacheco, ele também justifica a criação dos Institutos como caminho para alavancar o desenvolvimento econômico e social e afirma que, o que está em curso, é uma orientação distinta dos governos neoliberais – embora a revisão bibliográfica sobre o tema indique a contradição desse discurso, já que se trata de política alinhada com as orientações do Banco Mundial. A contradição também figura quando os argumentos de Pereira – de que a nova política traz uma orientação distinta das anteriores já que questiona o pragmatismo – são comparados com a proposta de Pacheco – de "ruptura com nossa tradição bacharelesca". O exame do discurso de Pacheco reafirma que a organização de uma "nova institucionalidade" vincula-se à constituição de um modelo alternativo à "universidade de pesquisa" (OTRANTO, 2010), e trata-se de uma política para consolidar uma rede de ensino destinada especificamente à educação profissional e organizada, em paralelo, à escola de tipo secundária e acadêmica (DORE SOARES, 1999a).

O artigo de autoria de Irineu Colombo, Diretor de Articulação e Projetos Especiais da SETEC/MEC, apresenta caráter bastante esclarecedor sobre os Institutos Federais. No texto intitulado *Educação para um novo tempo:* o Instituto

Federal[97], Colombo se propõe a discutir os fatores que levaram à criação da "nova institucionalidade". Colombo começa afirmando que diversos fatores levaram o MEC a propor um novo modelo institucional e a "expandi-lo a partir da experiência que deu certo: a rede federal de educação profissional e tecnológica". Um dos fatores, segundo ele, é "a baixa qualidade científica da nossa formação educacional brasileira" e outro fator é "fornecer base tecnológica para a economia e para o próprio sistema de educação, além da necessidade de técnicos para o crescimento econômico que estamos vivenciando".

Ele prossegue dizendo que outra ação do MEC, o Programa Brasil Profissionalizado, irá estimular a "retomada da educação profissional de nível médio nos estados. Esta retomada vai incentivar o surgimento de um Ensino Médio com sua base científica reforçada e com um mínimo de articulação nacional", ou seja, na prática, ocorrerá uma sistematização nacional do Ensino Médio e da Educação Profissional. Então ele indaga: "Mas por que o científico?" e responde que é "baixo o desempenho de nossos estudantes nas áreas de física, química, biologia e matemática". Os laboratórios e professores, nessa área, são insuficientes e a tendência é agravar já que com o FUNDEB, os sistemas estaduais tendem a "investir na atração de mais matrículas para o Ensino Médio (pois perderão recursos), acarretando na necessidade de mais professores e por consequência aumentando o déficit destas áreas".

Ele acrescenta que é preciso "dar suporte para a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) em todos os estados" e que "a rede federal não pode faltar com sua responsabilidade de dar contornos científicos tanto a formação de professores como aos estudantes de nível médio". Ademais, é preciso incentivar o pensar, o fazer científico, as tecnologias, e isso demanda a formação de "mais profissionais, com boa distribuição geográfica". Em face disso, os Institutos são transformações necessárias no quadro expansionista da rede federal de EPT.

Colombo prossegue com a seguinte questão: "Mas por que o técnico?" E explica que falta sentido para o Ensino Médio e que esse sentido deve ser estabelecido, conforme propõe o Ministro Haddad, ampliando a ligação desse nível de ensino "com o mundo do trabalho e com as bases da ciência". Conforme Colombo, segundo o ministro Haddad "num recente encontro de ministros de

[97] Este foi o único texto de autoria de Colombo que se localizou no site do MEC.

educação na UNESCO, cinco outros ministros de diferentes continentes buscaram informações desta proposta brasileira para dar sentido em seus países ao ensino médio".

Ainda segundo Colombo, a pressão pelo aumento de matrículas no Ensino Médio na primeira década do Século XXI acabou gerando a improvisação de salas e professores o que fez esse ensino menos atrativo para a permanência dos alunos. Além do mais, os alunos que conseguiam concluir o Ensino Médio tinham que continuar os estudos para se profissionalizar, já que "os governos federal e estaduais, a partir de 1996, passaram a diminuir a oferta de formação técnica de nível médio, portanto, a rigor, a profissionalização passa ser uma possibilidade apenas na Educação Superior".

Tendo esse quadro como base, Colombo apresenta aquele que seria o modelo institucional que atenderia às exigências postas pela realidade então descrita: Os Institutos Federais. Ele destaca que, nos Institutos, as matrículas deverão ser assim distribuídas: 50% para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, no mínimo 20% para as licenciaturas em biologia, física, matemática e química, e 30% para ser ocupada livremente, "podendo ser Superior de Tecnologia, Engenharia, Mestrado, Doutorado, mais vagas para técnico e licenciaturas". Ele esclarece também que haverá pelo menos um instituto em cada estado brasileiro, "com reitoria na capital e vários *campi*, geográfica e adequadamente distribuídos". Os novos institutos deverão surgir através de solicitação feita ao MEC e "a partir de uma escola técnica federal, de um Cefet ou de escola vinculada a uma Universidade Federal. Ou ainda a partir da fusão de duas ou mais instituições da rede federal de educação profissional e tecnológica". Após adesão ao projeto e recebido o apoio do MEC para futura adequação material e humana, "será submetida ao Congresso Nacional a criação conjunta de inúmeros Institutos Federais através de Projeto de Lei". Essa nova instituição será como "uma universidade federal em termos de funcionalidade, acesso ao fomento de pesquisa e extensão e todos os programas de apoio dos vários ministérios", contará com reitor e vice-reitor e apenas não gozará de "autonomia plena, por ter que cumprir uma missão republicana, ou seja, ampliar a oferta de matrículas de Educação Profissional Técnica e preparar mais professores na área científica para os sistemas educacionais".

Ainda de acordo com Colombo, os novos institutos “articularão a Educação Básica e a Superior, a formação Geral e a Profissional, a pesquisa interessada e a extensão comunitária, sob um mesmo teto, tema desejado por muitos teóricos da educação nacional”. Ele encerra esclarecendo que tal proposta se justifica “por atender uma determinação do Plano Nacional de Educação, na parte que trata da Educação Tecnológica e Formação Profissional”, qual seja:

> Transformar, gradativamente, unidades da rede de educação técnica federal em centros públicos de educação profissional e garantir, até o final da década, que pelo menos um desses centros em cada unidade federada possa servir como centro de referência para toda a rede de educação profissional, notadamente em matéria de formação de formadores e desenvolvimento metodológico. (PNE, Item 9).

O discurso do Diretor indica que a proposta de mudança estaria toda arquitetada pelo MEC, para investir, em especial, na formação de técnicos para o mercado de trabalho e de professores de determinadas áreas, já que o mercado estaria demandando. Não se trata de qualquer técnico, tampouco de investir em profissionalização universitária, mas de formar técnicos com uma “certa qualidade científica”, para atender “o crescimento econômico que estamos vivenciando”. Os argumentos de Colombo aproximam-se daqueles apresentados por Silva *et al* (2009) e Conciani e Figueiredo (2009) de que a “nova institucionalidade” surge para atender a necessidade de preparar técnicos, com “profundo conhecimento”, para o desenvolvimento socioeconômico brasileiro. Argumentos similares aos apresentados, na década de 60, para justificar a criação dos cursos de formação de tecnólogos – como aponta Dore Soares (1983, p.3) – “cresceram as exigências por um moderno trabalhador qualificado”.

O artigo de autoria do Diretor de Desenvolvimento e Programas Especiais da SETEC/MEC, Moisés Domingos Sobrinho, apresenta, em seu título, uma questão polêmica no processo de criação dos Institutos Federais “Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?” O texto versa sobre a proposição de outro modelo institucional por parte do MEC, enquanto havia um movimento de busca de determinadas instituições da rede federal para transformação em Universidades Tecnológicas. Sobrinho inicia lembrando que assim que Haddad assinou o decreto determinando a criação dos IFET (Decreto Nº 6095/07), instalou-se um debate muito acalorado na rede federal de EPT. Ele se

propõe, então, a discutir esse processo. Conforme Sobrinho, a edição do referido decreto ocorreu sem um debate prévio com a rede o que provocou uma série de reações. Além do mais, o debate que vinha ocorrendo antes desse decreto era relativo à transformação de alguns CEFET em Universidade Tecnológica e, deste modo, “a figura do Instituto passou a se constituir, do ponto de vista representacional, numa estranha novidade”.

Conforme Sobrinho, a proposta do ministro suscitou diversas reações: uns mostraram incompreensão, outros demonstraram receio, mas manifestaram certa simpatia e houve quem pensasse que se tratava de “alguma trama do capital internacional e a volta do autoritarismo dos anos de chumbo”. Ainda conforme Sobrinho, esse quadro mudou e continua a mudar por conta “do diálogo solicitado pelos representantes da rede e, ao mesmo tempo, estimulado pelo próprio ministro que sempre esteve receptivo às diferentes manifestações”, chegando a mandar “representantes seus para aprofundar a discussão nos vários fóruns realizados pelo país”. Para Sobrinho, a postura do ministro indica o compromisso do governo com a construção da democracia no país.

Sobrinho prossegue explicando que a criação da Universidade Tecnológica do Paraná foi a ocasião “em que ganharam maior visibilidade as ações e tramas do processo, ainda em curso, de redefinição identitária do professorado da rede federal e de suas instituições”. Isso porque os professores da primeira universidade tecnológica brasileira explicam que não é fácil ser uma universidade voltada para o mundo do trabalho dado a existência prévia de uma universidade clássica; e que o investimento na formação de mestres e doutores acabou por gerar um sentimento de atuação muito limitada quando esses, após se qualificarem, retornavam para seus departamentos. Para Sobrinho, a discussão que ocorreu após a criação da UTPR, com determinados CEFETs montando seus projetos para transformação em UT, confirma a hipótese de que esse movimento decorre, “de um lado, da demanda de tecnologia advinda do setor produtivo e, de outro lado, da crescente qualificação do corpo docente, intensificada pela busca da obtenção de títulos de mestre e doutor”.

Ao colocar a questão “Universidade ou Instituto?”, Sobrinho lembra que as raízes dessa questão “remontam ao período em que as Escolas Técnicas Federais foram progressivamente transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica”, processo que se inicia com a criação dos CEFETs PR, MG e RJ e se

aprofunda na ocasião das reformas ocorridas na gestão de Fernando Henrique Cardoso. A partir daí, diz Sobrinho, essas escolas da rede federal, além do curso técnico, foram autorizadas a oferecer "a graduação em Engenharia Industrial, os cursos de tecnólogos e licenciaturas voltadas para a formação de professores do ensino técnico e dos cursos de tecnólogos, a pós-graduação *lato sensu" e,* posteriormente, *"*a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado)". Todavia, elas acabaram investindo na oferta de cursos superiores de tecnologia e cursos técnicos pós-médios e quase abandonaram o ensino médio.

Sobrinho prossegue rememorando que, quando Lula assumiu o governo, ele constatou a existência de um enorme déficit na oferta de EPT no país, se propôs a exaltar a importância dessa modalidade de ensino para o desenvolvimento nacional e, para tal, romper com a política neoliberal que caracterizou a gestão de Fernando Henrique Cardoso. É ai que desponta a "nova institucionalidade", mais voltada para a oferta do ensino médio integrado à educação profissional. Mas a nova instituição precisa "adquirir sentido para os agentes da rede". Conforme Sobrinho, o que está em curso é um redefinição identitária da rede e esse processo requer debate com atenção a alguns elementos entre os quais ele sugere:

a) Apesar de ter se espelhado "na instituição universitária, a rede precisa agora tomar consciência disso e buscar uma configuração própria (ou dar forma social própria) às particularidades que lhes distinguem do mundo acadêmico". Os CEFETs não devem ser transformados em Universidades se isto implicar a reprodução da "missão e práticas das instituições acadêmicas nacionais", porque esse é um modelo impróprio para uma rede de escolas historicamente envolvidas com a oferta de EPT para grupos sociais "com dificuldades de acesso e permanência nos sistemas formais de ensino e maior necessidade de engajamento imediato no mundo do trabalho".
b) A trajetória da rede, em especial com a criação dos CEFETs e a oferta de cursos de terceiro grau e pós-graduação, a constituição de grupos de pesquisa e outras medidas afins, "aproximou-a do campo científico nacional". Algumas questões merecem reflexão: "O que aproxima e distancia o pesquisador da rede do pesquisador acadêmico? [...] Precisamos de bolsas de iniciação científica na mesma medida em que precisamos de bolsas de inovação?".

c) Os novos institutos precisam atuar para superar o chamado “estigma de origem”, que consiste na ideia equivocada que a EPT deve se limitar a “prover os desfavorecidos da fortuna”, ideia que mais recentemente se apresenta “através da proposta de manutenção de uma escola dual, na qual a EPT deve estar voltada para adestrar as mãos e aguçar os olhos”.

Com esse conjunto de sugestões para a discussão, ele finda afirmando que está aberto o debate para “dar estrutura e forma à nova institucionalidade”. O discurso apresentado, embora critique a ideia de escola dual, reforça um projeto de dualidade para a educação nacional na medida em que defende a organização, em separado, de uma rede paralela para oferta de educação profissional – uma rede para atender os grupos sociais “com dificuldades de acesso e permanência nos sistemas formais de ensino e maior necessidade de engajamento imediato no mundo do trabalho”. Não seriam esses os “desfavorecidos da fortuna”?

Ademais, o texto não explora, em profundidade, a complexa questão que se coloca quando se indaga: “o que significa ser uma Universidade Tecnológica?” A complexidade desse tema é também apontada por Lima Filho (2010) e Ciavatta (2010). Trata-se de uma questão que remete à discussão sobre Ciência e Tecnologia – matéria que será tratada, posteriormente, no capítulo 2.

O conjunto de discursos presentes nos textos de autoria de representantes do governo federal indica que a política de reorganização da educação profissional reforça a tendência de dualidade na organização da educação nacional porque concretiza a separação entre a educação propedêutica e a profissional. (DORE SOARES, 1999; FERRETTI, 2010).

1.3.5.2 Manifestações no âmbito dos Conselhos das Escolas Federais de Educação Profissional

Até agora, ocupou-se do exame de documentos que traduzem a concepção do governo e de seus representantes. Para enriquecer as análises, passa-se, então, a apreciação dos documentos que foram apresentados ao MEC pelo CONCEFET, CONDETUF e CONEAF – que são Conselhos Dirigentes das Escolas envolvidas na política de transformação em IFET. Esses documentos

indicam o posicionamento dessas escolas sobre a criação dos Institutos e permitem ampliar o estudo desse processo.

Interessante observar que, enquanto a manifestação do CONCEFET foi a mais divulgada, sendo inclusive publicada na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica[98] – uma publicação do MEC, as demais não ofereceram fácil acesso – em especial a manifestação do CONEAF. A manifestação do CONDETUF foi obtida após pesquisa eletrônica exaustiva, enquanto o documento do CONEAF não foi localizado na rede – só foi obtido junto a terceiros, a saber, uma professora pesquisadora do tema que atua na UFFRRJ. Quando os três documentos são examinados, constata-se que, enquanto o posicionamento do CONDETUF e CONEAF, é de questionamento a proposta de criação de uma "nova institucionalidade"; o documento do CONCEFET é de quem acata e defende a nova proposta. Na sequência, são apresentadas as posições do CONCEFET, CONDETUF e CONEAF.

O documento que data de 23 de agosto de 2007, sendo intitulado "Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia", foi estruturado em partes: a apresentação, uma discussão teórica que recebe o título de "IFET – construção da identidade" e a conclusão[99]. O documento contém, ainda, uma "Minuta de Projeto de Lei" que também será abordada aqui. Inicialmente, na apresentação, explicita-se que o "Concefet, neste documento, se manifesta em relação à proposta de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, cuja principal referência, no momento, é o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007". Também explicita-se que o referido documento resulta de discussões ocorridas no Concefet após a apresentação da proposta de uma "nova institucionalidade" entre as medidas do PDE e que traduz "o sentimento dos diretores gerais de que a nova construção institucional pode melhor traduzir o significado da educação profissional e tecnológica enquanto modalidade potencializadora do indivíduo". (CONCEFET, 2007, p.2).

Prossegue afirmando que os novos institutos podem se constituir em espaços fundamentais "no âmbito das políticas que visam à construção de caminhos

---

[98] Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, Secretária de Educação Profissional e Tecnológica, v.1, n.1 (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008. p.146-157. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf Acesso: 05/12/2011.

[99] Trabalhou-se aqui com o documento original que pode ser encontrado, entre outros, no seguinte endereço: <www.cefetba.br/downloads/Minuta.doc>. Acesso em: 05 dez. 2011.

voltados para o desenvolvimento socioeconômico regional a partir de uma conduta articulada ao contexto produtivo do território onde está instalado", o que implica "relacionar o seu trabalho à vocação produtiva e demandas do seu *lócus"*. Ressalta-se, contudo, que o Concefet, "ao assumir posição, o faz colocando em destaque a concepção de instituição que defende e as condições objetivas necessárias para a sua materialização". (Ibid).

Examinando todo o documento, verifica-se que o reconhecimento da importância social dos CEFETS é cerne da questão apresentada na manifestação do CONCEFET acerca da criação dos Institutos Federais. Esse Conselho considera natural que se questione "o porquê da proposição se o reconhecimento social dos CEFETs faz destes um dos melhores exemplos brasileiros de experiência bem-sucedida enquanto instituição pública voltada para a qualificação profissional". E, ainda, consideram pertinente a indagação: "Que singularidades há nos Institutos Federais que podem conferir a estas instituições a capacidade de tornar substantivo o seu papel?" (CONCEFET, 2007, p.3).

O CONCEFET entende que a criação dos Institutos Federais "representa o referendo do governo no sentido de colocar com maior destaque a educação tecnológica no seio da sociedade como instrumento vigoroso no trabalho de construção, resgate de cidadania e transformação social" (p.18). Conforme o referido Conselho em função da trajetória histórica das instituições federais de educação profissional, que possuem uma identidade com as classes menos favorecidas, a proposição de criação dos Institutos representa uma possibilidade de oferecer diferentes traçados de formação e criar caminhos libertadores "para aqueles que não puderam realizar uma trajetória de formação acadêmica"; de atingir "comunidades antes não imaginadas"; e dialogar "com o setor produtivo no sentido de atender às exigências de formação do cidadão produtivo". (Ibid, p.19).

Portanto, segundo o Concefet, trata-se de uma nova instituição que pode "se ocupar de forma substantiva de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e regional"; que deve acolher novos públicos através da oferta de:

> [...] educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, educação de pessoas portadoras de deficiência, formação continuada de técnicos, tecnólogos, bacharéis e licenciados, educação para a diversidade cultural (população do campo, indígena, quilombolas, ribeirinhos). (CONCEFET, 2007, p.6).

Para o Concefet, o que se coloca, nesse cenário, é a incorporação de "setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil", procurando viabilizar "o pagamento da dívida social em relação a esse público." (p.7). O Concefet entende, ainda, que os Institutos trazem, como possibilidade, a formação em novas áreas, a formação de professores, bem como que

> [...] o Cefet ganha a condição de universidade stricto sensu, ou seja, a universidade do ensino profissional e tecnológico. A formação que o Cefet oferece não é universal porque cuida de todas as áreas do conhecimento, mas porque se desenvolve em todos os níveis, que vai desde a formação inicial e continuada até a pós-graduação. *(*Ibid*,* p.8).

Nesse sentido, ressaltam a característica ímpar dos Institutos que permite ao estudante percorrer um itinerário formativo que vai da educação básica até a educação superior, além de permitir que os docentes atendam "simultaneamente, de forma articulada, aos níveis técnico e superior da educação profissional, bem como à pós-graduação" oportunizando aos professores "entre outras coisas, associar teoria e prática em qualquer dos níveis de ensino, permitindo-lhes uma visão mais ampla da educação e de suas relações com o mundo do trabalho e com a sociedade em geral" (p.9).

Acrescentam que a otimização da infraestrutura da instituição é outra questão presente no modelo dos IFETS, assim como a utilização da pesquisa enquanto "um princípio educativo irrenunciável em todos os níveis educacionais com vistas à construção da unidade ensino-pesquisa- aprendizagem e, em consequência, da formação da autonomia intelectual dos formandos em todos os níveis educacionais." (Ibid*,* p.9). Por fim, registram que a autonomia que é reafirmada e ampliada para os IFETS "poderia soar contraditória quando conjugada com o traçado de seu horizonte de atuação não fosse a decisão já firmada por essas instituições como sua identidade por toda a trajetória de um século de trabalho." (Ibid, p.18).

Em suma, esse é o posicionamento do CONCEFET. Mas vale relembrar a importante questão que o documento levanta: "Que singularidades há nos Institutos Federais que podem conferir a estas instituições a capacidade de tornar substantivo o seu papel?" (p.3). E responde: porque "vai atender as classes menos favorecidas"

e “exercer um trabalho mais contributivo”. Nesse sentido, a posição do CONCEFET sugere que é preciso consolidar uma instituição para as classes subalternas, uma vez que o país já tem uma instituição para formar dirigentes. Ao que parece, o CONCEFET comunga com a proposta do governo de consolidar, no país, uma instituição paralela para a educação profissional.

Referindo-se à posição do CONCEFET, Otranto considera que a manifestação desse Conselho “tece elogios à proposta do IFET” e agrega proposições a ela, entre as quais: a inclusão dos Institutos no Sistema Federal de Educação Superior, com vantagens similares às universidades; a adoção de política de apoio aos CEFETs e à Escola Técnica Federal de Palmas para transformação em IFET; a tomada de providências para implantar um “Plano de Cargos e Carreira de Professores da Educação Tecnológica” que assegure, aos docentes do 1º e 2º graus e ensino superior, os direitos atualmente previstos em lei. (OTRANTO, 2010, p.97-98). Segundo a autora:

> É fácil notar que todas as sugestões foram acatadas pelo governo, tanto na legislação que institui o IFET, como nas demais medidas legais que versam sobre uma carreira diferenciada de professores da educação básica técnica e tecnológica, diferindo frontalmente da proposta de carreira única que, segundo seus defensores, poderia fortalecer as reivindicações docentes junto ao governo federal, independente do nível ou modalidade de ensino. (Ibid, p.98).

Nota-se, todavia, que, apesar de acatar a proposição do MEC, o CONCEFET apresenta uma proposta de Minuta de Anteprojeto de Lei e essa proposta não foi de todo aceita pelo MEC. Constata-se, por meio de análise, que o Projeto de Lei (PL3775/2008) e a Lei (Lei 11892/2008), encaminhados pelo MEC e efetivamente sancionados, possuem pontos divergentes com proposta enviada ao MEC pelo CONCEFET. Em relação às finalidades e características do IF, a diferença entre a Minuta do CONCEFET, a PL3775/2008 e a Lei 11892/2008 está no enfoque dado à pesquisa que, no primeiro documento, é mais amplo e, nos demais, é restrita à “pesquisa aplicada”. Para ilustrar, a seguir são transcritos trechos dos documentos. As diferenças encontram-se grifadas (em negrito). Na Minuta do CONCEFET propõe-se:

> Art. 4º. Os IFET têm por finalidades e características: I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades [...]; II – desenvolver a educação profissional e tecnológica [...]; III – promover a integração e a verticalização da educação básica/educação profissional e

> educação superior [...] IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais [...]; V – buscar, constantemente, o aperfeiçoamento do ensino das ciências naturais, humanas e das linguagens, estimulando o desenvolvimento do espírito crítico, voltado à **investigação científica e tecnológica;** VI – interagir com os sistemas públicos de ensino com vistas ao aperfeiçoamento do ensino das ciências naturais, humanas e das linguagens nas instituições públicas; VII – desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII – realizar e **estimular a pesquisa,** a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais. X – promover a produção, o desenvolvimento social e a preservação do meio ambiente. (Art. 4º da Minuta de Anteprojeto de Lei, CONCEFET, 2007, p.13-14).

As Finalidades e Características do IFET apresentadas na PL 3775/2008 nos itens I, II, III, IV, VI, VII e IX são idênticas às da Minuta do CONCEFET. As diferenças podem ser encontradas apenas nos itens V e VIII, a seguir:

> V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à **investigação empírica;** [...] VIII - realizar e **estimular a pesquisa aplicada,** a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico. (Art. 6º da PL3775/2008).

A Lei 11892/2008 define as mesmas Finalidades e Características do IFET apresentadas na PL 3775/2008. A diferença em relação à Minuta do CONCEFET é também idêntica às apresentadas na PL 3775/2008.

> V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à **investigação empírica;** [...] VIII - realizar e **estimular a pesquisa aplicada,** a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico. (Art. 6º da Lei Nº 11892/2008).

No que diz respeito aos Objetivos do IFET, a Minuta define:

> Art. 5º. Observadas as finalidades e características definidas no artigo 4º, são objetivos dos IFET: I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados [...]; II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores [...]; III – **realizar pesquisas, na perspectiva da promoção do desenvolvimento cientifico, tecnológico e social;** IV – desenvolver atividades de extensão [...]; V – estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; VI – ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia [...]; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à

> formação de professores para a educação básica e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia [...]; d) cursos de **pós-graduação *lato sensu*,** visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam **para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia.** (Art. 5º da Minuta de Anteprojeto de Lei, CONCEFET, 2007, p.14-15).

Os objetivos do IFET apresentados na PL 3775/2008 e na Lei 11892/2008, nos itens I, II, IV e V, são iguais aos definidos na Minuta do CONCEFET. As diferenças podem ser encontradas, tanto na PL 3775/2008 quanto na Lei 11892/2008, apenas nos itens III e VI.

> III - realizar **pesquisas aplicadas,** estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; [...] VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu **de aperfeiçoamento e especialização**, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, **com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.** (Art. 6º da PL 3775/2008).

O texto é idêntico na Lei 11892/2008:

> III - realizar **pesquisas aplicadas,** estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; [...] VI - ministrar em nível de educação superior: [...] d) cursos de pós-graduação lato sensu **de aperfeiçoamento e especialização** [...] e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, **com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.** (Art. 6º da Lei Nº 11892/2008).

Pode-se constatar que, em relação a objetivos, finalidades e características dos IFETs nos três documentos, a grande divergência reside mesmo no enfoque dado à pesquisa; mas outras diferenças figuram quando são avaliados outros artigos. O artigo 6º da Minuta do CONCEFET (p.15), que corresponde ao Art. 8º da PL3775 e da Lei 11892, trata da distribuição de vagas entre as distintas modalidades de ensino que o IFET deverá ofertar. Enquanto na Minuta propõe-se que pelo menos 50% das vagas

deverão ser destinadas ao ensino técnico de nível médio e a cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e que 20% das vagas, no mínimo, deverão ser alocadas para cursos de licenciatura e formação pedagógica; nos demais documentos define-se que pelo menos 50% das vagas deverão ser destinadas ao ensino técnico de nível médio e, no mínimo, 20% para cursos de licenciatura e formação pedagógica – ou seja, prioriza-se o ensino técnico de nível médio.

Outro ponto também apresenta diferença no quesito distribuição de vagas. No Parágrafo único do Art. 6º da Minuta (p.15) propõe-se que em "regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o colegiado superior do IFET poderá autorizar o ajuste da oferta deste nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no *caput* deste artigo". Na PL3775 e na Lei 11892 determina-se que os ajustes só poderão ocorrer se o MEC autorizar. Nesses dois documentos, a escrita é idêntica:

> Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, **com anuência do Ministério da Educação,** autorizar o ajuste da oferta deste nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no *caput*. (Art. 8º, §2º da PL 3775/2008 e da Lei Nº 11892/2008). Grifo nosso.

Examinando os três documentos, também se constata que há diferença entre a PL3775 e a Lei 11892 em relação à proposta apresentada no Art. 7º da Minuta – em que se define que os IFETs "terão como órgão executivo a Reitoria, composta de **um Reitor, um Vice-Reitor e 10 (dez) Pró-Reitores**" (p.15). Na PL3775 e na Lei 11892 é estabelecido, no Art. 11, que "Os Institutos Federais terão como órgão executivo a Reitoria, composta de **um Reitor, e cinco Pró-Reitores**". (Grifo nosso). Outra diferença reside na supressão, tanto na PL3775 quanto na Lei 11892, do Art. 3º da Minuta, onde se previa a criação, em cada Unidade da Federação, de um Fórum de EPT com o propósito de "promover a articulação, a indução e a integração das políticas federais de educação profissional, ciência e tecnologia aos sistemas educacionais públicos e privados". (CONCEFET, 2007, p.13). O que podemos depreender de toda essa comparação é que a proposta do CONCEFET apenas diverge do MEC no que tange à questão da pesquisa, da autonomia para distribuição de vagas entre as diferentes modalidades de ensino oferecidas pelos Institutos, do número de dirigentes do Instituto, e da institucionalização de um Fórum permanente para promover o debate e a articulação

de políticas de EPT no Brasil[100]. Em que pese essa diferença, a manifestação do CONCEFET foi favorável à criação da "nova institucionalidade".

Essa é igualmente a posição de Otranto (2010)[101], para quem o documento do CONCEFET elogia a proposta governamental e "limita-se a questionar, timidamente" as razões para a criação dos IFETs. Para a referida autora o governo incorporou muitas reivindicações dos CEFETs em "instrumentos legais", em função da adesão imediata desses Centros à política de IFETização. Todavia, a não adesão do CEFET-MG e do CEFET-RJ tem causado "alguns transtornos para as duas instituições, que vão desde dificuldades de contratação de docentes e técnicos, até impedimentos para a abertura de novas unidades descentralizadas". Além de caracterizar a posição dos CEFETs – MG e RJ, a resistência com a nova política se apresenta nos posicionamentos do CONDETUF e do CONEAF, que são analisados a seguir.

A manifestação da CONDETUF, mais conhecida como a "Carta de Gramado", data de 31 de maio de 2007 e foi assinada pelo então presidente do CONDETUF, José Arimathéa Oliveira. A carta inicia afirmando que o conselho, a partir de plenária realizada entre 28 e 31 de maio de 2007, vem manifestar seu reconhecimento público acerca dos "esforços da SETEC – MEC na busca de soluções para a melhoria da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil". Descreve, a seguir, o seu quantitativo de pessoal e de oferta de cursos, ressaltando sua contribuição para diversos programas do Governo Federal. Feito isso, posiciona-se em relação ao Decreto n 6.095/07 que estabelece diretrizes para a criação dos Institutos Federais, afirmando que "poderia ter contribuído para as discussões que lhe deram origem, se convidado, e preocupa-se com as especificidades e peculiaridades que as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais apresentam". O CONDETUF assevera que a gestão atual da SETEC destaca-se das passadas pela maneira "participativa de construção das políticas para educação profissional e tecnológica", mas "infelizmente, não aplicou a mesma prática em momento tão importante da conjuntura nacional como a proposta de criação dos IFET". (CONDETUF, 2007, p.1).

[100] O que sugere que o MEC, quando criou o I Fórum Nacional de EPT, pretendia instaurar um debate provisório para "plantar" sua proposta para a EPT (de criação dos Institutos Federais) e fazer crer que se tratava de uma proposição democraticamente definida.

[101] Disponível em: <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>. Acesso em: 10 maio 2011.

O Conselho prossegue explicando, na carta, que as Escolas Técnicas vinculadas á Universidades (ETV) “sempre responderam positivamente e continuam projetando crescimento acelerado na oferta de educação profissional e tecnológica nas diversas regiões do país”. Todavia, ao longo da história, a oferta de novos cursos e o aumento das matrículas não foi acompanhado de “vagas docentes e de servidores técnico-administrativos, bem como de recursos e infra-estrutura”. Ressaltam o entendimento de que o aumento do quadro de pessoal e o investimento em infraestrutura e equipamentos são garantia de mais vagas para alunos e de novos cursos que servirão aos “Arranjos Produtivos Locais (APL) e Regionais, promovendo a inclusão social e profissional das camadas menos favorecidas de suas regiões, que é o objetivo maior da política governamental apresentada no PDE”. (Ibid).

Ainda segundo o CONDETUF a “atual Rede Federal de EPT tem possibilidades concretas de expansão (com maior agilidade e baixo custo) aliado [sic] ao processo de criação dos IFET e das 150 novas Escolas propostas no PDE”. Entretanto “existe uma complexidade na proposta de expansão da oferta de EPT e há necessidade de uma discussão técnica e política a ser deflagrada imediatamente com as ETV”. O Conselho finda afirmando que é necessário “um estudo conjunto, consistente e pertinente que norteie e aponte encaminhamentos para tomadas de decisões das ETV, das Universidades e da SETEC frente ao cenário de expansão da educação profissional e tecnológica” e propõe a inclusão, nessa discussão, da ANDIFES e dos Reitores cujas Universidades possuem Escolas Técnicas. (CONDETUF, 2007, p.1).

O que se observa, na carta, é um tom de crítica ao processo de apresentação da proposta de criação dos Institutos – que se configura como uma proposta definida pelo governo sem a devida participação das escolas envolvidas. Há um entendimento do Conselho de que a “nova institucionalidade” será constituída para atender “aos “Arranjos Produtivos Locais (APL) e Regionais, promovendo a inclusão social e profissional das camadas menos favorecidas de suas regiões”, mas que essa é uma proposta complexa que carece ainda de ampla discussão. (Ibid). Outrossim, Otranto (2010)[102] indica que o “CONDETUF fez questão de registrar a complexidade da proposta e a necessidade de uma discussão técnica e política com

[102] Disponível em: <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>. Acesso em: 10 maio 2011.

as Escolas Vinculadas" e informa que a desconfiança em relação à "política governamental para o setor, aliada à falta de clareza nas ações previstas no decreto, fizeram com que 24, das 32 Escolas Vinculadas optassem por não aderir à proposta do IFET".

O documento do CONEAF, assinado pelo então presidente da entidade, Claudio Adalberto Koller, data de 06 de junho de 2007. Foi encaminhado ao Ministro da Educação pelo "conjunto das Escolas Agrotécnicas Federais como contribuição ao debate aberto da proposta de criação dos IFETS" e recebeu o título de "Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais - CONEAF, para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica". O referido documento encontra-se estruturado em partes assim intituladas: Introdução; Contextualização; A atualidade da missão das Escolas Agrotécnicas Federais; A inserção das EAF's na estratégia do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE; A direcionalidade da estruturação das EAF's; e Considerações Finais. (CONEAF, 2007, p.2).

Por meio da leitura e análise de todo o texto pode-se constatar que o posicionamento das Escolas Agrotécnicas Federais mostra-se favorável à sua transformação em CEFETs e não em Institutos Federais. Logo de início, na introdução, o documento já sinaliza isso. Na introdução, faz-se uma breve apresentação da estrutura do documento e afirma-se "a atualidade da identidade das EAF's para o pleno aproveitamento das potencialidades da realidade brasileira" e a crença "que o caminho mais adequado passa pela consolidação da identidade das atuais instituições em direção a uma adaptação flexível às demandas reais de cada realidade regional". (Ibid). Mais adiante, no documento, fica claro que esse caminho seria a transformação em CEFETs.

No tópico intitulado "Contextualização", ressalta-se que as sociedades mudam, se renovam e que as instituições educativas têm de estar atentas a isso. Registra-se que o governo federal tem demonstrado grande esforço para o desenvolvimento do Brasil e que o PDE traduz esse esforço. Lembra o documento, que os discursos do Presidente Lula e os diversos decretos que tratam do desdobramento do PDE indicam a intenção de incluir os "setores da sociedade historicamente excluídos" e que essa inclusão ocorrerá "tanto pela lógica da interiorização, aproximando a oferta de cursos das diversas regiões, quanto pela criação de oportunidades para a continuidade dos estudos em outros níveis e modalidades de ensino". Em seguida, cita o decreto que cria os IFETs (Decreto

6095/2007) e as finalidades da “nova institucionalidade” e adverte que “a unificação das instituições federais de educação tecnológica em uma única estrutura em determinada base territorial traz consigo o risco de uma subordinação de umas instituições em relação a outras”. (p.2-3).

No tópico seguinte “A atualidade da missão das Escolas Agrotécnicas Federais”, justifica a importância das EAFs. Para tal, parte da afirmação que o “ritmo acelerado de urbanização do país convive com diversas realidades”, ou seja, de um lado há uma crescente industrialização com áreas industriais em várias regiões, mas, de outro lado, “o setor primário mantém uma expressiva participação na formação do PIB” e, apesar desse setor contar com um processo de mecanização e industrialização, “a agricultura familiar responde por mais da metade da produção agrícola no país”. Ademais, o Brasil conta com um número significativo de pessoas vivendo na zona rural. Esse cenário justifica a “necessidade de políticas públicas voltadas para o campo e para as regiões, de forma a considerar as peculiaridades e ritmos diferenciados de desenvolvimento”, especialmente de políticas de educação e formação profissional porque são bases “para a inserção autônoma das pessoas nos processos econômicos e sociais”. Deste modo “a missão das EAF's, de desenvolver uma educação profissional técnica e tecnológica para o setor primário da economia, é plenamente atual e se insere dentro da premissa de que o desenvolvimento deve se apoiar nas potencialidades e vocações de cada região” (p.3). Conforme o documento a experiência que as EAF possuem é uma condição relevante para a interiorização da EPT:

> [...] na medida em que as demandas de diversas regiões estão bastante vinculadas à oferta de cursos realizada por essas instituições. Por suas características, as EAF's poderão cumprir um papel estratégico na consolidação do PDE tanto na lógica da interiorização quanto do atendimento das necessidades técnicas ao desenvolvimento dos municípios, das regiões e dos estados respeitando os processos de desenvolvimento desencadeados pelos "Arranjos Produtivos Locais" - APLs. (CONEAF, 2007, p.3).

Nessa direção, salienta que as EAF’s podem colaborar com a dinâmica de desenvolvimento da região por meio da oferta de cursos diversos, tanto na área agrícola, quanto atendendo demandas de outras áreas que “não possam ser imediatamente atendidas por outras instituições afins”. Ainda nessa direção, defende que, o que deve ocorrer, é uma busca de aproximação e integração das estratégias de EPT entre as EAF’s e outras instituições e não uma “imediata unificação das

diversas instituições em uma única estrutura" (p.4). Propõe, portanto, "A inserção das EAF's na estratégia do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE", tópico que aborda na sequencia. Abre esse tópico explicando que:

> Enquanto ferramentas de desenvolvimento as EAF's estarão atentas aos sinais de desenvolvimento local e regional. Dessa maneira terão como foco central da sua trajetória tornar-se CEFETs. Isso implica num ajuste imediato de seus recursos e infra-estrutura potencializando sua capacidade para dar conta das demandas aventadas no PDE, colocando-se na perspectiva de interiorização do ensino técnico de nível médio e tecnológico voltados para as demandas de desenvolvimento local. (CONEAF, 2007, p.4).

Prossegue explicando que seria necessário implantar "em curto prazo de cerca de 72 (setenta e duas) UNEDs ligadas às EAF's em todo o país (média de 2 por instituição)" e que isso pode permitir uma ampliação significativa de cursos e vagas. Ademais, aposta que o fato de instalar essas UNEDs próximas à realidade dos estudantes, pode, também, contribuir para o desenvolvimento das comunidades rurais porque os alunos poderão ser tentados a ingressar em uma área de formação profissional diretamente vinculada ao modo de produção e de vida do local em que residem. Encerra o tópico destacando que, ao incorporarem novas modalidades de EPT as EAFs, ampliarão o seu público, atendendo a setores atualmente excluídos do ensino regular e da formação profissional, podendo "triplicar o universo de pessoas atendidas" em especial "na formação inicial e continuada e na educação à distância". (Ibid).

No tópico seguinte, que trata da "direcionalidade da estruturação das EAF's", alista aqueles que seriam os esforços exigidos no processo de reestruturação das sedes das EAF's e estruturação de UNEDs em regiões remotas, entre os quais são incluídos: o aumento de cursos ofertados e de alunos; a otimização de recursos humanos; a construção de currículos e práticas pedagógicas que respeitem o ser humano e suas diferenças; a inclusão de grupos sociais historicamente excluídos; a consolidação de parcerias institucionais; a verticalização da formação profissional nos diferentes níveis ofertados com prevalência da oferta de ensino médio integrado; e a consolidação de uma gestão transparente, eficaz e democrática. (Ibid*,* p.5).

Por fim, nas Considerações Finais, ressalta que o atendimento à proposta apresentada pelo CONEAF "poderá gerar resultados relevantes à consolidação da EPT", e reitera a preocupação com a proposta do governo de criação de IFETs por

conta do risco de subordinação entre as instituições que ela pode gerar (p.5). “Apontamos nesta proposta para um processo de integração que se dê a partir do fortalecimento das identidades particulares gerando uma progressiva aproximação entre as propostas pedagógicas, mantendo-se as peculiaridades”. Manifesta, ainda, a grande preocupação e desconforto por parte das comunidades das EAF's com a perspectiva da organização imediata em “IFETs”, sem que sejam debatidos “os princípios entendidos como fundamentais à garantia da autonomia e à descentralização administrativa destas”. (CONEAF, 2007, p.6). O documento termina apresentando um resumo de proposições, que compreendem: a- A inclusão de toda a Rede Federal de EPT no PDE, assegurando a ampliação da infra-estrutura, financiamento e Recursos Humanos; b- A manutenção e a valorização das atuais autarquias, garantindo a autonomia conquistada por meio de lutas históricas; c- A definição de uma política pública com critérios claros e financiamento que possibilitem a transformação das EAF's em CEFETs; d- a ampliação do Plano de Expansão da Rede Federal de EPT às EAF's, agregando a elas novas unidades, considerando a localização geográfica na qual a EAF está estabelecida; e- Favorecer a constituição de IFET a partir de uma EAF. (Ibid).

O conjunto de argumentos apresentados procura justificar a existência das EAF’s e deixa claro o entendimento de que a proposta de criação dos Institutos Federais tem como razão a ampliação da oferta de educação profissional no país, bem como a interiorização dessa oferta com vistas ao desenvolvimento regional. Os argumentos apresentados também deixam claro que as EAF’s não se mostram favoráveis ao processo de organização em “IFETs”. Igualmente Otranto (2010) entende que o documento do CONEAF rechaça a proposta do governo e deixa claro que as EAF’s não tinham intenção de mudar de identidade, mas de crescer, de atender um maior número de alunos – daí porque o documento apresenta uma proposta de transformação das EAF’s em CEFETs. Ainda segundo a autora o referido documento destaca como positiva a expansão e interiorização da oferta de EPT, mas critica a subordinação entre as instituições, que é uma característica da política proposta pelo governo federal. A autora elucida que, durante os anos de 2007 e 2008, a SETEC trabalhou persistentemente com o MEC para derrubar os argumentos das EAF, já que “a adesão ao IFET era opcional e ficava a cargo de cada instituição. A chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007, estabeleceu prazo

para adesão – 90 dias – e resultado da seleção, em 31 de março de 2008". (OTRANTO, 2010[103]).

A pressão do governo aumentou e as escolas experimentaram a sensação de que a opção pela IFETização não era tão livre, já que a não adesão ao novo modelo poderia causar prejuízos – o governo deixou clara a impossibilidade das EAF's se transformarem em CEFETs, bem como que as Escolas Agrotécnicas que não aderissem ao novo modelo não poderiam ofertar ensino superior. Ademais, o MEC iria priorizar o repasse de recursos financeiros e a capacitação/ampliação do quadro docente apenas para as escolas que se transformassem em IFETs. Conforme Otranto, um ano após o documento do CONEAF, todas as EAF "se integraram aos IFETs, transformando-se em um dos seus *campi"*. Muitos professores, técnicos e discentes permaneceram com diversas dúvidas, mas não viam outra forma da instituição sobreviver. "Naquele momento, segundo 80% dos entrevistados, ou as EAFs se transformavam em Institutos Federais, ou correriam o risco de morrer à míngua". (OTRANTO, 2010, p.78). Com base nas colocações da autora, reitera-se o entendimento quanto ao posicionamento de resistência das EAF's em relação à política de criação dos Institutos Federais no Brasil.

Por fim, ressalta-se que a análise dos documentos que emanam do MEC, em contraponto com o exame de documentos elaborados pelo CONCEFET, CONDETUF e CONEAF, sugere que o processo de organização dos Institutos Federais não parece ter ocorrido de forma tão democrática como o governo quer fazer crer. Isso porque, apesar da existência de diálogo, de negociações (até porque a política se faz mediante negociações entre distintos atores com interesses diversos em jogo), houve pressão do governo para a adesão – discute-se essa questão mais adiante, no capítulo 3. Pode-se observar pelos discursos que a constituição dos Institutos Federais consiste em uma política que se encontra ancorada na ideia de consolidação de uma rede paralela de EPT no país. (DORE SOARES, 1999a; FERRETTI, 2010).

Os argumentos aqui apresentados para justificar a criação do "novo ente" aproximam-se daqueles apontados por Dore Soares (1983), em análise sobre a criação dos cursos de formação de tecnólogos no Brasil. As justificativas apresentadas pelo MEC, naquela ocasião, incluíam o atendimento às necessidades de desenvolvimento

[103] Disponível em: <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>. Acesso em: 10 maio 2011.

regional; a igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior e à formação de "técnicos intermediários" para o desenvolvimento econômico. Ademais, a crítica ao academicismo, que prevalece nas profissões de nível superior, também é apresentada como justificativa para reformar a escola. No quadro de criação dos IFs também podem ser encontrados argumentos similares: a interiorização do ensino; o atendimento às demandas do mercado de trabalho; a inclusão social; a crítica à nossa universidade "bacharelesca" e a ênfase a uma formação de caráter mais prático. Reforça-se, portanto, a percepção de que a "nova institucionalidade" constitui um projeto para consolidar uma rede paralela de EPT no país. Para expandir e reorganizar essa rede federal de educação profissional, registra-se um financiamento expressivo por parte do governo Lula - aborda-se em seguida essa questão.

1.4 O financiamento dos Institutos Federais

O Brasil gasta mais com a educação, é o que indica o relatório elaborado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD)[104]– Education at a Glance 2009. A partir da análise desse documento, Teixeira e Arrudão (2009, p.1) informam que o relatório apresenta "uma evolução do gasto público brasileiro com educação como percentagem do PIB: 5,1% em 2006, contra 3,8% em 2000". Relatório mais recente, que data de 2011[105], compara investimentos em educação nos anos de 1995, 2000 e 2008 e revela que o gasto público, com educação no Brasil, considerando o gasto em relação ao PIB, foi de 3,9% em 1995 a 3,5% em 2000 e a 5,5% em 2008 – enquanto a média do mesmo gasto dos países da OECD foi de 5,3% a 5,1% e, finalmente, 5,4%, no mesmo período. Verifica-se que, em 2008, o Brasil supera a média dos países da OECD. Observando-se os gastos com educação e os comparando com o total de gastos públicos, verifica-se que o Brasil foi de 11,2% em 1995 a 10,5% em 2000 e a 17,5% em 2008 – sendo a média dos países da OECD em 2008 de 12,9%. O que se pode constatar é que, no governo de Fernando Henrique Cardoso, houve uma redução do investimento na educação, enquanto se pode observar um considerável aumento do mesmo no governo Lula.

---

[104] Optou-se aqui por não usar a sigla em português (OCDE), mas a original OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development.

[105] Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/educationataglance2011oecdindicators.htm> Acesso em: 19 jan. 2012.

Esses investimentos se refletem na rede federal de EPT. Verifica-se que o volume de recursos para a rede federal aumentou no governo Lula com a expansão da referida rede e a organização da "nova institucionalidade". Apesar do aproveitamento da estrutura existente, a criação dos IFs implicou gastos com a realização de concursos para docentes e contratação de novos professores, construção de novos prédios, abertura de novos campi, ampliação de vagas, entre outros. Para ter uma ideia aproximada dos investimentos, antes e depois da criação dos IFs, examinou-se relatórios de gestão de um IF: o IFNMG[106], que resultou da integração do CEFET Januária com a EAF de Salinas. Questionou-se: Quantos alunos eram atendidos antes da integração? Quantos são atendidos posteriormente? Quantos professores compunham o quadro antigo e quantos compõem o quadro recente? Qual era o montante de recursos aplicados antes e depois da constituição do Instituto? Tomou-se, para efeito de análise, os relatórios de gestão dos anos de 2008 (antes da integração) e 2011(relatório mais atual)[107] e estabeleceu-se uma comparação. Os dados coletados foram organizados nas tabelas 2 e 3, a seguir.

Tabela 2 – Número de Matrículas, Número de Servidores e Recursos geridos na EAF de Salinas e no CEFET de Januária em 2008

EAF Salinas	CEFET Januária
800 alunos matriculados	1965 matriculados
125 servidores (docentes e técnico-administrativos) e 5 professores substitutos	156 servidores (69 professores e 87 técnico-administrativos)
R$11.910.041,00	R$ 25.367.958,92

Fonte: Relatório de gestão EAF Salinas 2008 e Relatório de gestão CEFET Januária 2008

A somatória dos recursos geridos R$11.910.041,00 + R$ 25.367.958,92 resulta em R$37.277.999,92. O total de matrículas das duas instituições é 2.765 e 281 é o total de servidores. Todos esses números ganham considerável aumento com a organização em Instituto, conforme se pode visualizar a seguir.

[106] Trata-se do maior IF em Minas Gerais, em extensão territorial e número de *campi.*

[107] Esses relatórios podem ser encontrados no site do IFNMG. Disponível em: <http://www.ifnmg.edu.br/>. Acesso em: 18 jan. 2012.

Tabela 3 – Número de Matrículas, Número de Servidores e Recursos geridos no IFNMG em 2011

Nº de alunos matriculados	Nº de servidores	Recursos geridos
5.260	781	R$ 74.522.663,00 (R$ 50.885.825,00 – despesa com pessoal e R$ 23.636.838,00 – outras despesas)

Fonte: Relatório de gestão do IFNMG 2011

Comparando os dados das duas tabelas, os percentuais de aumento são os seguintes:

- Matrículas: salta de 2.765 para 5260, ou seja, 90,23% de aumento (2.455 matrículas a mais).
- Nº de servidores: sai de 281 para 781, o que representa 177,93% de aumento (500 servidores a mais).
- Recursos aplicados: passa de R$37.277.999,92 para R$ 74.522.663,00, a saber, 99,91% de aumento (R$37.244.663,08 a mais).

O relatório de 2011 (p.32) compara dados desse ano com dados do ano anterior (2010) e detalha que em 2011 ocorreu "um aumento de 35,81% no orçamento de pessoal do IFNMG, bem como de 37,88% no orçamento de Outras Despesas Correntes, o que retrata, claramente, a expansão vivida no período"[108]. Apesar do expressivo aumento no número de alunos, constata-se que o IFNMG tinha uma meta a ser cumprida nesse quesito – atingir 5580 alunos em 2011. Para examinar a razão para o não cumprimento dessa meta, recorreu-se ao Relatório de dirigente de controle interno – que indica que essa meta não foi atingida em função da evasão escolar. Em que pese o significativo investimento na oferta de EPT pública, ao que parece a "nova institucionalidade" tem registrado altas taxas de evasão – mas essa é uma questão que se discute mais adiante, no capítulo 3.

O que se afigura, a partir do exame da política de criação dos IFs, é que os investimentos na organização de uma nova instituição, para ofertar educação profissional no Brasil, encaminham-se no sentido de promover a diferenciação da escola, de consolidar uma rede paralela de oferta de EPT no país. Tanto na revisão

[108] É importante observar que aumenta o investimento, mas o gasto é maior porque aumenta o número de alunos, de profissionais e *campi*. O relatório de 2008 refere-se a dois *campi* (Januária e Salinas). Conforme o relatório de 2011, além do *campus* de Januária e Salinas, o IFNMG já conta com os seguintes *campi*: Montes Claros, Pirapora, Arinos, Almenara e Araçuaí, e prevê a implantação de mais dois: Diamantina e Teófilo Otoni.

bibliográfica, quanto na análise documental, o conjunto de argumentos apresentados para criar o “novo ente” aproximam-se daqueles levantados no estudo de Dore Soares (1983) para explicar a criação dos cursos superiores técnicos na década de 60 no Brasil. A “nova institucionalidade” não representa, portanto, “uma nova concepção”, mas retoma um antigo projeto em que o atendimento às demandas do processo de produção capitalista por trabalhadores qualificados, o desenvolvimento regional, a igualdade de oportunidades de acesso à escola, e a diversificação do ensino superior mostram-se presentes. Trata-se de um projeto de diferenciação da escola. Para avançar na compreensão dessa ideia, no capítulo 2, a seguir, adentra-se na discussão sobre o modelo dos IFs, o projeto de universidade tecnológica, a diferença entre Ciência e Tecnologia, a distinção entre educação técnica e educação tecnológica, e as recentes políticas de ensino superior no Brasil.

CAPÍTULO 2
A ORGANIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: REFERENCIAIS DE ANÁLISE

> [...] defender a escola unitária, de caráter universal, é reconhecer o papel político que ela desempenha no mundo moderno. Isso não quer dizer que a proposta gramsciana esteja pronta e acabada e não mereça um *aggiornamento* para ser capaz de responder aos múltiplos desafios do mundo globalizado. (DORE SOARES, 2000, p.473).

Para examinar a organização dos Institutos Federais no Brasil, foram abordadas as reflexões de Gramsci sobre a organização da escola média e sua crítica à diferenciação escolar. Este é o tema deste capítulo. Inicialmente é discutido o modelo institucional dos IFs de modo a evidenciar a relação da "nova institucionalidade" com a dualidade e a diferenciação na organização escolar. Em seguida, é focalizada a relação dos IFs com a consolidação da dualidade do ensino superior no país. Nessa esteira de discussão, também é examinada a proposta de universidade tecnológica, considerando a diferença entre ciência e tecnologia e a distinção entre educação técnica e educação tecnológica. Por fim, realiza-se uma aproximação desses temas com estudos sobre as recentes políticas de ensino superior no Brasil.

2.1 Dualidade e diferenciação na organização escolar

O modelo de organização da "nova institucionalidade" dos IFs guarda relação com a promoção da dualidade e da diferenciação escolar, contribuindo para reforçar a dualidade da escola no Brasil, devido a diversos aspectos. O mais importante deles é a construção de uma organização escolar propriamente técnico-profissionalizante, que vai desde o nível básico até os cursos de pós-graduação.

A "nova institucionalidade" tem, entre suas características, o aproveitamento do potencial instalado com organização *multicampi;* o compromisso com a realidade local e regional, especialmente; e a promoção da inclusão social. (BRASIL, MEC, 2008). A promoção da inclusão social se traduz no aumento do

número de escolas e vagas na EPT[109] e evidencia a importância conferida à Educação Profissional no governo Lula. (FERRETTI, 2010). Entre outros objetivos, o novo modelo se propõe a ofertar vários níveis de ensino (*verticalização* do ensino): básico, com ênfase no ensino técnico, preferencialmente integrado ao ensino médio; superior, abrangendo licenciatura em biologia, física, matemática e química, e pós-graduação. Além disso, deve realizar pesquisa e extensão.

Pacheco (2011, p. 23) explica que "a transversalidade e a verticalização constituem aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular" dos IFs. A transversalidade refere-se ao diálogo entre educação e tecnologia, porque a tecnologia constitui "elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão" e atravessa todo o currículo da EPT. Já a *verticalização*, conforme o autor, não se resume a ofertar cursos em diferentes níveis. A oferta simultânea de cursos em distintos níveis deve ter como preocupação organizar os conteúdos do currículo de modo "a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações". (PACHECO, 2011, p. 23-24).

Ainda segundo o referido autor, a arquitetura curricular proposta para os IFs prevê a organização da EPT por eixo tecnológico que consiste em uma linha central que perpassa a organização dos cursos e dá direção aos projetos pedagógicos. "Cada eixo tecnológico acolhe vários tipos de técnicas, mas não se restringe a suas aplicações". Para o autor, os eixos tecnológicos são definidos por matrizes tecnológicas e estas, por sua vez, podem ser entendidas como "arranjos lógicos constituídos pelas bases tecnológicas de um curso, que, por sua vez, são os ingredientes tecnológicos básicos de uma formação". (Ibid).

Segundo documento do MEC que apresenta a concepção e as diretrizes dos IFs, a "nova institucionalidade" deve oferecer uma educação mais integral porque a formação para o trabalho não pode se limitar a preparar sujeitos para ocupação de postos no mercado, deve, sim, ser "potencializadora do ser humano" objetivando a "construção de uma sociedade mais democrática". (BRASIL, MEC, 2008, p.34). De acordo com o citado documento do MEC, é objetivo da "nova institucionalidade" uma formação humana e cidadã que se fundamenta em uma concepção de EPT que considera a articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos, bem como o desenvolvimento da capacidade de

[109] Dados relativos à expansão da oferta de EPT encontram-se disponíveis em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2 >. Acesso em: 10 jan. 2013.

investigação científica, como questões fundamentais “à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade”. (Ibid, p.9).

O referido documento do MEC sustenta ainda que, por ofertarem diversos níveis e modalidades de educação profissional, os IF possuem uma natureza impar no que concerne à organização curricular. Isso porque eles podem “instituir itinerários de formação que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e a integração dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica”. A diversidade de ofertas educacionais dos IFs, alega também este documento do MEC, contribui para um ambiente que permite “a inter-relação de saberes, o que concorre para um tratamento mais adequado à natureza da ciência que é multi e interdisciplinar”. (Ibid, p.27-28). Desse modo, os institutos devem organizar o trabalho educativo em uma lógica interdisciplinar, ou seja, de diálogo entre áreas, superando a perspectiva disciplinar e compartimentada de conhecimentos que tem orientado a educação escolar. A proposta do MEC é a de que os IFs implementem ações para superar dicotomias entre teoria-prática, ciência-tecnologia, e adotem a pesquisa como princípio educativo e científico. (Ibid, p.31).

No âmbito específico da oferta de ensino médio, este mesmo documento do MEC sustenta que a proposta curricular deve integrar ensino médio e formação técnica, estabelecendo “diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho” de modo a “superar o conceito da escola dual e fragmentada”. Somente uma tal proposta, conforme o mencionado documento do MEC, poderia colaborar para romper a hierarquização de saberes e contribuir, efetivamente, “para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica”. (BRASIL, MEC, 2008, p.29).

A proposta pedagógica dos IFs, que inclui o currículo, deve recusar, segundo Pacheco (2011, p. 15), o conhecimento exclusivamente enciclopédico, para estar sintonizada com as demandas socioeconômicas e culturais; propor uma formação contextualizada, que possibilite a integração entre formação acadêmica e preparação para o trabalho agregando “a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes”. Nesse sentido, considerando a verticalização do ensino e a organização interdisciplinar do currículo, acrescenta o citado autor, os docentes devem atuar em diferentes níveis e modalidades. Isso, observa Pacheco, constitui uma possibilidade para estabelecer vínculos entre distintos níveis e modalidades

educacionais e construir metodologias mais adequadas a cada ação, instituindo “a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão”. (Ibid, p.28).

Na interpretação de Silva *et al* (2009), a “nova institucionalidade” tem uma natureza singular em função da proposta de *verticalização* do ensino. Para os autores, é muito positivo que os IFs possam ofertar, em um mesmo espaço, educação básica, profissional e superior porque, assim, podem contribuir para a democratização do conhecimento científico e tecnológico. O caráter ímpar dos Institutos, devido à *verticalização* do ensino, também é ressaltado em documento do CONCEFET, o qual destaca que a possibilidade de organizar “diferentes traçados de formação” pode contribuir para o desenvolvimento local e regional. Ademais, essa organização permitiria aos professores atuar em distintos níveis de ensino, o que poderia lhes dar a oportunidade de integrar teoria e prática, além de uma visão mais ampla da educação. (CONCEFET, 2007, p.19).

Um dos pressupostos da organização dos IFs é que eles deverão ofertar ensino técnico de nível médio, preferencialmente integrado (Lei 11.892/2008). A oferta tanto de “cursos integrando ensino médio e técnico quanto a estruturação de cursos completamente separados”[110] é uma possibilidade criticada por Oliveira (2005, p.91) porque não representa uma medida comprometida com a integração do ensino médio e técnico, já que permite a oferta separada dessas modalidades de ensino. Otranto (2011, p.3), por sua vez, afirma que pesquisas sobre o tema mostram que a propalada integração não se realizou na prática, pois os docentes entendiam, em geral, que para organizar o ensino médio integrado bastava agregar o currículo do ensino médio e o do técnico. Para a referida autora o ensino médio integrado vai bem além disso, pois demanda “nova concepção no processo formativo”. Assim, a coexistência de cursos técnicos separados do médio e cursos técnicos integrados ao médio, modelo dos IFs, concorreria para promover a dualidade entre formação geral e profissional. Há também outras tendências dentro dos IFs que são contraditórias, como a oferta preferencial do ensino integrado convivendo com a adoção de outros programas, tal como o PRONATEC, o qual enfatiza o ensino técnico e aligeirado. São coexistências contraditórias que podem afetar a “nova institucionalidade” dos IFs, comprometendo a integração entre formação geral e técnica.

[110] Decreto n.5.154/04 que substitui o Decreto 2208/97 que obriga a separação entre formação geral e formação para o trabalho

A proposta de integração entre ensino médio e técnico, no âmbito dos IFs, ganha contornos mais claros quando se examina o documento que explicita o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), (BRASIL, MEC, 2007). Ao tratar da criação dos Institutos Federais, o referido documento assinala que a "nova institucionalidade" pode trazer "excelentes perspectivas para o ensino médio, hoje em crise aguda". Isso porque a integração entre educação profissional e tecnológica e o ensino de ciências naturais e humanas (incluindo filosofia e sociologia), "pode repor, em novas bases, o debate sobre a *politecnia*, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante". De acordo com o PDE, elaborado pelo MEC, os IFs:

> [...] podem colaborar para recompor a espinha dorsal do ensino médio público: no aspecto propedêutico, o modelo acadêmico deve romper com o saber de cor – tão próprio ao ensino médio –, que nada mais é do que "conservar o que se entregou à memória para guardar"; no aspecto profissionalizante, deve romper com o ensino mecanicista e objetivante, que estreita, ao invés de alargar, os horizontes do educando, tomado como peça de engrenagem de um sistema produtivo obsoleto, que ainda não incorporou a ciência como fator de produção. (BRASIL, MEC, 2007, p.33).

Igualmente Pacheco (2011), sustenta que a educação escolar, abrangendo o ensino ofertado nos IFs, deve pactuar com um projeto que promova a inclusão e ajude a construir uma sociedade baseada na igualdade social, política e econômica – e o "restabelecimento do ensino médio integrado, numa *perspectiva politécnica*, é fundamental para que esses objetivos sejam alcançados". (PACHECO, 2011, p.11, grifo nosso). Desse modo, a noção de *politecnia e formação politécnica* orientam a organização dos IFs e estariam na base de um projeto para re-organizar o ensino médio e "suprimir" a dualidade escolar. Contudo, tais conceitos são pouco explorados nos documentos do MEC que orientam a "nova institucionalidade".

Dore Soares (1999b) adverte para a falta de clareza e os equívocos cometidos, na literatura educacional brasileira, em relação ao conceito de politecnia e de escola unitária, este último formulado por Antonio Gramsci. A autora considera que o conceito gramsciano de escola unitária não pode ser identificado com o de politecnia porque a escola unitária é uma superação política da politecnia. São propostas distintas, embora erroneamente apresentadas como equivalentes[111]. Ela explica que politecnia designa "a aprendizagem de muitas técnicas" e que esse

[111] O trabalho de ROSA (2008), que discute as tentativas de unificação da escola média no Brasil, também destaca a existência de muitas confusões teóricas nesse âmbito.

conceito foi uma proposição de filantropos ingleses para solucionar a questão da formação profissional em face das revoluções da base técnica do capitalismo, no sentido de atender às novas exigências da produção, que “requeria uma espécie de “desespecialização” das atividades técnicas”. (DORE SOARES, 1999b, p.71-72).

O conceito de politecnia dos filantropos ingleses, que orienta a formação de escolas agronômicas e politécnicas, estava fundamentado no método da união entre ensino e trabalho. E é nessa perspectiva, como método, que Marx o examina e o redimensiona para adaptá-lo “às exigências de formação de trabalhadores”. Marx elaborou, então, uma proposta educacional para a classe operária, caracterizada por três dimensões unificadas: educação intelectual, corporal (ou ginástica) e tecnológica. O método da união entre trabalho e ensino era uma crítica de Marx à educação então hegemônica, predominantemente humanista. (DORE SOARES, 1999b, p.72-74).

Durante a revolução soviética, Lenin pede à sua esposa para estudar os desenvolvimentos da perspectiva socialista da educação. É quando Krupskaia volta aos escritos de Marx e traz o conceito de politecnia como referência para a sociedade emergente, significando a passagem do trabalho artesanal para o trabalho da grande indústria. Esta rompia com os paradigmas da produção artesanal, da corporação de ofícios, e requeria um trabalhador que dominasse múltiplas técnicas e não apenas um oficio. No contexto da revolução soviética, o ensino passa a ser concebido como de formação geral e politécnica. Assim, a politecnia não inclui, em si mesma, a dimensão de formação geral, como passou a ocorrer posteriormente no eixo soviético, depois da queda de Stalin (DORE, 2006).

No contexto da Revolução Russa, o termo politécnico substitui a expressão “ensino profissional”, então usada no programa do Partido Operário Social Democrata Russo. Era uma expressão ligada à especialização; enquanto o termo politécnico designaria a “diversidade de trabalhos que o homem foi convocado a exercer na produção industrial moderna, sendo fundamental para completar a formação geral”. Assim, o conceito de formação politécnica não incorpora a formação geral, pois esta consiste em “um complemento indispensável da formação politécnica”. (DORE SOARES, 1999b, p.75).

Não obstante Gramsci conhecesse o debate soviético sobre a escola, seja quando esteve na Rússia em 1922, seja através da educação de seus filhos, ele não toma o conceito de “politecnia” como referência para criticar a dualidade da

escola. Para superar a dualidade da organização escolar, Gramsci apresenta o conceito de escola unitária[112], como estratégia para a construção da hegemonia[113]. No entanto, a esquerda não compreendeu a proposta gramsciana. Apesar da edição temática de seus escritos ter começado a ser publicada na segunda metade dos anos quarenta do século passado, praticamente ninguém do Partido Comunista conhecia o conceito de hegemonia, pelo menos até o final dos anos sessenta do século XX. Na liderança dessa posição, que desconhecia o conceito de hegemonia, se encontrava Mario Manacorda, o qual difundiu o conceito de politecnia como se fosse equivalente ao conceito de escola unitária de Gramsci.

No Brasil, a confusão entre o conceito de educação politécnica e de escola unitária é espalhada nos meios acadêmicos nos anos oitenta do século XX, quando Manacorda vem ao Brasil pelas mãos de Saviani[114] (DORE, 2006). Passou a dominar no contexto brasileiro, o conceito de educação politécnica[115], como se este já incluísse em si mesmo a formação geral e técnica. Além disso, é um conceito que não pressupõe a conquista da hegemonia pela classe trabalhadora (Ibid). O próprio Manacorda, segundo Dore (2006) admite parte da responsabilidade em relação ao equívoco ocorrido entre os conceitos de escola unitária e politecnia.

A confusão entre escola unitária e politecnia contribui para enfraquecer a definição de um projeto para a emancipação dos grupos sociais subalternos e construção de uma nova da hegemonia, e a ideia de politecnia figura, em pleno século XXI, como base que orienta as políticas educacionais para a escola média. Isso se faz notar quando examina-se o decreto que propõe a integração entre ensino

---

[112] Ainda que sumariamente, abordou-se a proposta de escola unitária no capítulo 1 desta tese.

[113] O conceito de hegemonia, elaborado por Antonio Grasmci (1981-1937), encontra-se presente em cartas desse autor e nos seus "Cadernos do Cárcere". A hegemonia, segundo o referido autor, consiste em uma direção intelectual e moral porque abarca visões de mundo da classe dominante, apresentadas como visões que atendem os interesses de toda a sociedade – inclusive dos grupos sociais subalternos. Gramsci defende, então, a construção de uma nova hegemonia, mediante a elevação moral e intelectual das massas – e a escola, como espaço de trabalho com a cultura, tem papel central nesse processo.

[114] Ver, entre outros: SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/ FIOCRUZ, 1989. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A política de educação profissional no Governo Lula:* um percurso histórico controvertido. In: Educação e Sociedade, vol.26, nº 92. Campinas, Oct. 2005. Disponível em: <http://C:/Users/user/Documents/Politecnia/Frigoto%20e%20cia%20desculpas%20pelo%20Decreto%20acusa%20Lula.htm>. Acesso em: 16 ago 2012. FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola pública brasileira na atualidade:* lições da história. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=6ZuNf1uzyvEC&pg=PA221&lpg=PA221&dq=Escola+p%C3%BAblica+brasileira+na+atualidade:+li%C3%A7%C3%B5es+da+hist%C3%B3ria&source=bl&ots=y0Vq2KPTT0&sig=wZxxk_8annmYMeaBpkccaDTHuQo&hl=en#v=snippet&q=frigotto&f=false>.Acesso em: 19 ago. 2012.

[115] SOARES, Rosemary Dore. Entrevista com Mario A. Manacorda. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/viewFile/2163/1788>. Acesso:25 out. 2010.

médio e técnico (Decreto Nº 5154/2004)[116]. A noção de politecnia se faz presente também na proposta de organização dos IFs. Defende-se a oferta de ensino médio integrado, numa perspectiva politécnica, e assume-se que os IFs permitirão realizar essa unidade da escola média. Contudo, a unificação da escola média, como mostra Dore Soares (1999b), passa pelo debate com a sociedade civil, partindo da instituição escolar que se tem e buscando alternativas para construir uma escola comprometida com a formação de todos para serem dirigentes.

Observa-se que a "nova institucionalidade" dos IFs se organiza no sentido de reforçar a dualidade do ensino médio e a realizar a diferenciação da escola, na medida em que é estruturado um bloco inteiro do ensino técnico, paralelo ao acadêmico. A análise de Gramsci[117] sobre a organização da escola média na Itália é fundamental à compreensão da diferenciação escolar. Examinando a crise da escola nas primeiras décadas do século XX, Gramsci afirma que, então, ocorrera uma crise na concepção da vida e do homem e na tradição cultural. Naquela época, a escola vivia um processo de degradação, perdendo suas qualidades. Em meio à crise, multiplicavam-se as escolas profissionais, ocupadas com a satisfação de "interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada". (GRAMSCI, 1986, p.379). O grande paradoxo da expansão das escolas profissionais que então ocorria, explica Gramsci, era sua apresentação como um processo democrático. No entanto, observa o autor, as escolas profissionalizantes tendem a manter as diferenças sociais. Ele chama a atenção para um aspecto fundamental: a marca social da escola. E a marca social da escola não é dada pelos seus métodos de ensino. "A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental". (Ibid).

Então, para romper com a "marca social" dever-se-ia lutar contra a escola profissional. Segundo Gramsci (1986, p.379):

> Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária média) que conduza o jovem até os umbrais

[116] Trata-se de decreto, conforme Dore (2006), instituído de forma autoritária, e proposto pela "esquerda progressista" composta, entre outros, pelos educadores brasileiros Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos.

[117] Análise que é realizada pelo autor no Caderno 12, de 1932. Trata-se de obra que compõem o conjunto de cadernos que foram escritos pelo autor na ocasião de sua prisão na Itália – de 1926 a 1937. (GRAMSCI, Antonio. Cuadernos de la Cárcel. Cuaderno 12, 1932. Mexico: Ediciones Era, 1986).

> da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

Para Gramsci a proliferação de escolas profissionais, cada vez mais especializadas, dá a impressão de democratizar a qualificação de trabalhadores, mas, ao contrário disso, ela perpetua diferenças sociais. A análise empreendida pelo autor, ainda que em outro contexto histórico, continua a permitir o estabelecimento de relações com a organização da escola na sociedade capitalista contemporânea.

Na atualidade e no Brasil, o fortalecimento dos cursos superiores técnicos constitui um movimento no sentido de erguer uma estrutura inteira dedicada à formação técnico-profissional. Essa tendência vem se afirmando desde a transformação das escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, com autorização para atuar no ensino superior, além do ensino médio. Nesse caminho de estruturar um bloco de ensino tecnológico, que vai do ensino técnico básico ao ensino superior, emerge a concepção dos Institutos Federais. Sob o discurso de inclusão social, subjacente às formulações para concretizar os IFs, vai ganhando novos contornos o processo de diferenciação da escola. O que se observa, portanto, é que o modelo de IFs se dirige para a organização de um bloco de ensino destinado à oferta de educação técnica e profissional para formação de quadros instrumentais, para atender às exigências de desenvolvimento do capitalismo.

2.2 Consolidação da dualidade do ensino superior

Ainda são poucas as investigações sobre a política de criação dos Institutos Federais (LIMA FILHO, 2010; CIAVATTA, 2010; FERRETTI, 2010; SILVA *et al*, 2009; CONCIANI E FIGUEIREDO, 2009; MELO, 2009). Contudo, para esclarecer o papel da construção dos IFs, dois estudos sobre a consolidação da dualidade do ensino superior merecem destaque: o de Dore Soares (1983) e o de Otranto (2010).

Há trinta anos atrás Dore Soares examinou o surgimento dos cursos técnicos de curta-duração, criados no Brasil por volta de 1975. Sua preocupação era a de entender o significado que esses cursos assumiam no conjunto da política educacional brasileira daquela época. Com esse objetivo, retoma as políticas

educacionais, desde os anos trinta do século passado, e começa a mostrar a construção da dualidade escolar no Brasil. Há um momento, contudo, que marca uma ruptura no aprofundamento da dicotomia da organização escolar. Ele se verifica, de acordo com a autora, quando é votada a equivalência entre os cursos técnicos de nível médio e os cursos secundários (Lei 4024/61). A equivalência permitiu aos egressos dos cursos técnicos de nível médio candidatarem-se ao vestibular e, assim, prosseguirem estudos superiores na universidade. Esse quadro, no entanto, não era do gosto dos intelectuais que lidavam com a educação. Estes procuraram, imediatamente, reconstruir a dualidade da escola no nível superior. Essa é a tese que Dore Soares (1983) defende quando analisa a função dos cursos curtos. Eles fazem parte de uma política mais ampla de reconstrução da dualidade da escola média, rompida com a equivalência, no nível superior.

Conforme a referida autora o surgimento dos cursos de curta duração no Brasil – que começam com a engenharia de operação nos anos 60 até chegar a criação dos cursos de formação de tecnólogos no fim da década de 1960 – constituem a reprodução, em nivel superior, da dualidade já existente na escola media e "ameaçada" com a lei da completa equivalência entre o ensino medio técnico e o secundário – que ao permitir aos concluintes de ambos o acesso ao ensino superior, aumentou a pressão sobre a universidade no sentido de atender a crescente demanda por educação superior.

Contudo, naquela época, trinta anos atrás, não existia uma estrutura consolidada de nível superior técnico que pudesse dar consistência à preocupação de reproduzir a dualidade da escola média em nível superior. Naquela época, as escolas técnicas federais começavam a oferecer cursos superiores (engenharia de operação) - por meio do incentivo da Fundacao Ford - justamente para compor uma estrutura de ensino superior técnico, ainda inexistente no Brasil. A consolidação dessa estrutura de nível superior técnico encontra-se vinculada a atual organização dos IFs. Passaram-se trinta anos para se chegar ao desenho dos IFs, passando-se pelo modelo dos CEFETs (estágio de construção do bloco tecnológico, lento mas que foi acelerado na medida em que aumentava a demanda social por cursos superiores). O formato da Universidade Tecnológica foi recusado pelo governo pois, entre outros aspectos, negava a oferta de cursos de nível medio técnico e, assim, não contribuía para manter a "verticalização" (supostamente um bloco tecnológico inteiro de educação, em todos os níveis). Assim, a organização de uma “nova

institucionalidade", que tenha a verticalização do ensino como fundamento, orienta-se para a consolidação de um bloco de educação técnica e tecnológica, paralelo à estrutura do ensino médio que leva à universidade.

Nesse sentido, os IFs dão continuidade a um processo de recriação da dualidade da escola media na escola superior, iniciado desde os anos sessenta do século passado. A tese de Dore Soares (1983) constitui, assim, importante fundamento para interpretar o papel da "nova institucionalidade". Em direção similar, o estudo de Otranto (2010) indica que o "novo ente" constitui "um modelo alternativo à universidade de pesquisa". A referida autora não faz referência à dualidade do ensino superior, embora defenda que o novo modelo representa a organização de uma instituição de ensino superior de menor custo. Em trabalho que tem como tema a criação e implantação dos IFETs, Otranto (2010) apresenta várias críticas a essa política.

Otranto (2010) realizou uma pesquisa com o objetivo de levantar os motivos para adesão ou não ao processo de transformação em IFET e contou com amostra de 35 instituições federais de educação profissional, abrangendo todas as regiões brasileiras[118]. As críticas apresentadas pela citada autora direcionam-se para a ênfase que os Institutos devem conferir à pesquisa aplicada, ou seja, "à pesquisa dirigida aos setores industriais e empresariais"; ao estreito vínculo desses Institutos com o mercado; e a organização de instituições de ensino superior de menor custo por meio da criação desse novo modelo institucional. (OTRANTO, 2010)[119].

O IFET, afirma Otranto (2010), consiste em "mais um modelo alternativo à "universidade de pesquisa", que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial". A autora explica, ainda, que o MEC pode ter impedido a criação de novas Universidades Tecnológicas porque essas atuariam em uma frente de trabalho similar às universidades e não é o que se pretende por meio da atual política de educação profissional e tecnológica. "A forma como está estruturado o IFET prevê otimização dos custos, e total controle da nova instituição, o que pode acarretar uma fiscalização e um direcionamento mais

[118] A autora elucida que a amostra de sua pesquisa foi composta por 15 EAF, 9 CEFET e 11 ETV, mas não especifica os estados e o nome das instituições.
[119] Disponível em: <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>. Acesso em: 10 maio 2011.

eficaz na subordinação da educação por ela ministrada aos interesses do mercado". (OTRANTO, 2010).

Para examinar as razões para adesão ou não ao processo de transformação em IFETs, Otranto optou por uma análise, em separado, das razões apresentadas pelas Escolas Agrotécnicas, pelos CEFETs e pelas Escolas vinculadas às Universidades Federais. Assim, ela esclarece que as EAF tencionavam transformar-se em CEFETs, e que o principal temor dessas Escolas com a transformação em IFETs era a perda de sua identidade institucional. Conforme Otranto, também foi ressaltada a perda de autonomia dessas escolas, "caso integrassem um *campus* composto por CEFETs que, 'pela ordem de importância', seria a cabeça do IFET, ou seja, ocuparia a reitoria da nova instituição, e a EAF a ele se subordinaria". Contudo as EAF acabaram aderindo à proposta. Nesse processo, houve o peso da pressão do MEC, já que as escolas que não se integrassem ao IFET, continuariam como "instituições de ensino fundamental e médio e não seriam alçadas à condição de instituição de educação superior"[120]. Ademais, o MEC iria dar prioridade "no tocante a recursos financeiros e capacitação/ampliação do quadro docente", para escolas que se transformassem em IFETs, e as instituições que não aderissem à proposta do governo, poderiam ser "seriamente penalizadas".

> Diante da possibilidade de ficar em situação de desvantagem no sistema federal de educação, e com a garantia explicitada na Chamada Pública MEC/SETEC 002/07, de que duas ou mais Escolas Agrotécnicas Federais, situadas em uma mesma Unidade da Federação, poderiam apresentar proposta conjunta, o medo da subserviência ao CEFET foi minimizado, e as Escolas Agrotécnicas Federais capitularam e aderiram à proposta governamental. (OTRANTO, 2010).

Em relação aos CEFETs, Otranto explica que apenas o CEFET-MG e o CEFET-RJ, não aderiram à proposta de transformação em IFET porque "continuam tentando a transformação em Universidade Tecnológica". Já os demais CEFETs, não apresentaram resistência à proposta porque:

> [...] viram nela uma forma de proporcionar a todas as instituições denominadas CEFETs iguais condições de crescimento e reconhecimento, uma vez que eram vistos por todos como as instituições mais importantes dos novos Institutos Federais, portanto com reais condições de se transformarem em suas reitorias (Ibid).

[120] Art.17 da Minuta de Projeto de Lei, Anexo III da Chamada Pública nº002/2007.

Ainda conforme Otranto, os CEFETs poderiam se sentir mais confortáveis com o novo modelo, pois, a maior parte deles, já apresentava as condições que a lei exigia e que consistiam em atuar nos três níveis de ensino, ofertar cursos superiores, desenvolver a extensão e a pesquisa, e possuir quadro de professores com maior qualificação. Esses elementos foram apontados, em quase todas as discussões, como fatores que favoreceram a adesão, afirma a autora, e complementa:

> Dois argumentos foram centrais para a tomada de decisão contrária à adesão ao IFET dos CEFETs Rio e Minas. O primeiro, de que significaria um retrocesso acadêmico para as instituições, que contam com graduação consolidada, com programas de mestrado e projeto de implantação do doutorado, acrescido da consolidação dos grupos de pesquisas, em diversas áreas de conhecimento. O segundo relacionava-se à presunção de limitação do financiamento, uma vez que 50% das vagas de ingresso para os cursos deveriam ser direcionadas ao ensino médio-profissional, preferencialmente integrado, e 20% para o programa de educação de jovens e adultos – PROEJA. Os professores argumentaram que os alunos dos cursos de nível médio e do PROEJA custam 50% menos que os alunos dos cursos de graduação. (OTRANTO, 2010).

Quanto aos argumentos mais presentes entre os CEFETs que optaram pela transformação em IFETs, eles foram:

> [...] primeiramente, que seus dirigentes teriam a remuneração aumentada em razão da mudança de seus cargos de direção, além do status de Reitor (100%). Foi mencionado ainda que os CEFETs apresentavam as melhores condições de assumir a sede das futuras reitorias e que seriam, então, as “cabeças” dos IFETs, ou seja, o local onde seriam instaladas as reitorias (88,8%). (Ibid).

Já em relação às Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, do total de 32 no país, 24 não aceitaram a transformação. Otranto informa que, no início do processo, essas escolas se mostravam bastante divididas, porém, ao final, apenas oito escolas acataram a mudança. Ela elucida que:

> Em 54% das escolas pesquisadas, a vinculação a uma universidade foi vista como uma vantagem e garantia de autonomia, enquanto a transferência para o IFET era encarada como perda de autonomia, pela possibilidade de atrelamento aos CEFETs. Como o decreto previa apenas um instituto por estado ou mesorregião, para os docentes e técnicos ficava evidente que a sede dos institutos seria localizada preferencialmente nas capitais, onde estão as escolas com maior estrutura e os CEFETs. As escolas menores, situadas no interior ficariam, portanto, subordinadas às maiores, ou seja, somente “trocariam de patrão”. (OTRANTO, 2010).

Além da questão da perda de autonomia, outra razão parece subsidiar essas escolas: uma “relação de confiança com as universidades” e de “desconfiança na política governamental para o setor, aliada à falta de clareza nas ações previstas no decreto”. Havia, segundo Otranto, uma sensação de que a proposta do governo escondia algo errado. Assim, o temor pelo desconhecido, a hipótese de que os IFETs ofereceriam cursos para atender “interesses privados locais mais imediatos”, e que a ampliação de cargos soava como uma “tentativa de compra dos professores” são algumas explicações que a autora também apresenta para a não adesão dessas escolas. (Ibid). Por fim, a autora ressalta que as instituições que não aderiram ainda ao novo modelo, podem rever seu posicionamento e que a expansão da rede se dará a partir do modelo de IFET (Art.15 da Lei 11892/2008). Trata-se de um modelo institucional que certamente merece novos estudos que contribuam para aprofundar as análises sobre essa proposta que o governo tem investido tão pesadamente. (OTRANTO, 2010).

Nessa esteira de pensamento, Ferretti (2010) questiona a criação dos IFs por entender que o “novo ente” se organiza no sentido de consolidar a separação entre educação profissional e propedêutica. O mencionado autor ressalta a enorme importância conferida à educação profissional no governo Lula, mas pontua que essa constatação pode ser considerada “motivo de júbilo para alguns” e “de preocupação para outros”. Conforme Ferretti, cabe observar os aspectos positivos e negativos das políticas de educação profissional em curso. Examinando a dimensão positiva, o autor aponta o investimento em atualização da rede, bem como a realização de concursos para docentes. No que tange o lado negativo, assinala que a atual administração “deu curso não somente ao que propugnava a anterior, mas, também, ao que havia se desenhado desde a gestão Collor, em termos de políticas de educação profissional”. Nessa direção, advoga que o governo de Fernando Henrique, paralelo ao Sistema Nacional de Educação, cria um Sistema Nacional de Educação Tecnológica por meio do Decreto nº 2.208/97, alegando a necessidade deste para a participação competitiva do país na produção e comércio internacionais. (FERRETTI, 2010, p.418).

Nessa mesma direção, o governo atual cria os Institutos Federais e estrutura uma Rede Federal de Educação Profissional e, conforme Ferretti, a perspectiva de:

> [...] um sistema nacional de Educação, destinado a promover a educação profissional e tecnológica não apenas influenciou a formulação de um capítulo especial da LDB, destinada a tal modalidade, como acabou, no decorrer dos anos, por concretizar a separação entre duas modalidades de educação – a propedêutica e a profissional – repondo, em outras bases, a dualidade estrutural do ensino brasileiro a que reiteradamente Kuenzer tem se referido. (FERRETTI, 2010, p.420)

Questiona o autor: “Por que em outras bases?”, e elucida que não há mais como propor uma educação profissional limitada ao “preparo da classe trabalhadora para a ocupação de postos de trabalho”. Advoga, ainda, que não se pode negar a importância do conhecimento técnico e tecnológico e de facilitar o acesso da população a estes. Entretanto, há de se questionar a valorização desses conhecimentos “a partir de um olhar que nos parece restritivo” porque enfatiza o domínio destes conhecimentos em detrimento de outros; secundariza a “politização da produção da ciência, da tecnologia, das técnicas” e toma como foco principal “a produção e o mercado”. (Ibid).

As preocupações de Ferretti (2010) têm fundamento, pois o exame das políticas educativas brasileiras para a escola média revela que as diferenciações sociais do sistema capitalista se manifestam na organização escolar, apresentando-se em dois tipos de escolas, a de formação geral e a de formação técnica. Reitera o autor que as ações de valorização da educação profissional do atual governo, apesar de calcadas em críticas (que geram tensões) em torno da política de Fernando Henrique Cardoso, apresentam elementos de convergência com tal política, e propõe:

> Cabe, por isso, enveredar por outra perspectiva de análise, fundada na pesquisa empírica, que poderia mostrar se tais convergências e tensões se fazem presentes no âmbito da instituição que é entendida pelo Ministro “como modelo de reorganização das instituições de educação profissional e tecnológica”. (FERRETTI, 2010, p.422)

As interpretações de Lima Filho (2010), Ciavatta (2010), Silva et al (2009), Conciani e Figueiredo (2009), e Melo (2009) também tangenciam a organização dos IFs. Enquanto Lima Filho e Ciavatta apresentam relevantes questões sobre a ideia de universidade tecnológica, Silva et al e Conciani e Figueiredo defendem a organização da nova institucionalidade sem, contudo, questionar o papel dos IFs no âmbito da dualidade da organização escolar.

Lima Filho (2010) destaca a importância, no contexto da educação profissional, de três iniciativas recentes do governo federal: o Programa Nacional de

Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Brasil Profissionalizado e o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Em relação ao PROEJA, o autor entende ser uma importante "política de garantia do direito à educação básica" que acontece em um contexto de ampliação e valorização da Educação de Jovens e adultos e de "retomada da oferta pública de ensino médio integrado à educação profissional técnica". Ressalta, também, os desafios em operacionalizar a proposta em função da sua abrangência para as redes públicas e o setor privado. (LIMA FILHO, 2010, p.142). No que se refere ao Brasil Profissionalizado, reitera-se sua relevância, em função da expansão considerável que pretende promover no número de matrículas no ensino médio integrado nas escolas públicas estaduais e, portanto, no aumento de possibilidade de escolarização que o programa oferece à população.

No que tange à expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica o referido autor registra, do ponto de vista quantitativo, o salto verificado desde 2003 aos dias atuais – partindo de 140 Instituições em 2003, cerca de 200 em 2008, com previsão de 354 Instituições e 500 mil vagas em 2010 – conforme meta definida pelo MEC. Do ponto de vista qualitativo, Lima Filho destaca o movimento de alterações no perfil institucional da rede incluindo, entre outras questões, a transformação do CEFET do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Nesse sentido, o autor recorre à história para explicar que:

> O fato é que nem encerrada de todo a transformação das antigas escolas técnicas em CEFET e a do CEFET – PR em UTFPR, iniciou-se um movimento entre diversos CEFETs pleiteando o alcance do *status* de universidade tecnológica. A esse movimento o Ministério da Educação apresentou um caminho diverso, emitindo o Decreto nº6. 095 em 2007, e estabelecendo a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) e procedimentos normativos para a transformação dos atuais CEFETs em IFETs. (LIMA FILHO, 2010, p.142).

O autor esclarece que o CEFET–PR já vinha pleiteando sua transformação em universidade tecnológica desde 1998, ocasião em que a "reforma de FHC" extingue os cursos técnicos integrados ao ensino médio. O CEFET – PR propunha então dedicar-se prioritariamente ao ensino tecnológico e abandonar o ensino técnico de nível médio. (LIMA FILHO, 2010). Nesse ínterim, o governo Lula assume e adota uma política de incentivo ao retorno do ensino técnico integrado ao

ensino médio. Contudo, o pleito do CEFET-PR é alcançado em 2005, por meio da Lei nº 11.184, evidenciando, conforme Lima Filho, "o descompasso entre decisões políticas e seu devido amadurecimento democrático", bem como o reduzido grau de consenso sobre "a questão da universidade tecnológica". (Ibid*,* p.153).

Para o referido autor, a ideia de universidade tecnológica é uma ideia advinda de outros países e carece ser mais discutida no contexto brasileiro, especialmente porque se corre o risco de comprometer a universalização do ensino médio, uma das questões mais caras para nossa política educacional. Ademais, a própria noção de universidade – enquanto espaço de pluralidade do saber – aliada à complexidade do termo tecnologia, sugere um questionamento: O que pode ser considerado tecnológico e o que pode ser considerado não tecnológico?

Em direção similar, Ciavatta (2010) questiona se as universidades tecnológicas seriam o "horizonte dos IFETs". A autora considera que "a universidade tecnológica é uma contradição", isso porque, sendo "uma instituição que pretende abrigar a universalidade ou a rica diversidade dos saberes produzidos pela humanidade, não pode abrigar apenas os saberes tecnológicos". Acrescenta que se trata de "uma realidade social, historicamente admitida e desenvolvida em muitos países, nos mais avançados que nos servem de modelo". (CIAVATTA, 2010, p. 161). Importa, portanto, pensar essa realidade social – a que e a quem serve, qual é o seu projeto educativo. Igualmente necessário se faz questionar "o que significa ser uma instituição universitária tecnológica pública em um país de capitalismo dependente dos centros hegemônicos como o nosso?". (Ibid, p.162-163).

A mencionada autora convida a refletir se seria a universidade tecnológica o modelo para os Institutos Federais[121]. Referindo-se à criação dos atuais Institutos, sugere que esse processo é parte de um movimento de busca das instituições por ascensão acadêmica. Conforme a autora, dois momentos marcam esse processo: a transformação do CEFET-PR em universidade tecnológica e a criação da atual rede federal e dos Institutos Federais. Questiona: por que os outros CEFETs não se transformaram em universidades tecnológicas? "Não teriam, pois, o mesmo "direito" de se tornarem universidades?". Afirma que o CEFET-MG e o CEFET-RJ não

[121] No entanto, em face da atual política de organização dos Institutos Federais, questiona-se se não seria o oposto – se seriam os Institutos o modelo – daí porque é necessário também refletir acerca dessa "nova institucionalidade".

optaram em se transformar em Institutos – os dirigentes dessas instituições "declinaram da ascensão acadêmica de sua instituição". (CIAVATTA, 2010, p.165).

A autora considera ainda a necessidade de refletir: "Como os CEFETs e as demais escolas técnicas se prepararam para essa transformação em bloco?". Em conformidade com o Decreto nº 87.310/82, que direciona o trabalho dos CEFETs, esses Centros têm como característica uma atuação voltada para a área tecnológica, o que leva a questionar se o futuro do ensino médio encontra espaço nessa instituição (p.160). Conforme Ciavatta (2010, p.171) "os Institutos Federais têm dupla responsabilidade, o ensino, a pesquisa e a extensão como universidades e a manutenção do ensino médio de qualidade como é sua tradição"; e a grande questão que se coloca, encaminha-se no sentido de compreender se as instituições se prepararam para oferecer ensino superior e se vão manter os cursos de ensino médio técnico.

Por sua vez, Silva *et al* (2009) consideram que a emergência de um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica se dá a partir da expansão da rede federal que evidencia a necessidade de discussão da forma de organização institucional e do papel das instituições de educação profissional e tecnológica no desenvolvimento social do país. Conforme esses autores:

> Como resultado desses debates, a Lei 11.892, publicada em 29/12/2008, cria no âmbito do Ministério da Educação um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturados a partir do potencial instalado nos CEFET, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro. (SILVA et al, 2009, p. 8).

No entender dos autores, os Institutos figuram como "espaço privilegiado para a democratização do conhecimento científico e tecnológico", que abre perspectivas novas para "o ensino médio-técnico, por meio de uma combinação do ensino de ciências, humanidades e educação profissional e tecnológica". (SILVA et al, 2009, p.9-10). Os referidos autores ainda esclarecem que:

> A denominação de instituições de educação superior, básica e profissional confere aos institutos federais uma natureza singular, na medida não ser comum no sistema educacional brasileiro atribuir a uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensino. Assim, a oferta da educação profissional e tecnológica, desde a formação inicial e continuada às graduações tecnológicas – denominação dada pela Lei nº 9394/96, alterada pela Lei no 11.741/08 –, ainda que prevaleça, não reduz a importância nem

> se contrapõe às obrigações dessas instituições com a educação básica e superior. (SILVA et al, 2009, p.22-23).

No que diz respeitos aos vínculos entre os cursos da educação básica e a formação profissional, os citados autores argumentam que prevalecem nos IFETs os cursos com currículos na forma integrada (formação geral e formação profissional), argumentando não se justificar "em nenhuma hipótese os exclusivamente de formação geral, como, por exemplo, ensino médio (não profissionalizante)." (SILVA *et al*, 2009, p.24). A "nova institucionalidade", no formato Institutos e não de Universidades Tecnológicas, segundo os mencionados autores, é uma opção que se afasta:

> [...] da concepção acadêmica tradicional fortemente presente no meio universitário brasileiro. Todavia, devido à forte cultura de hipervalorização do profissional graduado em nível superior, mais especificamente o bacharel [...] a consolidação do modelo dos institutos federais passará por duras provas e não será estranho se as comunidades escolares que os compõem sentirem-se tentadas a identificá-los como universidades, instituições que já possuem um *status* social consolidado. (Ibid*,* p.29).

Ainda na opinião de Silva et al (2009, p.29), o formato da universidade pode parecer um modo mais fácil, no entanto:

> [...] tende a abandonar toda uma atuação orientada para a formação de cidadãos trabalhadores em todos os níveis de ensino, enfim, que têm as questões do mundo do trabalho como seu próprio código genético, chegando a destino bem diverso daquele posto hoje para os institutos.

Os autores elucidam, também, que a denominação de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem sido usada, no senso comum, para designar um conjunto de instituições federais de educação profissional e tecnológica no nível médio e superior, vinculadas ao MEC. Contudo, na acepção da Lei nº 11.741/08, esse termo vai além de um conjunto de instituições porque se refere a "um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social". (SILVA *et al*, 2009, p.16).

Em direção similar à posição dos autores anteriormente abordados, Conciani e Figueiredo (2009, p.51) chamam a atenção para o que consideram ser a "verdadeira missão dos IF: formar profissionais prioritariamente nos níveis técnico e tecnológico, para desafiar o *establishment* com vivências sociais e profundo

conhecimento técnico". Conciani e Figueiredo (2009, p.48) entendem que o modelo dos institutos responde "ao anseio, social e econômico, de uma formação superior estrita e aplicada", uma vez que a formação universitária, pautada em conhecimentos clássicos, mostra "pouca relevância imediata para o mercado de trabalho". No que concerne à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica os citados autores propõem que, em face da:

> [...] mundialização dos processos de produção, é preciso começar a levantar indicadores de como essa rede participa do esforço nacional de Ciência e Tecnologia (C&T) sem perder o foco na preparação do pessoal de nível técnico onde, historicamente, tem se despontado com excelente resultado para a sociedade brasileira. (CONCIANI E FIGUEIREDO, 2009, p.45-46).

Melo (2009), por sua vez, apresenta significativa contribuição para a discussão da "nova institucionalidade", mais especificamente no que se refere ao desafio posto para os Institutos Federais no tocante ao financiamento[122]. O estudo trata da "distribuição de recursos financeiros intraorganização no cenário da criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia". Conforme o autor, a criação dos Institutos Federais demanda que os gestores adotem uma dinâmica diferenciada na divisão dos recursos financeiros para a reitoria e demais campi, sobretudo no caso das instituições que foram criadas a partir da integração de CEFET, Escolas Agrotécnicas e escolas vinculadas às universidades.

Melo (2009) discute as metodologias anteriormente usadas pelos CEFETs e pelos conselhos de dirigentes e analisa a atual distribuição de recursos, além de apontar perspectivas acerca de como esses recursos poderiam ser alocados. Para isso, toma como recorte o antigo CEFET-Pe e suas unidades (de Recife, Ipojuca e Pesqueira e das Escolas Agrotécnicas de Barreiros, Belo Jardim e Vitória de Santo Antão). O objetivo é o de identificar os principais indicadores que deveriam orientar a divisão orçamentária entre os campi do atual Instituto Federal de Pernambuco[123]. O citado autor examina as formas e políticas utilizadas pelo Governo Federal para financiar a educação profissional no Brasil, a metodologia adotada pelos CEFETs, escolas agrotécnicas e universidades para a distribuição de recursos orçamentários e chega à descrição dos cinco indicadores mais considerados na construção de uma

[122] Observa-se que cada Instituto compõe-se de Reitoria e vários *campi*, com proposta orçamentária anual para cada *campus* e para a Reitoria.

[123] O IF de Pernambuco resultou da integração do CEFET-PE e das Escolas Agrotécnicas de Barreiros, Belo Jardim e Vitória de Santo Antão. (Lei 11.892/08,Cap.II, Seção I).

matriz de distribuição de recursos orçamentários entre os campi do Instituto Federal de Pernambuco.

Tais indicadores, levantados pelo mencionado autor a partir da utilização da técnica de grupo nominal (envolvendo Diretores e Pró-reitores da instituição pesquisada), foram por ele organizados observando a frequência em que aparecem nas respostas dos sujeitos sendo: número de alunos (1º lugar); infraestrutura (2º lugar); tipos de cursos/custos de manutenção (3º lugar); número de cursos oferecidos (4º lugar); projetos apresentados e número de alunos por regime de assistência estudantil[124] (5º lugar). (MELO, 2009, p.60). Considerando a amplitude e importância do papel (e objetivos) dos IFETs, o autor demonstra preocupação com o fato de, entre outras questões, a pesquisa, a extensão e o desempenho institucional não serem mencionados entre os indicadores. Destaca que os indicadores apontados mostram-se, portanto, limitados e elucida que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)[125] é um instrumento fundamental para a definição da política dos Institutos no que concerne ao cumprimento dos objetivos definidos pela Lei 11.892/2008 "o que, certamente, prescindirá da definição de novos indicadores a serem considerados para a repartição dos recursos financeiros entre os campi". (MELO, 2009, p.89). O autor adverte que será difícil para os gestores atingir as metas apresentadas para os IFs, atribuindo ao Plano de Desenvolvimento Institucional um papel importante para isso:

> O Plano de Desenvolvimento Institucional deve prever as metas a serem atingidas e estabelecer um vínculo entre o planejamento e a execução, devendo levar em consideração os investimentos estratégicos a serem empreendidos por meio de uma estrutura clara e objetiva de alocação de recursos para as ações e para os campi sob o risco de não exercerem o papel social a que se propõem. (MELO, 2009, p.91).

Os estudos aqui abordados permitem compreender que a proposta de uma "nova institucionalidade" está vinculada a um projeto de democratização do ensino médio, em especial o ensino médio integrado à educação profissional, para atender às exigências de formação de força de trabalho para o mercado. Mas, para além disso, representa uma política de consolidação de um bloco técnico e tecnológico, paralelo à formação acadêmica. Nesse sentido as contribuições de

[124] Número de alunos em semi-internato e internato.
[125] Trata-se de um Plano que, juntamente com o Estatuto, os recém-criados IFETs tiveram que elaborar, observando o disposto na Lei 11892/08, Art.14.

Dore Soares (1983) e Otranto (2010) mostram-se fundamentais para desvelar o papel mais abrangente dos IFs no âmbito da dualidade da organização escolar. Igualmente importante se mostram as explicações de Ferretti (2010). Em que pese a relevância das demais discussões, algumas questões merecem maior atenção. Uma delas diz respeito ao processo de criação dos IFs e não de universidades tecnológicas. Nesse movimento, como sugere Lima Filho (2010), parece haver um descompasso entre decisões políticas e amadurecimento democrático. Esse argumento leva a questionar como teria sido o referido processo, se houve espaço para o debate (entre governo e escolas envolvidas) e a tomada democrática de decisões na definição dos rumos para reordenamento da rede federal de EPT (?).

O papel a ser desempenhado por uma instituição universitária tecnológica é uma das preocupações de Ciavatta (2010). Em sua opinião, a organização dos CEFETs e demais escolas em IFs é parte de um processo de ascensão acadêmica que envolve, entre outros aspectos, a possibilidade de ofertar cursos de graduação e de pós-graduação. Os IFs dispõem de autonomia relativa para definir os cursos que querem implantar e o CEFET-MG declinou da sua transformação em IF. O receio de perda de autonomia, observa Otranto (2010), poderia explicar, em parte o movimento/resistência em relação à proposta de Institutos. A transformação em IFs seria realmente uma forma de ascensão acadêmica para as distintas escolas envolvidas? Nesse quesito, a percepção de gestores do CEFET difere das percepções de gestores de ETV e EAF?

A criação dos Institutos, na interpretação Silva et al (2009), resulta de debates, ocorridos em função da expansão da rede e da necessidade de pensar a organização institucional e o papel das instituições. Mas a ideia de uma nova instituição, que apresenta uma concepção distinta da do “academicismo” das universidades, sugere que se está diante de uma diversificação do ensino superior no país. Diferente das Universidades, caberia aos institutos oferecer uma formação superior mais “estrita e aplicada”, como defendem Conciani e Figueiredo (2009). Além disso, a pesquisa e a extensão, segundo Melo (2009), não seriam prioridades no orçamento dessa “nova institucionalidade”.

Nesse sentido, reitera-se a pertinência das observações de Otranto (2010) e Ferretti (2010). Ferreti critica a política de criação dos Institutos porque entende que há uma valorização do conhecimento técnico e tecnológico a partir de um olhar que parece restritivo. Otranto mostra que, com a criação dos Institutos,

assiste-se à organização de um modelo de instituição alternativo à “universidade de pesquisa”, para ofertar ensino superior de menor custo e atender, por meio da pesquisa aplicada, os setores industriais e empresariais. Ao que tudo indica o “novo modelo” encaminha-se no sentido de consolidar uma rede de ensino destinada especificamente à educação profissional e organizada, em paralelo, à escola de tipo secundária e acadêmica.

Reafirma-se, assim, que a “nova institucionalidade” não representa “uma nova concepção”, mas retoma um antigo projeto, tal qual ocorreu nos anos 60 e foi evidenciado no estudo de Dore Soares (1983, p.9): em atendimento às demandas do processo de produção capitalista por trabalhadores qualificados assiste-se a um “alargamento da escola a mais amplos setores da sociedade”, e uma diversificação da oferta de cursos – a dualidade do ensino médio se mantém e se estende para o ensino superior. No contexto dos IFs a reorganização da escola tem como característica a verticalização do ensino e a diversificação dos cursos ofertados; e tem como finalidade a consolidação de uma rede paralela para ofertar educação profissional. Ademais, a reorganização ocorrida representa a consolidação da dualidade do ensino superior.

Contudo, em face do conjunto de questões aqui levantadas, avançar-se-á na discussão sobre a proposta de Universidade tecnológica, a seguir, e, mais adiante, no capítulo 3, abordar-se-á o processo de criação dos IFs na percepção de gestores das escolas federais de EPT.

2.3 A proposta de Universidade Tecnológica

Uma questão que se mostra necessária para compreender a organização dos IFs é o movimento de transformação ensejado por algumas instituições da própria rede federal: a transformação em universidade tecnológica. Em que consiste essa proposta de Universidade Tecnológica? Por que o CEFET-PR foi transformado em UTFPR? Por qual razão o CEFET-MG e o CEFET-Rio não foram transformados em UT? Qual a distinção entre UT e Universidade? Para responder a essas indagações buscou-se suporte na produção teórica. Os dados colhidos permitem situar a proposta de Universidade Tecnológica (história e análise crítica), bem como remetem ao debate sobre os conceitos de Tecnologia e Ciência.

Conforme mencionado, no processo de organização dos IFs no Brasil, dois CEFETs não aderiram a esse projeto de transformação – o CEFET-RJ e o

CEFET-MG. O exame da produção teórica (LIMA FILHO, 2006, 2010; OTRANTO, 2010; e outros) aponta que esses CEFETs, juntamente com o CEFET-PR, almejavam a transformação em UT e o projeto de criação dos IFs constitui um caminho inverso a esse movimento (LIMA FILHO, 2010). Explica-se que esses três CEFETs se organizaram para a transformação, ou seja, investiram na formação de seus docentes e na oferta de novos cursos de graduação, bem como na criação de programas de pós-graduação, na pesquisa e extensão, para atender às condições exigidas legalmente no tocante a transformação. Cada um deles enviou ao MEC um projeto pleiteando a referida transformação, mas apenas o CEFET-PR foi transformado em UT (Lei Nº 11.184/2005).

Otranto (2010) recorda a realização de um seminário, o "Seminário Nacional CEFET e Universidade Tecnológica" ocorrido, em Brasília, em outubro de 2004. O evento, realizado pelos CEFETs da Bahia, Minas, Paraná e Rio, objetivava, entre outras questões, debater o modelo dos CEFETs e sua transformação em UT. Conforme a autora, na ocasião, o CEFET-PR já estava com processo de transformação em curso e, nesse seminário, foi aventada "a possibilidade de transformação dos outros três CEFETs em Universidades Tecnológicas", mas apenas o CEFET-PR foi transformado em UT (Lei Nº 11.184/2005) frustrando as expectativas dos demais. (OTRANTO, 2010, p.96).

Em entrevista realizada com a assessora do Diretor Geral do CEFET-MG e, posteriormente, com o próprio diretor, Mol (2010) confirma esse movimento de organização do CEFET Minas para transformação em Universidade Tecnológica. A assessora informa que o CEFET-MG recebeu incentivo por parte do MEC e da SETEC no processo de organização em UT sendo, inclusive, encorajado a coordenar o "Seminário Nacional CEFET e Universidade Tecnológica". Questionada sobre o que faltava ao CEFET Minas para se transformar em UT, ela responde: "Já temos, em mãos, uma universidade pronta, montada, em funcionamento. Precisamos somente da aprovação do MEC". (MOL, 2010, p.8). O diretor acrescenta: "Podemos dizer que, hoje, o CEFET-MG atende a todos os critérios legais previstos para o funcionamento de uma universidade tecnológica". (MOL, 2010, p.8).

Mas o CEFET Minas é confrontado com outra proposta: a transformação em IF. Questionados sobre as razões pelos quais o CEFET-MG não aderiu ao

projeto apresentado pelo MEC, eles apresentaram explicações similares. O diretor afirmou:

> Por dois motivos fundamentais: para preservar a autonomia da instituição na definição de seus rumos, o que seria feito com base na sua história e na decisão legítima de seus órgãos colegiados; e para se ter maior acesso a fontes de financiamento. No entanto, é importante ressaltar que, com a transformação em universidade tecnológica, vamos manter o ensino técnico, com toda sua tradição de excelência, além de ofertar graduação e pós-graduação, como já ocorre hoje. (MOL, 2010, p.8).

A assessora diz:

> O CEFET-MG foi se construindo historicamente na direção de contemplar as características de uma universidade, antes mesmo do surgimento da proposta de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. [...] Além dessa razão histórica, há também o incentivo legal da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que definiu a possibilidade das universidades especializadas[126]. Registro que já atendemos a todos os requisitos postos pelas legislações e documentos que regulamentam sobre a estrutura das universidades especializadas, no caso Universidade Tecnológica. [...] Recebemos também, durante nossos esforços para transformação em Universidade Tecnológica (UT), incentivo político por parte do próprio Ministério da Educação – MEC e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. (MOL, 2010, p.8). Grifo nosso.

Indagada acerca do que mudaria com a transformação do CEFET em UT, a assessora explica que não haveria mudança substancial, dado que o CEFET já conta com estrutura de universidade, mas acredita que haveria maior reconhecimento público e mais alternativas de financiamento para a instituição. Quando perguntada sobre qual seria a diferença entre uma UT e uma Universidade "comum", ela responde:

> A *verticalização* do ensino, ou seja, a oferta de cursos técnicos, de graduação e pós-graduação, *configurando um itinerário formativo completo*, *no âmbito da educação tecnológica*; a integração entre ensino, pesquisa e extensão com atuação voltada prioritariamente para a ciência aplicada; e a relação escola-setor produtivo, com base na defesa da interação entre trabalho e cultura, tecnologia e ciência. Isso demarca nitidamente uma de nossas características diferenciadoras no âmbito do ensino superior. (Ibid. grifo nosso).

Lima Filho (2010, p.142) questiona essa ideia de Universidade Tecnológica. O autor também lembra a existência de um movimento de mudança do

[126] "É facultada a criação de universidades por campo do saber". (Art.52, § único, Lei 9394/96).

perfil institucional da rede federal, destaca a transformação apenas do CEFET-PR e explica:

> O fato é que nem encerrada de todo a transformação das antigas escolas técnicas em CEFET e a do CEFET-PR em UTFPR, iniciou-se um movimento em diversos CEFETS pleiteando o alcance do status de universidade tecnológica. A esse movimento o Ministério da Educação apresentou um caminho inverso, emitindo o Decreto nº 6.095, em 2007, e estabelecendo a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) e procedimentos normativos para a transformação dos atuais CEFETs em IFETS.

Para o referido autor, com a transformação do CEFET-PR em UTFPR o Brasil passa a contar uma universidade tecnológica, a primeira do país. Ele entende que a ideia de universidade tecnológica é ainda muito incipiente aqui, embora esse não seja um termo novo. Lima Filho considera que não houve, na sociedade brasileira, uma profunda discussão acerca da criação desse tipo de universidade e ressalta que, tanto em termos de pesquisa e produção teórica, quanto em termos de legislação, é preciso aprofundar "conceitos, modelos e delineamentos normativos relativos a questão da universidade tecnológica, sua constituição e funcionamento no Brasil". (LIMA FILHO, 2010, p.144).

Lima Filho lembra, ainda, que a adjetivação do termo universidade é tarefa difícil e de questionável pertinência, tanto utilizando a expressão tecnológica ou outra qualificação. Acrescenta:

> Isso nos remete sempre a questões iniciais sobre o significado da universidade e sua função social. Ademais, no caso em questão, entra em cena o complexo e polissêmico conceito de tecnologia. Assim, é pertinente perguntar: o que é tecnologia? O que é universidade tecnológica? O que as identifica e as diferencia? (Ibid).

Questões similares são apresentadas por Ciavatta, para quem a ideia de universidade tecnológica é uma contradição, dado o fato que é difícil adjetivar uma universidade, posto que essa instituição se caracteriza pela pluralidade de áreas de saber. A autora indaga, entre outras questões, a que se destinam as universidades tecnológicas, a quem servem e que modelos de educação desenvolvem? Ciavatta lembra que a UT é uma realidade em muitos países, incluindo países avançados "que nos servem de modelo". Contudo, adverte:

> Se é uma instituição que pretende abrigar a universalidade ou a rica diversidade dos saberes produzidos pela humanidade, não pode abrigar

> apenas os saberes tecnológicos, nem mesmo apenas os saberes científicos das ciências da natureza, da física, da química, da matemática, etc, que dão sustentação às tecnologias. (CIAVATTA, 2010, 161).

Para Ciavatta é preciso atentar para o fato de que vivemos no tempo da produção capitalista, um tempo em que as riquezas produzidas se concentram nas mãos de poucos, tempo de desigualdades sociais competição desenfreada e desamparo aos mais fracos. Nossas universidades são parte desse sistema. Daí porque é fundamental questionar: O que significa ser uma universidade tecnológica? O que significa ser uma UT pública no Brasil, "um país de capitalismo dependente dos centros hegemônicos como o nosso? Que diretrizes de produção do conhecimento e de valores ético-educativos vão ser observados?". (Ibid, p.162).

As questões levantadas remetem à necessidade de discutir os conceitos de Tecnologia e Ciência. Não obstante a complexidade desses conceitos, busca-se, a seguir, contribuições de distintos autores para situar esses termos e estabelecer uma distinção mais nítida entre Universidade e Universidade Tecnológica.

2.4 Tecnologia e Ciência: quais as diferenças?

A que se destinam as universidades tecnológicas? O que as difere de uma universidade "comum"? Se é difícil adjetivar a universidade, já que é a universidade espaço da pluralidade de áreas de saber, como pode ser definida uma Universidade Tecnológica? A legislação admite a criação de Universidades "Especializadas" em capítulo que trata da Educação Superior (Cap. 14, Art. 52, LDB 9394/96). Nesse mesmo capítulo, versa que a educação superior será ofertada em "instituições de ensino superior, públicas e privadas, com variados graus de abrangência ou especialização". (Art. 45, LDB 9394/96). Poder-se-ia dizer, como aponta Mol (2010), que, o que difere a UT de uma universidade "comum", seria a verticalização do ensino, a atuação voltada especialmente para a ciência aplicada e a estreita relação estabelecida com o setor produtivo? Ao que parece, seriam instituições com funções sociais distintas – uma concentraria seu foco na ciência, no conhecimento "enciclopédico"; enquanto a outra atenderia às necessidades de formação de quadros de caráter mais prático.

Para avançar essa discussão, duas questões básicas se impõem: o que é ciência? O que é tecnologia? Para Price (1976), a ciência está na natureza, é geral;

a tecnologia é particular, depende da civilização; a ciência elabora, cria, produz conhecimentos; a tecnologia aplica conhecimentos, produz coisas; enquanto a ciência busca a compreensão da natureza; a tecnologia é elaborada para aplicar a ciência.

Oliveira, B. (2000, p.54-55) explica que a tecnologia seria um estado mais avançado da técnica e a técnica refere-se a um conhecimento mais operativo. Ele considera que a expressão "técnica tem diversos sentidos e alguns destes se superpõem como o uso que fazemos do termo tecnologia". O referido autor lembra que há amplos e diversos conceitos usados para o termo técnica que, geralmente, designa "algo mais básico e rudimentar que a tecnologia, que é comumente entendida como uma sofisticação científica, resultante da evolução da técnica".

Ainda segundo Oliveira, B. (2000, p.59), "o conhecimento técnico teve, em diferentes períodos, não só diferentes significados, mas diferentes funções e desdobramentos". E um desses desdobramentos seria o surgimento da tecnologia. O autor adverte que é preciso evitar a representação comum que se tem da tecnologia como evolução da técnica, porque essa representação é fruto de uma noção de "progresso evolutivo". Ele propõe considerar a tecnologia como "um estilo de conhecimento técnico que, se não surge, ao menos se afirma de maneira crescente a partir dos séculos XVI e XVII". Informa que "Jacob Bigelow é o autor do primeiro título em inglês que se vale da palavra tecnologia", tendo sido o termo buscado em dicionários antigos, conforme esclarece Bigelow na obra *Elements of Technology* (1831). (Ibid*,* p.62). Novamente conforme Oliveira, B. (2000, p.62):

> A história do termo reflete mas não explica de onde ou como teria ocorrido esse impulso de teorização e sistematização da técnica. Para esta questão existem diversas hipóteses explicativas, e boa parte delas corresponde às explicações externalistas para o nascimento da ciência moderna - emergência do capitalismo, intensificação da vida urbana e das atividades comerciais e artesanais, quebra de algumas barreiras sociais e culturais, dessacralização do mundo, etc.

A maior parte dos autores considera a tecnologia como "um desdobramento da ciência moderna", e tendem a tratá-la como uma "ciência aplicada". A partir da comparação entre seus pressupostos, formas de validação e desenvolvimento, alguns filósofos têm procurado resolver a confusão que reina quando se trata de distinguir ciência e tecnologia. A explicação apresentada é que "enquanto a ciência busca expressar o conhecimento da natureza, na perspectiva

tecnológica o que mais interessa é a eficácia de determinado conhecimento". (Ibid, p.63-65).

> A eficácia é por excelência uma categoria contextual, diferente da pretensão universal da verdade. Assim, enquanto a ciência, ao menos a princípio, busca investigar leis universais, a tecnologia se concentra no que é possível efetuar dentro dessas leis e em localidades mais estreitas desse universo [...] enquanto a ciência estaria explorando o real, a tecnologia está voltada para a criação do artificial, para a transformação do mundo natural para determinados propósitos. O que reforça a consideração de que o valor de uma técnica está na sua habilidade de desempenhar uma tarefa e não na sua explicação do mundo. (OLIVEIRA, B. 2000, p.65-66).

Álvaro Vieira Pinto (2005, p.220) concentra sua discussão nas qualificações atribuídas à palavra tecnologia. O autor entende que há diversas concepções para o termo e apresenta quatro sentidos que considera principais, quais sejam: 1) a tecnologia como teoria, como ciência, estudo e discussão da técnica; 2) a tecnologia como técnica – sendo esse seu uso mais comum; 3) a tecnologia como conjunto de todas as técnicas de uma dada sociedade; 4) a tecnologia como ideologização ou como "ideologia da técnica". O autor defende que:

> Se a técnica configura um dado da realidade objetiva, um produto da percepção humana que retorna ao mundo em forma de ação, materializado em instrumentos e máquinas e entregue à transmissão cultural, compreende-se tenha obrigatoriamente de haver a ciência que o abrange e explora, dando em resultado um conjunto de formulações teóricas, recheadas de complexo e rico conteúdo epistemológico. Tal ciência deve ser chamada tecnologia, conforme o uso generalizado na composição das denominações científicas. (Ibid, p.221).

Assim, para Pinto (2005, p.220), a tecnologia seria uma ciência da técnica, há uma "ciência da técnica, enquanto fato concreto e por isso objeto de indagação epistemológica". Mas, diz o autor, apesar de legítimo, esse entendimento não é frequente. Fidalgo e Machado (2000, p.323), consideram que a tecnologia é fruto do trabalho do homem, "é natureza modificada, transformada, segundo a intencionalidade humana", daí porque, é às vezes definida como "Ciência ou Teoria da Técnica, Ciências das atividades humanas ou como Ciência das forças produtivas". Conforme esses autores a tecnologia é, em geral, definida como "meio pelo qual se realizam as atividades humanas", mas trata-se de um termo complexo cujo exame das definições pode revelar diversos sentidos, assumidos em distintos contextos históricos e sociais.

Laudares, Fiuza e Rocha (2005, p.60) informam que o conceito de tecnologia surge com a ciência moderna, “quando um saber prático deve ser explicado teoricamente e um saber teórico deve ser verificado pela experiência científica”. Segundo os autores a tecnologia, cada vez mais, é compreendida “como a aplicação do conhecimento científico pela máquina na relação homem-produção”. Ribeiro (2002)[127] entende a tecnologia como produto da ciência e adverte para o fato de que há uma desvalorização das ciências humanas, quando comparada com as ciências exatas e biológicas. Diz:

> A pesquisa em exatas e biológicas pode se converter em tecnologia, e isso acaba beneficiando muito as pessoas. Se imagino as roupas de alguém, sei que há muita coisa ali que veio de pesquisas recentes - um novo tecido, uma nova forma de produzir sapatos etc. Mas isso é menos conhecido no caso das Humanas. É como se as ciências exatas e biológicas tivessem sua forma de traduzir seus resultados, socialmente falando, mais reconhecida - enquanto mal se comenta como as humanas levam seu trabalho a público. No entanto, basta ler um jornal, basta ver o mundo em que estamos para perceber como ele leva a marca das humanas.

Ribeiro (1999, p.13) considera que não há uma praticidade inferior nas ciências humanas, apesar da crítica que sustenta que as ciências do homem não teriam aplicação na prática porque são inúteis ou não atenderiam aos interesses do mercado e do poder. A essa crítica ele apresenta uma tese contrária de que “a eficácia do saber sobre o homem é relevante” e ocorre “em campos os mais diversos, nos quais tem sido relativamente pouco valorizados”. Para o autor a ignorância acerca da eficácia de nossas ciências se dá, “antes de mais nada, ao fato de se utilizarem modos de compreensão que derivam de outras áreas”. E lembra que é preciso considerar o papel privilegiado das ciências humanas no diálogo com a sociedade.

Russel (1968), por sua vez, explora a função da ciência. A ciência, segundo o autor, sempre teve duas funções básicas: possibilitar *conhecer* as coisas e permitir *fazer* coisas. A partir disso, a ciência traz consigo diversos efeitos, como a substituição de crenças tradicionais por conhecimento científico, a inserção de novas técnicas industriais e de guerra, mudanças profundas na organização social e, por consequência, na organização política.

---

[127] RIBEIRO, Renato Janine. Entrevista sobre a Universidade. In: *Jornal da Universidade.* UFRGS, 2002. Disponível em: <http://www.renatojanine.pro.br/Entrevistas/ufrgs.html>. Acesso em: 15 fev.2012.

Russell (1968) aponta, ainda, algumas dimensões fundamentais da ciência enquanto superação de crenças religiosas e tradicionais. Em primeiro lugar, tem-se o aspecto da observação, a partir do qual se estabelece que afirmações acerca de fatos devem ser baseadas em observações, ao invés de pautadas em autoridades tradicionais. Em segundo lugar, há o entendimento científico de que o mundo físico é algo autônomo, que pode ser entendido a partir das leis da física, ao invés de explicações místicas. Finalmente, a ciência refuta a ideia de que tudo tem um propósito, conforme frequentemente proposto por teólogos – e mesmo filósofos. Para a ciência, o passado determina o futuro, não o contrário. Assim, em um mundo científico, para Russell (1968), o ser humano tem o poder de manipular as coisas segundo sua vontade, não como resultado de preces e obediência religiosa, mas devido ao conhecimento das leis naturais que ele adquire.

Apesar das controvérsias nesse terreno, a distinção que se pode fazer entre tecnologia e ciência, para fins de diferenciar universidade tecnológica e universidade "comum", estaria atrelada ao foco que a primeira daria a um conhecimento de caráter mais prático e aplicado, e que a segunda daria a um conhecimento mais "abstrato, enciclopédico". Essa ideia de conferir ênfase a um conhecimento de caráter mais prático e aplicado também parece ser apropriada pelos IFs, como ocorre na diferença entre a UT e uma universidade "comum", anteriormente apresentada pela assessora do diretor do CEFET-MG:

> A verticalização do ensino, ou seja, a oferta de cursos técnicos, de graduação e pós-graduação, configurando um itinerário formativo completo, no âmbito da educação tecnológica; a integração entre ensino, pesquisa e extensão com atuação voltada prioritariamente para a ciência aplicada; e a relação escola-setor produtivo, com base na defesa da interação entre trabalho e cultura, tecnologia e ciência. Isso demarca nitidamente uma de nossas características diferenciadoras no âmbito do ensino superior. (MOL, 2010, p.8).

O documento do Concefet também apresenta conceituação similar para os IFs. Ao manifestar posição favorável à transformação em Institutos, explicita-se que, com a inclusão da licenciatura e de programas especiais de formação para professores, o CEFET amplia sua ação e

> ganha a condição de universidade stricto sensu, ou seja, a universidade do ensino profissional e tecnológico. A formação que o Cefet oferece não é universal porque cuida de todas as áreas do conhecimento, mas porque se desenvolve em todos os níveis, que vai desde a formação inicial e continuada até a pós-graduação. (CONCEFET, 2007, p.8).

Mas o que distinguiria então os IF das universidades tecnológicas? Silva et al (2009, p.29) explica que, na escolha pela constituição de Institutos e não de Universidades Tecnológicas, “há uma opção por uma “nova institucionalidade” que se distancia da concepção acadêmica tradicional fortemente presente no meio universitário brasileiro”. Acrescenta Otranto (2010) que o MEC pode ter barrado as UTs porque essas iriam atuar em uma frente de trabalho similar as universidades. O fato é que a criação dos IFs tem, como pano de fundo, uma crítica ao nosso modelo de ensino “pouco prático” e, em especial, à nossa universidade “bacharelesca”. Ao que parece, ainda que priorizem o conhecimento aplicado, as UT investiriam em ensino superior, em detrimento do ensino técnico. Ademais, os IFs contariam com maior controle do MEC, como lembra Otranto, devendo priorizar o ensino técnico e não o ensino tecnológico. A seguir, focaliza-se esse debate sobre ensino técnico e tecnológico.

2.5 A distinção entre Educação Técnica e Educação Tecnológica

Um dos objetivos dos Institutos Federais é o de ministrar educação profissional técnica e tecnológica. A compreensão do que se denomina educação técnica e sua diferença em relação à educação tecnológica é tarefa de relevo para examinar a organização da “nova institucionalidade” no Brasil. A legislação prevê que a educação profissional e tecnológica abrangerá os cursos de: formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio; educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Art. 39, § 2º da LDB 9394/96, alterada pela Lei nº 11.741, de 2008; e Art. 1º do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004).

Por meio de resolução, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, também normatizou essa matéria. Determinou-se que:

> A nomenclatura dos cursos e programas de Educação Profissional passará a ser atualizada nos seguintes termos: I. “Educação Profissional de nível básico” passa a denominar-se “formação inicial e continuada de trabalhadores”; II. “Educação profissional de nível técnico” passa a denominar-se “Educação Profissional Técnica de nível médio”; III. “Educação Profissional de nível tecnológico” passa a denominar-se “Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação”. (Art.3º, Resolução CNE/CEB nº1 de 03/02/2005).

Pode-se depreender, com base na legislação, que a educação técnica refere-se àquela ofertada em cursos de nível médio e a educação tecnológica diz respeito à formação recebida em nível de graduação e pós-graduação. Todavia, o exame da literatura dá conta de que essas definições não se mostram tão “simples”. A produção teórica, no campo da educação profissional, tem indicado que esses termos não são usados sempre com esse sinônimo. Assim, por exemplo, a educação técnica tem sido utilizada para designar a formação técnica de trabalhadores, uma educação que prioriza o fazer em detrimento do saber. Igualmente, a expressão educação tecnológica nem sempre é utilizada para se referir ao ensino de graduação ou pós-graduação, mas para indicar uma formação que não se limita ao ensino de técnicas, do saber fazer, e que se estenda para a compreensão crítica do mundo da produção e do trabalho. (OLIVEIRA, M. 2000; GRISPUN, 2001; LAUDARES, FIUZA e ROCHA, 2005; DURÃES, 2006).

Oliveira (2000, p.42) explica que essas diferenças terminológicas foram apresentadas como premissa para resistência das escolas de educação profissional ao então decreto que propunha que essas escolas oferecessem uma formação meramente técnica (Decreto 2.208/97). A autora assinala que a educação tecnológica pretende superar a formação “meramente técnica” que se caracteriza pelo “treinamento do trabalhador no mero domínio das técnicas de execução de atividades e tarefas”. Conforme Oliveira, M. (2000, p.42), entre outras coisas, a educação tecnológica envolveria:

> o compromisso com o domínio, por parte do trabalhador, dos processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais, e do conhecimento aplicado e aplicável, pelo domínio dos princípios científicos e tecnológicos próprios a um determinado ramo de atividade humana.

A autora acrescenta que se trata de uma educação que concebe as tecnologias como resultados da ação humana, que se propõe a integrar formação geral e profissional e não se limita a preparar profissionais para o mercado de trabalho.(Ibid*,* p.42-43). Laudares, Fiuza e Rocha (2005, p.62) esclarecem:

> A educação profissional, antes denominada educação técnica, objetivava proporcionar ao trabalhador preparo para exercer suas capacidades laborativas; hoje ela pretende ultrapassar os limites do fazer, num sentido mais amplo que o tradicional treinamento taylorizado técnico, integrando saber e fazer.

Esclarecem, ainda, que a educação técnica consiste em uma formação "mais imediatista, de treinamento, de adaptação ao trabalho", ao passo que a educação tecnológica já demanda "a ciência da técnica, o entendimento da construção da técnica" e requer "um novo projeto político pedagógico" que implica uma formação integral que associe "cultura geral e cultura técnica, formação geral e formação profissional". (Ibid*,* p.66, 67, 69).

Também Durães (2006, p.34) considera a educação técnica aquela que equivale a uma formação estrita, em que o discente "é capacitado para exercer tarefas, aprender técnicas de um dado ofício e/ou profissão, manusear máquinas e equipamentos e, quando muito, conhecer os direitos e deveres que o mundo do trabalho atribui ao trabalhador". No caso da educação tecnológica, a autora conceitua como uma formação mais completa cujo propósito é "formar um sujeito capaz de lidar com a tecnologia e a ciência atual, envolvendo aprendizado e reflexão sobre sua aplicação, fundamentos e desenvolvimento". Ademais, a autora acredita tratar-se de uma educação que se preocupa "com a formação humana do cidadão, gerando nele uma capacidade de tomada de decisões e de raciocínio crítico frente às questões políticas, humanas e sociais do mundo em que está inserido". (Ibid*,* p.35).

Igualmente Grispun (2001, p.57) entende que a educação tecnológica "vai além dos conhecimentos das técnicas", refere-se "à formação do indivíduo para viver na era tecnológica de uma forma mais crítica e humana" – o que envolve tanto a formação geral, quanto a profissional. A autora apresenta algumas características da educação tecnológica, entre as quais a exigência de interação teoria-prática; a busca de integração ensino-pesquisa; o compromisso com a construção de conhecimentos – e não a mera transmissão; a interpretação crítica do contexto vivido e o "envolvimento com saberes que não acabam na escola, não se iniciam com um trabalho, mas estão permanentemente solicitados a pensar-refletir-agir num mundo marcado por progressivas transformações". (Ibid, p.65).

Enquanto a educação técnica corresponde a uma formação que se limita a treinar o aluno para o exercício de um ofício com ênfase na transmissão de conceitos e habilidades técnicas, a educação tecnológica se propõe a formar o trabalhador com ampla visão do processo de trabalho a partir da integração entre educação geral e profissional. A utilização desses termos, na literatura educacional,

expressa “orientações político-pedagógicas subjacentes aos modelos de formação”, ao passo que, no âmbito legal, os termos são utilizados para “caracterizar os níveis de formação da educação profissional”. (DURÃES, 2006, p.28,32).

Essas e outras diferenças terminológicas, no campo da educação profissional, acabam dificultando “a comunicação entre aqueles que se interessam por essa área de estudo e atuação”. (MACHADO, 1989, p.76). Tanto as diferenças terminológicas quanto a confusão em torno de conceitos podem representar uma dificuldade na organização dos IFs. A criação da nova instituição demandou a realização de concursos para docentes (FERRETTI, 2010), ou seja, tem atraído profissionais iniciantes no campo da educação profissional para compor o quadro de professores. São, em geral, profissionais advindos da universidade, com formação “bacharelesca” e supostamente sem uma ampla e crítica visão da história e das finalidades da educação profissional no Brasil, tampouco das diferenças entre os projetos de educação técnica e educação tecnológica. Otranto (2011, p.13)[128] avalia que:

> [...] a maioria dos novos professores que participam dos concursos e estão sendo contratados são mestres e doutores que querem e estão preparados para lecionar na educação superior, mas que também recebem turmas dos ensinos médio e técnico, quase sempre sem experiência neste nível e modalidade de ensino, para cumprir o que lei denomina de verticalização.

Para a referida autora, além de pesquisa e extensão, os IFs devem ofertar ensino superior, ensino técnico e EJA. Somente o tempo permitirá ver se conseguirão “atuar em tantas frentes, com a qualidade esperada”. (Ibid). Em se tratando da organização dos IFs determina-se que são instituições especializadas em oferecer “educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (Art. 2º da Lei nº 11.892/2008); instituições que têm, entre suas finalidades e características, a oferta de “educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades”. (Art. 6º da Lei nº 11.892/2008).

Os documentos que orientam a implantação da “nova institucionalidade”, entre os quais o documento orientador, utilizam a expressão educação profissional e

[128] OTRANTO, Célia Regina. A política de educação profissional do governo Lula: novos caminhos da educação superior. In: 34ª Reunião anual da Anped. Natal, 2011. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>. Acesso em: 21 maio 2012.

tecnológica e quando se referem ao ensino técnico, o fazem para referir-se ao ensino de nível médio. Em tese, o “novo ente” se propõe a ofertar, em todos os níveis, uma educação que objetiva formar o trabalhador com ampla visão do processo de trabalho, a partir da integração entre educação geral e profissional. Mas essa é uma questão que examina-se no capítulo 3, a partir do que evidencia a pesquisa de campo. A seguir, realiza-se uma aproximação com as políticas de ensino superior para avançar nas análises sobre a “nova institucionalidade”.

2.6 As recentes políticas de ensino superior no Brasil

Se os IFs têm a oferta de educação superior como finalidade, é certo que a compreensão de sua organização passa pela análise das políticas de educação superior no país. De qualquer modo, as propostas e ações do governo Lula para a EPT “devem ser compreendidas no conjunto das políticas para a educação, a partir de sua vinculação com a educação básica e com a educação superior”. (OTRANTO, 2006, p.54). Focaliza-se, aqui, as recentes políticas de ensino superior no Brasil, mais precisamente as avaliações empreendidas por pesquisadores da educação superior sobre a gestão Lula da Silva.

O exame empreendido por Gomes (2008) sobre as reformas da educação superior no Brasil estabelece uma comparação entre a gestão de Lula (2003 a 2007) e a do seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002). O autor considera que não existem diferenças significativas entre esses dois governos quando se compara a análise sobre a realidade do ensino superior no país e a função atribuída a esse nível de ensino no processo de desenvolvimento econômico brasileiro. Ambos os governos defendem o aumento do número de matrículas na educação superior porque consideram que o Brasil tem uma das piores porcentagens nesse quesito quando comparado a países da América Latina e do mundo. Contudo, lembra o autor, “se os diagnósticos governamentais produzidos não apresentam significativas diferenças, as políticas e formas de enfrentar os problemas da educação superior diferem acentuadamente nos dois governos”. (GOMES, 2008, p.28).

Gomes (2008) explica que, enquanto o governo de Cardoso investe na expansão da oferta de ensino privado, com expressivo aumento do número de instituições privadas de ensino superior (61,5%), Lula investe na oferta pública e

privada de educação superior e introduz um discurso da democratização do acesso, da inclusão social[129]. Esse discurso encontra-se ancorado "no conceito de redistribuição indireta de renda" que, por sua vez, está relacionado à promoção da expansão do ensino superior incluindo a população tradicionalmente excluída do acesso a esse nível de ensino, qual seja, estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas, entre os quais negros e outros grupos étnico-raciais. Para Gomes (2008, p.30):

> Esse recorte das políticas de expansão, ausente nas políticas governamentais de nossa história, é constitutivo de uma outra formação discursiva, dirigida tanto ao setor privado, como atesta o PROUNI, quanto ao setor público, como testemunham as iniciativas de políticas de cota, de criação de novas universidades, de interiorização da educação superior pública através da criação de campi universitários em cidades de médio porte, e como também está claro no REUNI e no Projeto de Lei sobre a Reforma da Educação Superior.

Gomes (2008) avalia que o PROUNI, enquanto uma política para aumentar a matrícula no ensino superior, destina-se a oferecer oportunidades para estudantes ignorados pela política de Cardoso. Trata-se, todavia, de programa que acolhe interesse dos movimentos privatistas do país, em obter recursos públicos para equilibrar as contas das IES privadas. Já o REUNI, adverte o autor, não se reduz a um programa de aumento da oferta de vagas nas Universidades Federais, consiste em uma política para reorganização dos cursos superiores cujo propósito é implementar "novas modalidades de graduação", rompendo com os tradicionais currículos e instituindo "formação inicial de curta duração e diplomas intermediários como parte do caminho para profissionalização ou formação específica". Trata-se de implementar um novo modelo de universidade no Brasil, bem similar ao padrão europeu e norte-americano. (GOMES, 2008, p.38-39).

Em direção similar, Lima (2008, p.54-55) afirma que o governo de Fernando Henrique Cardoso efetivou uma privatização em grande escala na educação superior brasileira que pode ser observada na diversificação de fontes de financiamento, instituições e cursos. Segundo a autora, a privatização do ensino superior também se faz sentir na gestão de Lula, que realiza a "expansão do acesso

[129] Indicadores de educação da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento econômico (OCDE) – Education at a Glance 2009, revelam que o número de matrículas no ensino superior aumentou 47% entre 2000 a 2006, enquanto o gasto por aluno nesse nível de ensino diminuiu 16% no mesmo período. Ver também: <http://www.inovacao.unicamp.br/destaques/publicacao-mostra-acesso-diminuto-a-ensino-superior-no-pais-commelhoria-muito-lenta-investimento-em-relacao-ao-pib-melhora>. Acesso: 09 set. 2011.

à educação superior através do aumento do número de IES privadas e da privatização interna das IES públicas".

Também Otranto analisa a reforma do ensino superior, realizada no governo Lula, e assevera que ela parte de um plano elaborado por um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI). Esse plano contempla um programa emergencial de apoio, em especial para as universidades federais, e uma profunda reforma universitária. Segundo Otranto (2006, p.44) a "reforma "mais profunda" passa pela reposição do quadro docente, ampliação de vagas para estudantes, educação a distância, autonomia universitária e financiamento". Ainda segundo a autora, essa reforma guarda relação com orientações de organismos internacionais, entre os quais o Banco Mundial (BM). Referindo-se à ampliação do quadro docente e de vagas para estudantes, diz:

> Se analisarmos o documento do Banco Mundial de 1994, veremos o incentivo dado à diversificação da educação superior, amparado na crítica ao modelo de ensino superior baseado nas universidades de pesquisa que, segundo o Banco, são caras e inadequadas às necessidades e recursos dos países mais pobres. [...] Instituições universitárias voltadas ao ensino e cursos superiores de curta duração que, no Brasil, se transformaram nos Centros Universitários e Cursos Sequenciais por Campo do Saber, por exemplo, são consequências dessas indicações que inspiraram a LDB de 1996 e legislação complementar. (OTRANTO, 2006, p.44).

Diz, ainda, que o documento do Banco Mundial, que data de 1999, também recomenda a diversificação das instituições de ensino superior sugerindo que os países mais pobres devem ter "poucas universidades de pesquisa, seguidas por universidades de formação profissional de quatro anos, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica com duração de dois anos." (Ibid). Em relação à educação a distância, o governo Lula incentiva a sua oferta como caminho para "modernizar a universidade", buscando adequá-la às novas tecnologias e às exigências do mercado. Essa política, que conta com orientação do Observatório Internacional das Reformas Universitárias (ORUS), é igualmente apoiada pelo Banco Mundial. (OTRANTO, 2006, p.45-46).

No que concerne à questão da autonomia universitária, Otranto (2006, p.47), mais uma vez, destaca a influência do BM na reforma empreendida por Lula. Conforme a autora, o referido Banco relaciona autonomia de uma universidade com a lógica empresarial, conferindo ênfase na "autonomia financeira". E o que isso significa? Significa que a universidade tem autonomia para "captar recursos no

mercado", ou seja, as universidades públicas são incentivadas a diversificar suas fontes de financiamento. No quesito financiamento, o objetivo é reduzir os gastos da União e essa orientação também é creditada ao Banco Mundial e a outros organismos internacionais como a Unesco[130].

Em face dessa "profunda reforma", a identidade da universidade pública brasileira está sobre forte ameaça. Ademais, adverte a autora, "o discurso de que, no governo Lula, existe mais disposição ao diálogo/negociação para que as decisões possam caminhar por um viés mais democrático, pode ser uma falácia". Com frequência, as negociações têm se prestado a "dar um verniz democrático a decisões tomadas unilateralmente". (OTRANTO, 2006, p.56).

O que se pode observar é que as políticas de educação superior, no governo Lula, encaminham-se no sentido de promover a diversificação da oferta de ensino superior no país – e os IFs cuidarão de contribuir com esse processo. As críticas à universidade "bacharelesca", à pesquisa de caráter acadêmico sugerem que essas práticas devem dar lugar, nos IFs, a cursos mais sintonizados com as demandas regionais, que enfatizem o conhecimento prático e promovam a pesquisa aplicada.

Gomez (2011) lembra que a diversificação do ensino superior é realidade em diversos países e considera que essa diversificação é necessária para atender um público que é diverso. Para o referido autor, essa prática contribui para promover a democracia porque ajuda a reduzir as desigualdades sociais de acesso à educação superior. Ele explica que há uma crescente demanda por educação superior (ou pós-secundária) por parte de uma população com alta diversidade socioeconômica e cultural e avalia que essa educação pós-secundária deveria ser organizada de modo a oferecer diferentes opções para jovens concluintes do ensino médio, porque nem todos aspiram à formação acadêmica. Examinando a realidade colombiana, o autor lembra a "necesidad urgente de um sistema público postsecundario de formación técnica" para atender à juventude – em especial a estudantes pobres que não podem pagar por essa formação. Ademais, o autor critica a oferta concentrada de ensino superior em determinados territórios e propõe a interiorização de sua oferta. (GOMEZ, 2011, p.5).

Campos et al (2009) também advogam a ideia de que muitos jovens não podem e não querem seguir, de imediato, para o ensino superior. Referindo-se à

[130] Conferir: <http://www.tfhe.net/report/downloads/report/whole.pdff>. Acesso em: 12 mar. 2013.

função social do ensino médio na Colômbia, os autores fazem uma analogia com uma “ponte quebrada”, lembrando que um alto percentual de jovens não chega ao ensino médio e, aqueles que chegam, não são devidamente capacitados para a inserção produtiva na sociedade. No entender desses autores, predomina uma função seletiva para o ensino médio de ponte para o ensino superior. Trata-se de uma prática que advém da valorização de uma formação pautada no academicismo, em detrimento de uma formação prática – e uma prática que deve ser mudada porque é limitada. Os autores consideram que há uma desvalorização dos saberes práticos por conta de uma visão reducionista que se tem desses saberes, porque se identifica o prático com um conhecimento simplista ou pouco rigoroso. Ainda segundo os autores, as políticas de educação estruturam a oferta de ensino médio observando as necessidades do mercado, da economia, e desconsiderando o interesse dos jovens – quando o ensino médio deveria ajudar cada jovem a identificar o seu “projeto de vida”. (CAMPOS et al*,* p.17).

As observações de Campos et al (2009) instigam a reflexão acerca da escola que se oferece para a nossa juventude. É preciso, portanto, pensar: quem são nossos jovens e a que tipo de escola eles aspiram? Parece pertinente ponderar que a “escolha profissional” é tarefa complexa que merece maior atenção quando se pretende organizar a oferta de educação média e superior para nossos jovens. No caso brasileiro, esse argumento de que é preciso pensar a educação que oferecemos aos nossos jovens, também é utilizado para fundamentar a criação dos IFs, assim como é utilizado o argumento em defesa de uma formação mais prática para justificar, inclusive, a diversificação do ensino superior.

Se na Colômbia ainda não existe um “sistema público postsecundario de formación técnica”, como atesta Gomez (2011), no Brasil esse sistema é reorganizado com a criação dos institutos. A política em curso consolida a dualidade do ensino superior a que se refere Dore Soares (1983) e se encaminha no sentido de reforçar a organização de uma rede paralela para ofertar ensino técnico e tecnológico – ou seja, consolida-se, por meio dos IFs, a organização de um bloco de formação técnico/tecnológico, com ênfase na ciência aplicada e destinado à formação dos quadros instrumentais necessários ao mercado de trabalho e fortalecimento do capitalismo. Trata-se de um bloco de formação organizado em paralelo ao bloco de formação acadêmico, cuja ênfase é na Ciência e na formação de quadros dirigentes.

CAPÍTULO 3
A ORGANIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA PERSPECTIVA DOS GESTORES DAS ESCOLAS FEDERAIS DE EPT

> As instituições de educação profissional e tecnológica não podem se furtar a dar as respostas às exigências sociais de seu tempo, tendo como horizonte a construção de uma sociedade mais justa [...] não é possível fazer apologia à técnica e à tecnologia sem levar em conta que a vida produtiva moderna vem nos colocando, cada vez mais, diante de questões cruciais da existência humana. (Luiz Augusto Caldas Pereira – Presidente do CONCEFET, 2006, p. 23).

O presente capítulo contempla a análise dos dados advindos dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas com os gestores das instituições pesquisadas. Para além de ampliar as análises acerca das razões que motivaram a criação dos Institutos federais, objetiva-se, nesse capítulo, discutir a organização da "nova institucionalidade" e as razões para a adesão e a resistência de determinadas instituições no que tange a sua transformação em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Optou-se por estruturar esse capítulo em duas partes – na primeira parte são apresentados e examinados os dados advindos dos questionários. Na segunda parte aborda-se e analisa-se os dados provenientes das entrevistas.

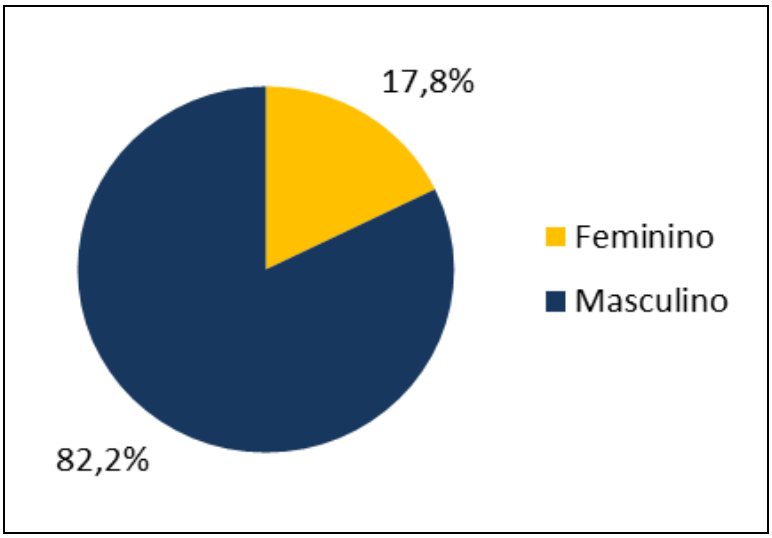
3.1 O que indicam os questionários

Conforme anunciado anteriormente, utilizou-se o questionário eletrônico como instrumento de coleta. O instrumento constava de duas partes: uma parte inicial com dados de caracterização dos sujeitos, e outra parte com questionamentos sobre a organização dos Institutos Federais. Observando essa estruturação, ordenou-se os dados que são apresentados a seguir. Inicialmente, para caracterizar os sujeitos da pesquisa, são apresentados os dados alusivos à identificação dos respondentes. Posteriormente, são exploradas as opiniões dos sujeitos.

3.1.1 Os sujeitos da pesquisa

Responderam ao questionário 46 gestores de Institutos Federais mineiros, sendo treze do IFNMG (100%), dez do IFTM (100%), dez do IFSudesteMG (do total de 12, ou seja, 83,3%), oito do IFMG (80%), e cinco do IFSulMG (do total de nove, ou seja 55,6%). Conforme já mencionado, esses sujeitos fizeram parte do 1º Colégio de Dirigentes de suas respectivas instituições. Atualmente, a grande maioria deles continua atuando como gestor (Reitor, Pró-Reitor ou Diretor Geral de Campus) e faz parte do atual Colégio de Dirigentes. A maior parte dos gestores participantes é formada por homens (82,2%)[131], conforme se pode visualizar no gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Sexo dos gestores dos IFs

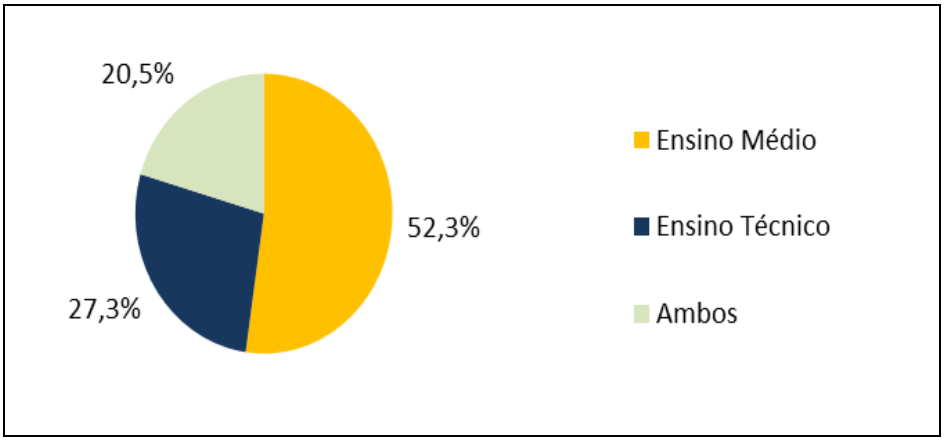


Fonte: Questionários aplicados – janeiro a março de 2013

Em relação ao tipo de formação em nível básico[132], 52,3% fizeram ensino médio, 27,3% o ensino técnico e 20,5% formaram em ambos, o que pode ser observado no gráfico 2, a seguir:

[131] 45 sujeitos responderam essa questão.
[132] Essa questão foi respondida por 44 gestores.

Gráfico 2 – Tipo de formação em nível básico dos gestores dos IFs



Fonte: Questionários aplicados - janeiro a março de 2013

Sobre a formação em nível de graduação, a maior parte dos sujeitos é graduada nas seguintes áreas: Ciências Agrárias (09 gestores); Zootecnia (05) Veterinária (04); Matemática (04); Engenharia (03) e Educação Física (3). Em menor proporção foram citadas as áreas de Administração (2) e Letras (2). Também foram citados, apenas uma vez, os seguintes cursos: Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito e Licenciatura em Educação Profissional, Farmácia/Bioquímica, História, Licenciatura Plena em Química, Pedagogia e Estudos Sociais, Processamento de dados.

A formação em nível superior (Especialização, Mestrado e Doutorado) também se concentra, principalmente, nas áreas de Ciências Agrárias, Zootecnia e Veterinária. Registra-se, todavia, uma busca desses sujeitos por formação na área de educação – quatro (04) gestores fizeram Mestrado na área de Educação (dois desses em Gestão da EPT); e três (03) fizeram Doutorado na área de Educação. Dentre os cursos de especialização realizados pelos gestores, foram citados: Administração escolar; Educação; Educação à distância; Ensino de 1º e 2º Graus; Gestão escolar; Metodologia de Ensino; Metodologia e Didática do Ensino; e Metodologia em Planejamento Educacional.

3.1.2 O que indicam as opiniões dos sujeitos

Um conjunto de questionamentos sobre a organização dos Institutos Federais foi dirigido aos sujeitos. Essas questões, divididas por assuntos,

objetivavam levantar as opiniões dos gestores sobre: criação e implantação dos Institutos, políticas, gestão, pesquisa e extensão, currículo, acompanhamento de egressos e evasão, além de comentários finais. A maior parte das questões era fechada e, em menor número, foram apresentadas questões abertas.

Em relação ao primeiro assunto “criação e implantação dos Institutos”, sete questões foram direcionadas aos gestores e versavam sobre: motivos para adesão à política de organização em IFs; ganhos e prejuízos da criação dos IFs; processo de integração das instituições para compor os IFs; dificuldade na execução do Decreto que cria os IFs (Decreto 6.095/2007); e cursos criados nos IFs. As posições dos sujeitos são apresentadas a seguir.

Questionados sobre os motivos que levaram a Instituição à chamada “adesão” à politica de organização em IF, os motivos apontados ratificam os dados apresentados por Otranto (2010)[133]. Os motivos mais frequentes foram “*necessidade de expansão da instituição”* e “*aumento dos recursos financeiros*", citado por 80,4% e 69,6% dos gestores respectivamente. Na tabela que se segue, é possível visualizar as frequências absolutas e relativas de citações de cada motivo listado no questionário. Destaca-se que o interesse no crescimento da instituição é maior que o medo de penalidades.

Tabela 4 – Motivos que levaram Instituições da Rede Federal de Educação Profissional a aderirem à política de organização em Institutos

Motivos que levaram as Instituições à chamada “adesão”	N	%
Necessidade de expansão da instituição	37	80,4%
Aumento dos recursos financeiros	32	69,6%
Alçar a condição de instituição de educação superior	25	54,3%
Ampliação do quadro docente	25	54,3%
Pressão política do governo federal	12	26,1%
Medo de penalidades	8	17,4%
Facilidade de capacitação docente	7	15,2%
Outro	12	26,1%
Total Válidos	46	100,0%

Fonte: Questionários aplicados - janeiro a março de 2013

[133] Essa autora optou por uma análise em separado das razões de EAFs, CEFETs e ETVs. Optou-se aqui por apontar, no geral, quais seriam essas razões, porque elas são similares.

Questionados sobre os ganhos da criação/implantação do Instituto Federal os gestores apontaram, em maior frequência: "*Aumento de recursos financeiros na Educação Profissional",* "*Ampliação do quadro docente e técnico administrativo"* e "*Promoção da verticalização da Educação Profissional"*. As respostas foram organizadas na Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 – Ganhos da criação/implantação dos Institutos Federais

Ganhos da criação/implantação dos IFs	N	%
Aumento de recursos financeiros na Educação Profissional	35	76,1%
Ampliação do quadro docente e técnico administrativo	34	73,9%
Promoção da verticalização da Educação Profissional (oferta de vários níveis de ensino)	29	63,0%
Implantação da pesquisa aplicada e da extensão	23	50,0%
Aumento de vagas para a graduação	19	41,3%
Aumento de vagas para o ensino técnico	12	26,1%
Melhoria nas condições para capacitação de professores da instituição	8	17,4%
Outro	3	6,5%
Total Válidos	46	100,0%

Fonte: Questionários aplicados - janeiro a março de 2013

Examinando as respostas constata-se que a criação dos IFs trouxe ganhos no que refere à investimentos e à expansão da rede, conforme indicam Ferretti (2010) e Lima Filho (2010). Em relação aos prejuízos da criação/implantação do Instituto Federal, a principal queixa é a "sobrecarga de trabalho para os servidores da instituição", evidenciando a pertinência da observação de Otranto (2011) de que os IFs têm muitas atribuições. Pode-se acrescentar que são poucos funcionários para muitas atribuições. Foram também apontados os seguintes prejuízos:

Tabela 6 – Prejuízos da criação/implantação dos Institutos Federais

Prejuízos da criação/implantação dos IFs	N	%
Sobrecarga de trabalho para os servidores da instituição	26	56,5%
Subordinação das unidades ao campus sede	24	52,2%
Perda de identidade junto à comunidade	14	30,4%
Menor autonomia institucional para definir a oferta de cursos	12	26,1%
Redução das atividades de pesquisa com aumento de atividades de ensino	6	13,0%
Ausência de incentivo à pesquisa científica	5	10,9%
Perda de vínculo administrativo com as universidades	1	2,2%

Prejuízos da criação/implantação dos IFs	N	%
Outro	11	23,9%
Total Válidos	46	100,0%

Fonte: Questionários aplicados - janeiro a março de 2013

Questionados sobre o processo de integração das unidades da instituição para compor os IFs, a maior parte dos sujeitos (62,2%) informa que esse processo se deu “por agregação voluntária”, conforme verifica-se na próxima tabela.

Tabela 7 – Processo de integração das escolas da rede federal para organização em Institutos Federais

Processo de integração das escolas	N	%
Por agregação voluntária	28	62,2%
Por imposição do novo modelo da estrutura do IF	14	31,1%
Outro	3	6,7%
Total Válidos	45	100,0%

Fonte: Questionários aplicados - janeiro a março de 2013

Os dados indicam que, na opinião de 62,2% dos gestores a adesão à política dos IFs não foi imposta, embora um percentual considerável de sujeitos (31,1%) avalie que houve imposição do modelo de institutos. Há quem diga que houve pouca ou nenhuma possibilidade de não aderir, que não houve discussão na base, ou houve pouca discussão, que houve muitas promessas. O fato é que muitas variáveis contribuíram para a grande adesão (OTRANTO, 2011), entre os quais o receio das instituições de não contarem com recursos para crescimento institucional caso não aderissem. Esse argumento mostra-se atinente, no contexto estudado, conforme dados da tabela 4, que trata da adesão aos IFs, houve pressão política e medo de penalidades, bem como preocupação com crescimento institucional e recursos financeiros.

A tabela 8, na sequência, ilustra as maiores dificuldades na execução do Decreto que estabelece as diretrizes para a constituição dos IF (Decreto nº 6.095/2007). No contexto estudado, não há indicativo de grande dificuldade em relação à escolha da instituição sede ou a celebração de acordo entre as instituições que se integrariam para constituir um IF. É possível que, nas escolas envolvidas, houvesse um entendimento de que a sede ou a reitoria ficaria, preferencialmente,

nas capitais (OTRANTO, 2011). Verifica-se que a elaboração do PDI é a maior dificuldade encontrada na execução do Decreto que cria os IF.

Tabela 8 – Maior dificuldade na execução do Decreto de criação os Institutos (Decreto nº 6.095/2007)

Maior dificuldade na execução do Decreto nº 6.095/2007	N	%
A elaboração de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) Integrado	16	38,1
A escolha da instituição sede	13	31,0
A celebração de acordo entre instituições federais envolvidas	9	21,4
A aprovação do termo de acordo pelos órgãos superiores de gestão de cada instituição	1	2,4
Outra	3	7,1
Total Válidos	42	100,0

Fonte: Questionários aplicados - janeiro a março de 2013

A dificuldade em elaborar o PDI aproxima-se de outro problema que os gestores apontam na organização dos IFs: a elaboração dos documentos institucionais. Discute-se esse problema mais adiante. Na tabela 9, em seguida, é possível encontrar os tipos de cursos criados após a implantação do IF. Merece destaque a criação de novos cursos de *Licenciatura,* citados por 71,7% dos gestores.

Tabela 9 – Tipos de cursos criados após a implantação do IF

Níveis de cursos criados após a implantação do IF	N	%
Licenciatura	33	71,7%
Bacharelado	31	67,4%
Especialização	22	47,8%
Técnico	15	32,6%
Tecnológico	13	28,3%
Mestrado	13	28,3%
Doutorado	0	0,0%
Outro	3	6,5%
Total Válidos	46	100,0%

Fonte: Questionários aplicados - janeiro a março de 2013

Otranto (2011, p.14) questiona a oferta obrigatória de licenciaturas e capacitação pedagógica de professores nos institutos porque considera que a "nova institucionalidade" não conta, em geral, com docentes licenciados em seu quadro. "Como esses cursos de licenciatura serão formados? Baseados em quais

pesquisas? Quem irá lecionar a parte pedagógica?". Acrescenta: "Será que essa obrigatoriedade em instituições sem tradição e pesquisas na área de formação de professores pode apontar para a minimização dessa formação e desqualificar ainda mais a já combalida profissão docente?". Essas são questões, certamente, que merecem ser objeto de futuras investigações.

Outra questão que, segundo Otranto (2011) merece investigação, é a implantação do PROEJA nos IFs. Os gestores foram questionados nesse sentido. Perguntados se conseguiram implantar o PROEJA e a formação inicial e continuada de trabalhadores, um percentual significativo de gestores afirma que sim. As respostas foram organizadas na próxima tabela.

Tabela 10 – Implantação da Formação Continuada de Trabalhadores e do PROEJA nos IFs

	Sim		Não		Total Válidos
	N	%	N	%	
A sua instituição conseguiu implantar a formação inicial e continuada de trabalhadores?	39	84,8%	7	15,2%	46
A sua instituição conseguiu implantar o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos)?	40	87,0%	6	13,0%	46

Fonte: Questionários aplicados - janeiro a março de 2013

Esses dados permitem inferir que o PROEJA tem sido largamente implantado, como indica Lima Filho (2010), mas o processo de implantação, como sugere Otranto (2011, p.4), merece uma maior avaliação; isso porque os institutos não contam com professores com capacitação adequada para atuar na EJA e porque é muito alto o índice de "evasão nesses cursos, quase sempre oferecidos por professores despreparados e desmotivados para colocar em prática uma proposta de EJA que realmente atenda às necessidades educacionais dos estudantes". Dados de Relatório do Tribunal de Contas da União (TCU), Acórdão 506/2013, que data de 13 de março de 2013[134] e avalia a atuação dos IFs, dão conta que a evasão

[134] Trata-se de Relatório TC 026.062/2011-9 disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relatorio%20de%20Auditoria%20-%20Educacao%20Profissional.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2013.

de alunos, sobretudo do PROEJA, é alta nessas escolas. Weber e Sassine (2013) reiteram esses achados.

Em relação ao assunto “políticas” apenas duas questões foram feitas aos gestores. As respostas apresentadas foram organizadas na Tabela 11, a seguir.

Tabela 11 – Formalização da Política de criação e importância dos IFs

	Sim		Não		Total Válidos
	N	%	N	%	
Em sua opinião, a Rede Federal foi consultada para a formalização da política de criação/implantação dos IF?	30	65,2%	16	34,8%	46
Sua Instituição considera a criação do IF como um componente fundamental na organização do Sistema Nacional de Educação Profissional no Brasil?	36	81,8%	8	18,2%	44

Fonte: Questionários aplicados - janeiro a março de 2013

Nas respostas à primeira questão, o entendimento que a rede federal foi consultada para a formalização da política de criação dos IF é expresso por 65,2% dos gestores, ou seja, a maior parte dos sujeitos. Em menor número (34,8%), há o entendimento que não houve consulta. Esses dados aproximam-se daqueles que tratam da adesão à política dos IFs, anteriormente apresentados que evidenciam que 62,2% dos gestores consideram que a adesão não foi imposta, enquanto um percentual considerável de sujeitos (31,1%) afirma que houve imposição do modelo de institutos. Na percepção da maioria, houve um processo de negociação na criação dos IFs, embora se registre que é significativo o percentual de sujeitos que entendem que o projeto dos IFs foi elaborado e imposto pelo MEC – posição que se aproxima da análise de Otranto (2006) para quem as decisões no governo Lula não tomaram um caminho tão democrático como se quer fazer crer. Reitera-se o entendimento que uma política resulta de negociações, é fruto da correlação de forças e interesses diversos. O conjunto de dados aqui apresentados expressa a percepção de gestores dos IFs. Seria relevante, para enriquecer as análises, levantar percepções de diferentes segmentos envolvidos no processo: professores, sindicatos e outros.

Em relação à outra questão, as respostas indicam que os gestores, em maior parte (81,8%), consideram a criação do IF como um componente fundamental

na organização do Sistema Nacional de Educação Profissional no Brasil. Embora um alto percentual de gestores considere que os IFs seriam componente fundamental no sistema de educação brasileiro, há um entendimento de que o sistema poderia existir sem esse modelo, que os CEFETs atenderiam bem à demanda por formação profissional – mas essa é uma discussão empreendida na próxima sessão, quando apresentam-se os dados advindos das entrevistas.

Sobre a matéria "gestão", os sujeitos responderam a quatro questões – que versavam sobre a eleição de reitor e de diretor de *campus;* o funcionamento de órgão colegiado e as dificuldades enfrentadas para organização dos institutos. Uma proposta para a organização dos IFs seria a eleição direta para Reitor, e essa já é uma realidade nos Institutos pesquisados uma vez que quarenta e cinco entrevistados, que responderam à questão sobre como é feita a nomeação do Reitor no IF, disseram ser por eleição com participação da comunidade escolar. Em relação à nomeação dos Diretores de Campi, também figura a eleição direta como principal caminho. A tabela sequente confirma isso.

Tabela 12 – Forma atual de nomeação dos Diretores de Campi nos IFs

Forma atual de nomeação dos Diretores Gerais dos Campi	N	%
Por eleição com participação da comunidade escolar	25	55,6%
Outras	17	37,8%
Por indicação do Reitor	3	6,7%
Total Válidos	45	100,0%

Fonte: Questionários aplicados - janeiro a março de 2013

Além do Colégio de Dirigentes (já mencionado na introdução desta tese), os Institutos contam com um Conselho Superior, que é um órgão de natureza consultiva e deliberativa composto, além do Reitor, por representantes de diferentes segmentos: professores, alunos, servidores técnico-administrativos, diretores gerais, representantes da sociedade civil e do MEC e egressos. Sobre o funcionamento desse conselho, verifica-se que há uma participação de diferentes segmentos. Contudo, como se pode constatar na tabela a seguir, as respostas não indicam uma participação efetiva dos servidores técnico-administrativos nesse órgão – apesar da obrigatoriedade de participação desse grupo. Trata-se de matéria que merece maior estudo.

Tabela 13 – Participantes efetivos do Conselho Superior nos IFs

Participantes efetivos do Conselho Superior	N	%
Representantes da Sociedade Civil	42	91,3%
Diretores Gerais dos Campi	42	91,3%
Alunos	42	91,3%
Professores	41	89,1%
Estudantes egressos	40	87,0%
Representantes do MEC	32	69,6%
Servidores técnico-administrativos	0	0,0%
Total Válidos	46	100,0%

Fonte: Questionários aplicados - janeiro a março de 2013

O funcionamento de órgãos colegiados não tem se mostrado uma questão de grande preocupação para os gestores. Indagados acerca das principais dificuldades enfrentadas para organização em IF, o funcionamento dos órgãos colegiados e a limitação de financiamentos encontram-se entre os problemas menos citados. As principais dificuldades, apontadas por mais da metade dos sujeitos, foram: o quadro reduzido de funcionários, a construção de uma identidade institucional e a elaboração dos documentos regulatórios. No que concerne a essas dificuldades, os valores absolutos e as proporções podem ser encontrados a seguir, na Tabela 14.

Tabela 14 – Principais dificuldades enfrentadas pela instituição para organização em IF

Principais dificuldades enfrentadas pela instituição para a organização em IF	**N**	**%**
Quadro reduzido de funcionários (professores e técnicos)	30	65,2%
Construção de uma Identidade Institucional conforme o modelo definido para os IF	27	58,7%
Elaboração dos Documentos Regulatórios (Estatuto, PDI, Regimentos, regulamentos)	26	56,5%
Interação entre os Campi	21	45,7%
Articulação ensino/pesquisa/extensão	16	34,8%
Promoção da verticalização do ensino	9	19,6%
Quadro de funcionários sem qualificação adequada para a função	7	15,2%
Funcionamento dos Órgãos Colegiados	6	13,0%
Limitação de financiamentos	4	8,7%
Outro	8	17,4%
Total Válidos	46	100,0%

Fonte: Questionários aplicados - janeiro a março de 2013

As dificuldades apontadas aproximam-se dos achados de Otranto (2011), para quem os IFs têm muitas atribuições. Para Otranto “as escolas profissionalizantes, em sua grande maioria, não estavam preparadas para a transformação em instituições de educação superior, multicampi, com todas as funções, direitos e deveres de uma universidade”. Ainda segundo a autora, “as atribuições dos IFs vão além daquelas determinadas para as universidades, mas terão que ser desenvolvidas fora da estrutura universitária”. (Otranto, 2011, p.12). Mais que isso, os IFs contam com quadro reduzido de funcionários para dar conta da expansão proposta e das diversas tarefas que devem cumprir. Ademais, um grande problema vivido consiste na construção de uma identidade institucional, já que os IFs mineiros resultam da integração de instituições pré-existentes, que de certa forma tiveram sua identidade institucional solapada.

Um percentual significativo de sujeitos (56,5%) informa que a elaboração de documentos institucionais é uma dificuldade enfrentada. Essa dificuldade guarda relação com o quadro reduzido de funcionários que, por sua vez, além de reduzido, carece de profissionais com formação em determinadas áreas – e essa questão mostra-se mais evidente quando se examina os dados advindos das entrevistas.

No que tange à organização da “pesquisa” e da “extensão” nos IFs, duas questões foram feitas aos gestores – uma concernente ao “estímulo à pesquisa aplicada na instituição” e outra relativa aos “tipos de programa de extensão fomentados pela instituição”. Constata-se, pelos dados da tabela 15, a seguir, que as instituições têm procurado estimular a pesquisa aplicada, como propõe a lei que cria os IFs, sendo que a captação de bolsas de pesquisa e de recursos de órgãos de fomento foram os estímulos à pesquisa mais citados, por 80,4% e 71,7% dos gestores respectivamente.

Tabela 15 – Estímulo à Pesquisa Aplicada nos IFs

Estímulo à Pesquisa Aplicada nos IFs	N	%
Captação de bolsas de pesquisa	37	80,4%
Captação de recursos de órgãos de fomento	33	71,7%
Criação e modernização de laboratórios	26	56,5%
Capacitação de pesquisadores	20	43,5%
Interlocução com o mercado de trabalho regional	13	28,3%
A instituição não oferece estímulo à pesquisa aplicada	6	13,0%
Outro	6	13,0%
Total Válidos	46	100,0%

Fonte: Questionários aplicados - janeiro a março de 2013.

Também verifica-se que as instituições têm procurado estimular a extensão. Em relação à tipologia dos programas de extensão fomentados pelos IFs impera os de caráter assistencial, seguido daqueles de natureza cultural. A Tabela 16, abaixo, permite visualizar melhor esses dados.

Tabela 16 – Tipos de programa de extensão fomentados pelos IFs

Tipos de programa de extensão fomentados pela instituição	N	%
Assistenciais	33	71,7%
Culturais	30	65,2%
De preservação do meio ambiente	23	50,0%
De prestação de serviços	15	32,6%
De apoio a empresas	14	30,4%
Outro	3	6,5%
A instituição ainda não implantou programas de extensão	1	2,2%
Total Válidos	46	100,0%

Fonte: Questionários aplicados - janeiro a março de 2013

Há um esforço dos institutos em promover a pesquisa e a extensão, com foco na pesquisa aplicada, conforme ressalta Otranto (2011). No caso da extensão, há uma prevalência de programas assistenciais – o que aproxima a organização do "novo ente" de uma tendência presente na história da oferta de EPT no Brasil: o caráter assistencialista.

O assunto Currículo foi central em três questões dirigidas aos sujeitos. Na primeira delas: "Quais os principais propósitos que orientam a organização do currículo dos cursos?" *Superar a dualidade entre formação geral e formação técnica* foi o propósito menos citado pelos gestores – com percentual de 43,5%, ou seja, menos da metade dos sujeitos. *Considerar as demandas socioeconômicas e culturais da região* é o principal propósito, apontado por 71,7% dos respondentes. *Ofertar, prioritariamente, o ensino médio integrado à formação técnica,* foi citado por pouco mais da metade dos gestores - 52,2%. O posicionamento que esses sujeitos apresentam nos questionários pode ser visualizado na tabela a seguir.

Tabela 17 – Propósitos que orientam a organização do currículo dos cursos nos IFs

Propósitos que orientam a organização do currículo dos cursos	N	%
Considerar as demandas socioeconômicas e culturais da região	33	71,7%
Ofertar, prioritariamente, o ensino médio integrado à formação técnica	24	52,2%
Integrar as diversas áreas do conhecimento	22	47,8%
Superar a dualidade entre formação geral e formação técnica	20	43,5%
Outro	1	2,2%
Total Válidos	46	100,0%

Fonte: Questionários aplicados - janeiro a março de 2013

O posicionamento dos gestores sugere que a oferta de ensino integrado não ganha o destaque conferido pela Lei que cria os Institutos, bem como por Silva et al (2009) para quem, nos IFs, deve prevalecer os currículos na forma integrada. Outrossim, o próprio MEC defende que os IFs devem contar com proposta curricular que integre ensino médio e formação técnica buscando "superar o conceito da escola dual e fragmentada". (BRASIL, MEC, 2008, p.29), porém, conforme evidenciam os dados, a oferta do ensino médio integrado não parece ganhar centralidade nos IFs, pelo menos na opinião dos gestores. As entrevistas realizadas reiteram esse quadro – que é detalhado à frente. Enquanto, na opinião dos gestores, a oferta do ensino médio integrado não tem ganhado centralidade nos IFs, há uma previsão de ampliação dos cursos técnicos no "novo ente", como apontam 81,8% dos sujeitos. A questão da infraestrutura dos Campi, conforme indicam 59,1% dos gestores, tem permitido operacionalizar adequadamente a proposta curricular definida para os cursos, mas para 40,9% dos respondentes, a infraestrutura não atende. A tabela a seguir apresenta os percentuais relativos a essas duas questões.

Tabela 18 – Previsão de ampliação dos cursos técnicos e adequação da infraestrutura à proposta curricular dos cursos

	Sim		Não		Total
	N	%	N	%	Válidos
Considerando a autonomia da instituição, há previsão de ampliação dos cursos técnicos?	36	81,8	8	18,2	44
A infraestrutura dos campi tem permitido operacionalizar adequadamente a proposta curricular definida para os cursos?	26	59,1	18	40,9	44

Fonte: Questionários aplicados - janeiro a março de 2013

Depreende-se desses dados que há um foco na oferta de cursos técnicos, e não de cursos integrados. Além disso, registra-se um percentual considerável de gestores (40,9%) que entendem que a infraestrutura dos *campi* não tem permitido operacionalizar adequadamente a proposta curricular definida para os cursos. O posicionamento desses sujeitos é coerente com o que indica Otranto (2011) e Weber e Sassine (2013) acerca da infraestrutura insuficiente dos Institutos que envolve, entre outras questões, carência de professores e outros profissionais. Como já sinalizado por 65,2% dos gestores, a principal dificuldade dos IFs diz respeito ao quadro reduzido de funcionários (professores e técnicos) para dar conta das inúmeras tarefas que devem ser cumpridas.

O Acórdão do TCU 506/2013, anteriormente citado, recomenda a elaboração de plano para, entre outras questões, reduzir o déficit de funcionários, acompanhar a empregabilidade dos egressos e combater a evasão escolar. Acerca do acompanhamento de egressos apenas duas perguntas foram apresentadas aos gestores no questionário. Organizou-se as respostas na seguinte tabela:

Tabela 19 – Acompanhamento de egressos diplomados pelos IFs

	Sim		Não		Total
	N	%	N	%	Válidos
Há alguma estratégia, nesta instituição, para acompanhamento dos egressos diplomados?	12	30,0%	28	70,0%	40
A sua instituição desenvolve alguma estratégia de integração escola/empresa para inserção do egresso diplomado no mercado de trabalho?	27	67,5%	13	32,5%	40

Fonte: Questionários aplicados - janeiro a março de 2013.

O que se registra é que as instituições não têm acompanhado os egressos diplomados, mas se preocupam em integrá-los ao mercado, buscando atender, de antemão, uma orientação que o relatório do TCU apresenta. Assim, apesar de 70% dos gestores afirmarem não haver nenhuma estratégia de acompanhamento de egressos diplomados, segundo 67,5% deles suas instituições desenvolvem alguma estratégia de integração escola-empresa para inserção do egresso diplomado no mercado de trabalho.

Em relação à evasão, os gestores responderam a duas questões sobre o assunto. A primeira delas objetivou levantar as opiniões dos sujeitos sobre “os motivos que podem levar à evasão do aluno no curso técnico”. A segunda questão se propôs a identificar as “medidas tomadas pela instituição para prevenir a evasão”. Para facilitar a visualização das respostas, as mesmas foram organizadas nas Tabelas 20 e 21, na sequência.

Tabela 20 – Motivos que podem levar à evasão do aluno no curso técnico dos IFs

Motivos que podem levar à evasão do aluno no curso técnico	**N**	**%**
Falta de embasamento de conteúdos com consequente dificuldade de acompanhar o curso	33	71,7%
Ingresso em curso superior	18	39,1%
Precárias condições sócio econômicas da família	15	32,6%
Decepção com o curso	14	30,4%
Dificuldades de relacionamento com colega e/ou com professores	1	2,2%
Outro	5	10,9%
Total Válidos	46	100,0%

Fonte: Questionários aplicados - janeiro a março de 2013

De acordo com 71,7% dos gestores, *a falta de embasamento de conteúdos com consequente dificuldade de acompanhar o curso* é um motivo que pode levar à evasão do aluno no curso técnico. O *ingresso em curso superior, as precárias condições sócio econômicas das famílias e decepção com o curso* foram os motivos citados por 39,1%, 32,6% e 30,4% respectivamente. Apenas um gestor apontou como motivo da evasão as *dificuldades de relacionamento com colega e/ou com professores.* Em relação às medidas tomadas para prevenir a evasão, 71,7% e 50% dos gestores, respectivamente, apontam: o diagnóstico das dificuldades dos alunos e o estabelecimento de contatos com a família do estudante. Somente 10,9% afirmaram ainda não haver medidas para prevenir a evasão.

Tabela 21 – Medidas tomadas para prevenir a evasão nos IFs

Medidas tomadas para prevenir a evasão	N	%
Diagnóstico das dificuldades dos alunos	33	71,7%
Estabelecimento de contatos com a família do estudante	23	50,0%
Incentivo à participação do aluno em atividades extraclasse	22	47,8%
Organização de eventos que possibilitem o conhecimento do mercado de trabalho	14	30,4%
Ainda não há medidas para prevenir a evasão	5	10,9%
Outro	9	19,6%
Total Válidos	46	100,0%

Fonte: Questionários aplicados - janeiro a março de 2013

Os motivos que podem suscitar a evasão escolar, aqui citados, aproximam-se dos achados de Fini e Dore (2011), que indicam o baixo desempenho, as alternativas oferecidas fora da escola, a desvalorização da escola e a queda de auto-estima, como razões do abandono. Os autores consideram que, apesar do significativo aumento de acesso à educação escolar, a evasão apresenta índices preocupantes, sobretudo ao fim do ensino médio. Os altos índices de evasão, registrados nos IFs, conforme aponta o Acórdão do TCU 506/2013, reforçam a necessidade de investir em medidas para combater o problema. Lusher (2009) adverte que a evasão é um processo complexo, de difícil solução e, no caso do ensino técnico, é um problema que precisa ser monitorado e, preferencialmente, prevenido para que a expansão dessa modalidade de ensino represente, efetivamente, novas oportunidades de formação e inserção profissional para os jovens.

Ao que consta, o projeto de criação dos IFs guarda relação com o propósito de combater a evasão e construir uma escola mais atrativa para os jovens (BRASIL, MEC, 2006). Contudo, a evasão consiste em um problema de longa data quando se trata de EPT. Assim, como os IFs hoje, ainda que em outro contexto histórico, as EAA apresentavam alto índice de evasão (CUNHA, 2000; SANTOS, 2003). Se se pretende efetivamente combater o problema, é preciso investir em pesquisa sobre o tema e subsidiar as novas instituições no seu enfrentamento. Um caminho que vem sendo utilizado por um IF, segundo afirma um respondente, seria a assistência estudantil. Diz: “Estamos reduzindo a evasão através da assistência estudantil.” (Questionário 19). O combate ao problema tem se dado por meio de

estratégias isoladas, como revela o relatório do TCU (Acórdão 506/2013). É preciso que os IFs avancem na identificação dos motivos da evasão, mais que isso, como sugere Lusher (2009) é fundamental desenvolver metodologias de monitoramento que possam impulsionar estratégias de prevenção desse problema.

Ao final dos questionários deixou-se um espaço para que os sujeitos acrescentassem comentários, caso quisessem. Procurou-se instigá-los a se manifestarem porque as observações feitas enriqueceriam os dados antes apresentados. Um número considerável de sujeitos se manifestou – foram 21 comentários ao todo, ou seja, 45,6% dos gestores. Agrupou-se tais comentários por categorias. Em maior número, eles destacam a importância dos IFs e as dificuldades enfrentadas na implantação da "nova institucionalidade". Além do problema da evasão, já citado, eles também abordam a questão da missão dos IFs e da autonomia institucional, além de tecerem comentários sobre a presente pesquisa.

Seis sujeitos ressaltaram a importância dos Institutos Federais:

> Os Institutos Federais foram recentemente implantados, mas de suma importância para educação brasileira e profissional e está em contínuo processo de consolidação, ajustes e aprimoramento do modelo *multicampi* e de rede. (Questionário 2).
> A transformação das Escolas Técnicas e Cefetes foram de grande importância na interiorização do ensino técnico e tecnológico e especialmente a oferta de ensino superior, em regiões pouco desenvolvidas deste país. (Questionário 6).
> O processo de criação dos IF's passou pela fase inicial de implantação e o objetivo atual do governo federal e dos gestores é de efetivar a consolidação da rede [...] É importante ressaltar que a criação dos IF's propiciou um processo de interiorização da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica que será de grande importância futura no desenvolvimento da nação. (Questionário 10).
> Estamos na 6ª turma de ensino médio Integrado. O Impacto da nossa instituição na comunidade começa a ser sentido agora. Fomos o 3° colocado no ENEM 2012 [...] e vamos subir na classificação. Já temos ex-alunos em Universidades e no mercado de trabalho. Acredito que estamos cumprindo nossa missão. (Questionário 11).
> O processo de criação dos Institutos Federais foi extremamente inovador e, portanto, é lento em sua consolidação. Mas não tenho dúvida que é um dos principais avanços educacionais da última década. (Questionário 17).
> A transformação de nossas antigas Escolas Agrotécnicas em Instituto Federal só fez com que nossas instituições crescessem, logicamente que temos uma grande preocupação com a qualidade do Ensino ofertado, por isso precisa haver vários estudos sobre as demandas de nossos *Campus* e logicamente de nosso Instituto. (Questionário 21).

Nota-se que a interiorização da oferta de EPT é um elemento destacado nas falas. Também se assinala a importância dos IFs para a inserção de jovens na universidade e no mercado de trabalho, assim como para o crescimento das

instituições existentes. Por outro lado, um sujeito considera que a “nova institucionalidade” é um desastre:

> [...] participei da implantação dos Institutos e, infelizmente, sinto que a criação dos IFs foi, para muitos, em alguns aspectos, um fiasco, pois de tudo que foi prometido, muito pouco se cumpriu. Alguns reitores têm se utilizado do cargo, apenas, para futuras projeções políticas e os *campi,* como podem ser percebidos, em situações caóticas (principalmente, os recém-criados). (Questionário 15).

Seis gestores comentam as dificuldades vividas no processo de organização dos IFs. Um deles ressalta que vários cursos são abertos sem diagnóstico prévio, tornando-se ociosos (Questionário 7); outro afirma que a burocracia é grande se sobrepondo ao que realmente importa, que é o ensino (Questionário 9); um terceiro diz que há nos IF “uma centralização de poderes muito grande nas mãos de uma única pessoa (Reitor - Reitoria), que tem de gerenciar vários campi de localidades, regiões, características e condições diferentes” e que isso dificulta o desenvolvimento dos *campi*. (Questionário 1). Outro gestor afirma que os IFs:

> precisam ocupar o espaço para o qual foram criados e desenvolver de fato educação tecnológica e pesquisa e extensão compatíveis com esta educação. A meu ver um grande problema é que a maioria dos professores só conhecem o modelo em que foram formados nas universidades e a tendência é repetir este modelo e o espaço que os Institutos Federais deveriam ocupar, conforme preconiza sua criação irá permanecer vazio. (Questionário 8).

Um dos sujeitos se reporta à perda da dificuldade institucional, e faz um longo comentário, rico em detalhes:

> Acredito que os maiores prejuízos ocorreram nas antigas instituições de ensino, que possuíam forte identidade cultural e eram fontes de referência em suas regiões, com elevado número de parcerias, atividades de extensão e referências em formação técnica. Com o advento dos Institutos, perdeu-se a noção desta missão, promoveu-se a desvinculação entre instituições e seu meio e não aconteceram discussões para criação de uma nova identidade institucional. As instituições voltaram-se para dentro de si mesmas e para uma direção centralizadora e muitas vezes distante. O próprio PDI não reflete a realidade de cada região/instituição, mas o objetivo de cada Reitoria, como órgão central e elaborador de seus objetivos e intenções. Houve acentuada substituição da prática pela teoria e há uma tendência de priorizar a ampliação dos cursos de graduação em detrimento dos técnicos. A súbita contratação de grande número de novos professores, em sua maioria jovens, absorveu a memória administrativa e a cultura institucional; perdeu-se o antigo espírito antes que fosse adotada uma nova forma de proceder e criar um novo modelo educacional, um referencial para as pessoas e para as empresas. As escolas, ao contrário do que se esperava, tornaram-se mais distantes do mercado ao invés de deles se

> aproximar como se acreditaria, porque não se repôs o que de alguma forma se perdeu em termos de identidade, formação profissional e contato empresarial. Ao contrário, perdeu-se uma credibilidade que ainda não foi restaurada. (Questionário 16).

E acrescenta:

> Existe uma necessidade urgente de que cada *Campus* discuta sua própria realidade. Por outro lado, a criação de vários Campus, com inúmeros cargos de direção, aliada à chegada de grande número de pessoas de forma repentina, ao mesmo tempo que criou acentuada disputa pelo poder, com excessiva politização e desavenças internas, ainda não permitiu que os novos administradores adquirissem o conhecimento e a maturidade necessários ao seu desempenho. Estes problemas administrativos se refletem no dia a dia das instituições, no seu planejamento (lembrando da importância do planejamento estratégico e de longo prazo, porque os processos educacionais são morosos), na rotina diária e, consequentemente, nas suas atividades-fim. (Questionário 16).

Por fim, outro gestor informa que já não atua mais em um IF, mas em um CEFET e ressalta que, apesar de não ter aderido à modalidade dos IFs, o CEFET-MG enfrenta problemas semelhantes. “Entre os problemas, destacam-se: 1. disponibilidade reduzida de vagas; 2. Redução de recursos do MEC à instituição CEFET,MG, como uma forma de forçar o processo de adesão aos IFES”. (Questionário 12).

O que se pode observar, em relação aos problemas listados, é que, para além do que já foi apontado, insuficiência de recursos humanos para dar conta das inúmeras tarefas que os IFs têm a cumprir; a construção de uma identidade institucional e elaboração de documentos regulatórios – os Institutos contam com problemas administrativos, confirmando o estudo de Otranto (2011, p.12) para quem a administração institucional é tarefa problemática porque “cada IF conta com uma reitoria localizada em cidade distinta daquelas onde estão localizadas as escolas que lhe deram origem”. Há que se destacar, conforme indicam os dados, que a complexidade dessa administração não envolve apenas dificuldades de gerenciamento de vários *campi* porque estão em localidades diferentes, mas porque contam com características e condições diferentes.

Os dados reiteram que há, também, problemas relacionados com a perda/construção da identidade institucional e a elaboração de documentos institucionais que reflitam a realidade da escola. Acrescentam, como dificuldades, a proposição de cursos a partir de diagnóstico da realidade; o conflito entre novatos e veteranos; a formação de docentes; a forte cultura universitária – que dificulta a

organização de um modelo institucional diferente – e a gestão centralizada. Grande parte dessas dificuldades estão presentes nos dados advindos das entrevistas – que são abordados adiante. Examinando esse conjunto de problemas, pode-se inferir que a grande dificuldade vivida na organização dos IFs diz respeito à limitação de recursos humanos, devidamente qualificados, para dar conta das inúmeras tarefas que se apresentam com a criação do "novo ente".

Entre os comentários havia, também, uma observação sobre a questão da autonomia institucional. O gestor explica que atuava em um *campus* novo, que era uma unidade de ensino descentralizada (UNED) de um CEFET que se transformou em IF. Ele esclarece que essa UNED não possuía autonomia e, portanto, que "não houve perda de autonomia. Pelo contrário, houve diversos ganhos relativos". (Questionário 5). A discussão sobre o ganho de autonomia das instituições que aderissem à politica dos IFs, presente na literatura e citada, entre outros, por Otranto (2011), mostra-se uma questão complexa que os dados advindos das entrevistas permitem elucidar. Adiante, retoma-se essa discussão.

Havia também observações de três gestores sobre a pesquisa em pauta. Um dos sujeitos sugeriu que na questão que trata da infraestrutura, em que se pergunta sobre "A infraestrutura dos *campi* tem permitido operacionalizar adequadamente a proposta curricular definida para os cursos?", ele considera que deveria haver "uma alternativa intermediária entre o sim ou não, pois penso que atualmente o nosso campus possui condições ideais, mas não em todos os cursos". (Questionário 13). A resposta apresentada reforça a importância do espaço de observações, bem como convida à reflexão acerca das opções feitas e dos limites que a pesquisa acaba impondo, mesmo que se tenha tomado todo o cuidado com a realização de pré-teste dos questionários e de entrevistas cognitivas para estruturação das questões. Esse cuidado foi reconhecido na fala de um gestor. "Quero salientar a qualidade das perguntas, pois facilitou demais em respondê-lo. Muitas das respostas refletem o que está ocorrendo nos Institutos Federais". (Questionário 14).

Outro gestor destacou a importância dessa pesquisa:

> Aproveito para parabenizar a equipe pelo presente trabalho, pela relevância sem precedentes deste estudo. Acredito que o mesmo impactará positivamente na tomada de rumos e na qualidade do ensino técnico profissional e redução da evasão escolar. Meus sinceros cumprimentos a todos. (Questionário 3).

A riqueza de dados advindos dos questionários, ressaltando-se a participação de 85,18% dos gestores, permitiu elucidar questões sobre a organização dos IFs, entre os quais os ganhos e prejuízos da “nova institucionalidade”, as dificuldades vividas, entre outras. A partir das opiniões dos gestores, constata-se que esses IFs têm investido na criação da licenciatura, na oferta de PROEJA, e que o ensino integrado ainda não constitui prioridade. Verifica-se que os problemas enfrentados são inúmeros, incluindo a perda/construção da identidade institucional, a elaboração de documentos institucionais e a limitação de recursos humanos devidamente qualificados e que persistem questões, as quais carecem ser investigadas. Como lembra Otranto (2011, p.15), é preciso investigar como está sendo feita a reposição dos quadros de docentes e técnicos; se os laboratórios estão sendo equipados, em suma, se as promessas feitas para a adesão à proposta estão realmente sendo cumpridas. Muitas questões emergem e demandam pesquisa. Abordam-se algumas delas a seguir, a partir dos dados das entrevistas.

3.2 O que evidenciam as entrevistas

Conforme anunciado anteriormente, para ampliar as análises sobre a organização da “nova institucionalidade”, bem como aprofundar a compreensão sobre as razões para a adesão e a resistência à proposta dos IFs, realizou-se entrevistas semi-estruturadas com três gestores do CEFET-MG, um gestor do Coltec-UFMG, e cinco gestores de IFs mineiros. O roteiro da entrevista constava de dados de identificação dos sujeitos e contava com um conjunto de questões que se destinavam a levantar as opiniões dos gestores sobre os IFs (processo de adesão, ganhos e prejuízos, importância) e a atual estruturação da rede federal de EPT. Organizaram-se os dados em duas partes – a caracterização dos sujeitos e as opiniões dos entrevistados.

3.2.1 Os entrevistados

Conforme mencionou-se, foram entrevistados nove gestores, escolhidos aleatoriamente, observando a vivência do processo de criação dos IFs em Minas Gerais. Objetivando ampliar a compreensão sobre as razões pelos quais

determinadas instituições não aderiram à política dos IFs, optou-se por entrevistar gestores do CEFET e de uma ETV (o Coltec-UFMG). Para ampliar o entendimento sobre os motivos pelos quais determinadas instituições aderiram à política dos IFs entrevistaram-se gestores do IFMG, IFNMG e IFSulMG. As entrevistas duraram, em média, 50 minutos e foram realizadas entre janeiro e março de 2013. Para preservar a identidade dos entrevistados, a caracterização e os discursos dos mesmos serão trazidos para o corpo do texto mediante a utilização de nomes fictícios.

O primeiro entrevistado (Antônio) é Pró-Reitor no IFMG, graduado em economia com mestrado e doutorado em estatística, atua na EPT há aproximadamente sete anos. A segunda entrevistada (Bárbara) atuou como diretora de Campus no CEFET–MG por três anos, estando nesse cargo na ocasião da criação dos IF. Fez ensino técnico integrado. Possui graduação em pedagogia além de docência na área de construção civil. Fez especialização em pedagogia empresarial e materiais de construção e mestrado em educação tecnológica no CEFET-MG. Tem mais de 30 anos de atuação na EPT, sendo 23 anos no CEFET.

O terceiro entrevistado (Carlos) também é do CEFET. Atua na gestão da referida instituição desde 2011. É professor do mestrado em educação tecnológica. Na ocasião da criação dos IF, acompanhou as discussões como Conselheiro no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do CEFET Minas. Fez ensino médio e técnico, graduação em filosofia e pedagogia, mestrado em educação tecnológica e doutorado em educação. Atua há mais de 30 anos na educação, sendo mais de 23 na educação profissional, 08 anos só no CEFET. A quarta entrevista foi realizada com uma Pró-Reitora do IFNMG (Diana). Ela cursou ensino médio e técnico, é graduada em Letras pela PUC-MG, fez especialização e mestrado em estudos linguísticos pela UFMG e cursa o doutorado em desenvolvimento rural pela UFRGS. Diana possui 17 anos de atuação na Educação Profissional.

A quinta entrevistada (Elena) atuou como assessora na gestão do CEFET-MG na ocasião da criação dos IF. Ela cursou ensino médio e técnico, é graduada em Pedagogia e Comunicação Social, é mestre em Educação pela FaE-UFMG e doutora em filosofia – PHD na área da Educação pela Flórida State University. Atua na Educação Profissional há 21 anos, desde 1992, quando entrou no CEFET, até hoje. O sexto entrevistado (Fernando) é Pró-Reitor no IFSul de Minas Gerais. Cursou ensino técnico (agropecuária) e graduação em ciências agrícolas (licenciatura). Fez especialização em metodologia do ensino e produção de

ruminantes e possui mestrado e doutorado em zootecnia. Está há 20 anos atuando na Educação Profissional.

A sétima entrevista foi realizada com um diretor de extensão do IFNMG (Geraldo). Na ocasião da criação do Instituto, ele atuava como pró-reitor e reitor substituto. Cursou ensino médio e graduou em administração de empresas e ciências contábeis. Também é licenciado em administração e economia rural. Possui especialização em gestão escolar, mestrado em administração de empresas e doutorado em desenvolvimento rural (em andamento). Conta com 16 anos de experiência na educação profissional. O oitavo entrevistado (Hélcio) atua como diretor geral de campus no IFNMG. Fez o ensino médio integrado (técnico em agropecuária). É licenciado em ciências agrícolas pela UFRRJ e tem mestrado e doutorado em agronomia pela UFV- Viçosa. Está há 24 anos atuando na Educação Profissional. O último entrevistado (Ivo) atuou na gestão do Coltec na época da criação dos IF. Cursou o ensino médio, é bacharel em física, mestre em engenharia mecânica e doutor em engenharia elétrica. Possui 20 anos de atuação na Educação Profissional.

3.2.2 As opiniões dos entrevistados

A primeira questão dirigida aos sujeitos objetivava averiguar os motivos que levaram as instituições a aderirem ou não aderirem à política de organização em IFs. Nas entrevistas, assim como nos questionários, os gestores das instituições que aderiram apontaram razões que ratificam dados apresentados por Otranto (2010): possibilidade de crescimento institucional, mais investimentos financeiros e pressão do MEC. As falas a seguir ilustram bem essa assertiva:

> Inicialmente foi a questão mesmo da expansão, foi a questão de recursos, obter mais recursos, mais servidores para a instituição, mais recursos para aplicar em toda a região. Isso realmente surtiu efeito. Vamos colocar, o Campus Muzambinho que eu sou lotado, na época tinha 2(dois) mil alunos, em dezembro de 2008, e hoje o campus, agora, no primeiro semestre de 2011, chega a 12.000 alunos. (Fernando; IFSulMG)
> [...] havia possibilidade de um crescimento, de penetração dentro do estado de Minas Gerais, isso a gente tinha certeza! Uma maior visibilidade de Instituto, uma maior atração de alunos, uma maior oferta de possibilidades – isso havia certeza! Havia certeza também do desafio enorme porque não estava claro como se daria essa nova estrutura! (Geraldo; IFNMG).

Os dados indicam ainda que, além do crescimento institucional apontado por Otranto (2010), a busca por maior autonomia institucional seria um motivo para a adesão.

> A partir da criação das UNEDs, todos os CEFET´s, em todo o país, estavam em um plano de expansão da educação profissional, todos estavam implantando unidades de ensino descentralizadas. Nesse período começou a se pensar no rearranjo, numa articulação de uma instituição que fosse mais fortalecida, que tivesse uma apresentação no cenário nacional e que pudesse trabalhar com todas as modalidades de ensino, que pudesse trabalhar com todos os níveis de ensino e trabalhar, principalmente, com ensino pesquisa e extensão. O que acontecia com o CEFET? A gente não tinha ainda total autonomia de implantação de todos os cursos superiores e não tinha a total autonomia que as universidades tinham, tanto na implantação desses cursos, quanto na questão legal de registro de diploma. (Diana; IFNMG)

Entretanto há um motivo que não figura entre os dados apresentados por Otranto (2010). A adesão se deu, entre outras razões,

> Pelo potencial da região. [...] a localização geográfica, a região central de Minas Gerais tinha que ser contemplada, tem um potencial muito grande para a educação profissional. À época, tinha isso também, se sabia que o CEFET Minas não aderiria ao processo e ficaria um vácuo na região central, e que foi ocupado por esse projeto. (Antônio; IFMG).

A demanda por EPT que havia em uma dada região e o vácuo que ficaria em termos de oferta de EPT já que o CEFET-MG não aderiu, também justificou a adesão para um Instituto pesquisado. Para além do ganho em autonomia e do crescimento institucional, Diana acrescenta outra razão: o atendimento às demandas e às necessidades da sociedade. Diz:

> Como instituto, as possibilidades de atendimento, de atender melhor à sociedade, e de atuação de uma forma que era o perfil de uma educação profissional e tecnológica e que era necessidade da sociedade, assim, a lógica, a pressão social, a demanda, e tudo aquilo que o instituto pode atender é muito, mas muito interessante para uma instituição pública, para o trabalho de uma instituição pública. É a questão da função social. (Diana; IFNMG).

Se o ganho de autonomia justifica a adesão, por outro lado, a perda de autonomia institucional e o desejo em transformar-se em UT figuram como motivos para a não adesão (Otranto, 2010). Embora considerem a perda de autonomia como razão para não adesão, no contexto pesquisado, os principais motivos apresentados pelos gestores do CEFET Minas foram o desejo em transformar-se em UT e o respeito à história da instituição. A fala de um dos entrevistados sintetiza bem a

posição do grupo: “A nossa resistência, a não transformação em instituto, foi por respeito a nossa própria história e ao nosso desejo e investimento na transformação em universidade, em outro projeto”. (Carlos; CEFET-MG).

Já no caso do Coltec o gestor informa que houve: “Pouco interesse da maioria ou, melhor dizendo, grande interesse da maioria em permanecer vinculada(s) a UFMG. O fato de estar dentro da UFMG talvez seja o maior e principal motivo”. (Ivo; Coltec). Segundo o entrevistado, é provável que “a maioria não saiba a essência da proposta”. Ao que parece, houve pouca discussão desse projeto no âmbito do Coltec. Ademais, embora o entrevistado ressalte que há uma desvalorização da EP na universidade, há um sentimento de orgulho por fazer parte da UFMG “considerada a maior/melhor UF”. Esse sentimento ajudaria a explicar a não adesão, aliado a uma incerteza em relação ao que estaria por vir. Nesse contexto, assim como no conjunto de escolas pesquisado por Otranto (2010), a vinculação à uma universidade constitui uma vantagem que justificou a não adesão.

No caso do CEFET-MG, a não adesão não ocorreu apenas por conta do desejo em transformar-se em UT e o respeito à história da instituição e da possível perda de autonomia. A longa fala de uma entrevistada recupera a história e acrescenta um ponto para a discussão.

> Acho que teve uma razão histórica, uma razão que eu diria, se é que eu não corro risco de fazer uma classificação meio absurda, mas acho que teria também uma razão mais objetiva. Em relação à razão histórica eu poderia dizer assim, na segunda metade da década de 90 começou uma ênfase muito grande em uma ideia, um desejo, pelo trabalho que já vinha sendo feito há muito tempo atrás, no sentido de que algumas instituições da rede federal se desenvolvessem para se transformarem em universidades. Isso já era uma discussão de muitos anos atrás e, na segunda metade da década de 90, isso ficou muito enfatizado em algumas instituições, sobretudo naquelas instituições que eram denominadas os grandes CEFET´s, os CEFET´s históricos, que foram os três CEFET´s fruto da transformação das escolas técnicas federais, de três escolas técnicas que foram: a escola do Paraná, do Rio e de Minas Gerais. [...] no início da década de 90, houve a transformação da escola técnica federal da Bahia e da escola técnica do Maranhão em CEFETs. Então, além dos três grandes CEFET´s, havia mais dois, eram cinco CEFET´s. [...] Dentro desse quadro houve um incentivo dos órgãos de gestão do sistema, no sentido específico de que o CEFET Minas, Rio e Paraná se preparassem para tal. [...] O CEFET Minas [...] fez um esforço enorme no sentido de qualificar seu quadro docente em nível de pós – graduação *scricto sensu,* com mestrados, com doutorados, e fez um esforço no sentido de absorção das seleções de pessoal, valorizar a titulação, pensando nos critérios definidos pós LDB, para se transformar em universidade [...] universidade especializada por campo do saber. [...] Referindo-me agora a outra dimensão, uma dimensão objetiva, o projeto dos IFET´S, e a lei também, ele implica numa reserva de vagas [...] 50% de vagas para o Ensino Médio e 20% de vagas para o Ensino Superior licenciatura e o restante das vagas para a graduação

> bacharelado e tecnólogo. O nosso CEFET, ele tinha na época plena condição de manter os 50% de vagas do ensino médio técnico e não era o desejo nosso que não mantivesse isso, mas nós não tínhamos a menor condição de ofertar 20% para as licenciaturas. [...] E nós não tínhamos o corpo docente. [...] nós não tínhamos as condições objetivas. O que faríamos? Iríamos mandar esses professores embora? Colocar os professores de engenharia dando aula de psicologia? (Elena; CEFET-MG).

Veja que a não adesão do CEFET-MG não se deu porque simplesmente queriam priorizar a graduação e não queriam investir em ensino técnico, mas porque o CEFET não tinha estrutura para investir em licenciatura, nem podia desconsiderar sua história, seus profissionais. Outro gestor reforça essa explicação e recupera a discussão sobre a perda de autonomia.

> Embora a questão da nossa não adesão à criação ela é em função do nosso projeto, mas a questão da autonomia ela é também, é uma questão importante. Por que ela é importante? Primeiro: o CEFET, estimulado e desejoso pela sua própria história em se transformar em universidade, foi se organizando, principalmente em áreas específicas como, por exemplo, as engenharias. Então o CEFET criou um "know how" de cursos de engenharia e não teve nenhuma ênfase, por exemplo, em licenciaturas, ele deu ênfase mais aos bacharelados. Então o CEFET criou vários bacharelados nas áreas, especificamente, das engenharias. Se o CEFET fosse transformar em, ou aderir à proposta do instituto, como ficariam as nossas engenharias se nós teríamos que ter, por exemplo, 50% dessas vagas para o curso técnico e os outros 50% ficariam divididos entre 20% para as licenciaturas e os outros 30%? E a pós- graduação especificamente *stricto sensu* na área acadêmica, sendo que os institutos eles são estimulados nas áreas da pesquisa aplicada como, por exemplo, os mestrados profissionais? Não que os mestrados profissionais não sejam interessantes, eles são interessantes sim, mas o CEFET criou um "know how" na área acadêmica. Então a gente teria que romper com toda essa nossa história, com toda nossa identidade, com essa nossa expansão. Isso limitaria nossa autonomia, porque nossa autonomia seria restritiva a uma lei que fraciona as nossas as ações, embora a gente tenha hoje 50% da nossa ação voltada para o ensino técnico, mas nós não temos a licenciatura, a licenciatura não tem sido a nossa opção, embora a gente possa, hoje ou amanhã, criar um curso de licenciatura. Mas a nossa opção histórica é, exatamente, nas engenharias. (Carlos; CEFET-MG).

É certo que a perda de autonomia foi apontada como um motivo, não o principal, um motivo que reforçou a não adesão. Mas, se no caso do CEFET-MG houve perda de autonomia, para outros CEFETs – como Januária, por exemplo, que aderiu à política dos IFs, considerou-se que houve ganho com a transformação em IFNMG. Sobre esse debate, um gestor do IFNMG, que atuava no então CEFET Januária, informa que o referido CEFET não tinha a mesma autonomia que o instituto tem hoje, que "Os institutos têm mais autonomia, têm mais poder de

atuação e têm uma abrangência". (Diana; IFNMG). Um gestor do CEFET-MG elucida que os CEFET´s menores:

> nunca tiveram a autonomia que o CEFET teve, que o nosso CEFET teve. Então, quando as pessoas falam de autonomia elas não atentam para isso, a história dessa transformação é uma história de ampliação e redução simultânea da autonomia. [..] Então, a rigor, os CEFET´s Rio, Minas e Paraná (no caso do Paraná, mesmo antes de ser universidade), eles sempre tiveram uma autonomia maior em relação aos outros, e a transformação dos CEFET´s em institutos implicava o aumento da autonomia dos CEFET´s menores, mas uma diminuição da autonomia dos CEFET´s. Então, acho que as pessoas conhecem pouco isso.(Elena; CEFET-MG).

Conforme constatou Otranto (2011), a resistência do CEFET-MG e do CEFET-RJ ao projeto de organização em IFs vincula-se ao objetivo dessas instituições de se transformar em UT. Já os demais CEFETs não resistiram à transformação em IFs porque viram nesse projeto uma possibilidade de crescimento e reconhecimento. No contexto estudado, também se observa que a resistência do CEFET Minas se deu em razão do seu projeto de transformação em UT, enquanto os demais CEFETs não resistiram à organização em IFs porque viram, nessa política, uma possibilidade de crescimento e reconhecimento. Além disso, a não adesão do CEFET-MG ocorreu porque o projeto dos IFs significava perda de autonomia para essa instituição.

Observa-se que a organização em IFs representou a possibilidade de menor autonomia para uns e maior autonomia para outros. Essa questão remete a outra discussão – de que a criação da rede e transformação dos CEFETs e demais escolas em IFs é parte de um movimento de busca das instituições por ascensão acadêmica (CIAVATTA, 2010). A transformação em IFs implica ascensão acadêmica para determinadas instituições, mas não para todas. Ao que se apresenta, para os "grandes CEFETs" ou CEFETs mais antigos, não haveria ascensão. Já no caso dos "pequenos CEFET", poderia se falar em ascensão. Para reforçar essa explicação, veja-se a resposta de um gestor do CEFET Minas para a não adesão ao projeto de IFs:

> Olha, assim, pelas discussões que eu percebia na época, o que acontecia? O CEFET MG já estava num patamar diferenciado dos outros CEFETs. Então eu penso que o CEFET-MG sempre esteve num patamar diferenciado, em todas as etapas de mudança na história das escolas técnicas ele sempre esteve num patamar mais à frente. Então já tinha esse histórico e eu penso que foi muito mais pela condição dele, ele já estava num patamar. O MEC queria que o CEFET entrasse num bolão e, na realidade, o CEFET não ia ganhar nada em termos de elevação, de

> investimento, nada ia melhorar as condições do CEFET. Eu entendo que, por isso, a diretoria, as discussões dos diretores da época foram nesse nível, de não aceitar, porque eles não iam ter melhoria, muito pelo contrário, porque inclusive iriam sofrer um retrocesso. (Bárbara; CEFET-MG).

Em uma segunda questão, dirigida apenas as Instituições que não aderiram, indagou-se: “Em razão da “não adesão” a instituição em que você atua enfrentou e/ou tem enfrentado alguma dificuldade ou penalidade?” Enquanto o gestor do Coltec considera que o colégio não sofreu nenhuma penalidade, as falas dos gestores do CEFET Minas indicam o contrário.

> De forma alguma. Obviamente, em algum momento todas as vinculadas que não aderiram reclamaram do “tratamento diferenciado” dado aos Ifs e as Vinculadas. Mas essa era (ou é) a política da EP do MEC/SETEC. Eles queriam (ou querem) fortalecer os Ifs. Temos problema de “identidade” por estarmos dentro da UFMG (considerada a maior/melhor UF). Não temos o reconhecimento nem a valorização. Mas isso é consequência dos objetivos da Universidade, que não contemplam as EP. Portanto, dificuldades temos mais na UFMG que no MEC. (Ivo; Coltec).
>
> Enfrentou e tem enfrentado todas as dificuldades por conta dessa não adesão. Como se a gente fosse castigado, punido, por não ter aderido. Então a gente menciona, por exemplo, a questão orçamentária. Hoje nós temos que brigar para conseguir um orçamento. O CEFET já foi o primeiro orçamento das instituições federais de ensino do Brasil, hoje já não é mais! (Carlos; CEFET-MG).
>
> [...] o CEFET acaba sempre tendo muita dificuldade para negociar e para conseguir ampliação do quadro docente. [...] alguns projetos que o governo apresenta,[...] a apresentação era feita como se a rede fosse constituída apenas pelos institutos. Alguns momentos eu cheguei até a dizer nas reuniões: “Escuta, o CEFET está dentro ou está fora?” (Elena; CEFET-MG).

Um gestor do CEFET explica que a instituição perdeu em financiamento, que está com déficit de professores e só agora estão conseguindo aprovar um quadro de vagas, ou Plano de Metas, como designa o MEC. Segundo esse gestor, a negociação com o MEC é difícil e o plano de metas não foi aprovado ainda porque a instituição não aderiu aos institutos. Segundo esse gestor, apesar da dificuldade em ter as necessidades institucionais atendidas pelo MEC, com a mudança de ministro, houve uma melhora no diálogo.

> Houve uma melhora porque pelo menos a gente é ouvido, eles nos ouvem. Pode não ser atingido, mas eles nos ouvem. Normalmente a gente não era ouvido porque quando a gente ia para negociar sabe o que eles falavam para a gente? Eles falavam: “Transformem em instituto que vocês conseguem”. A gente não ouve isso mais hoje. Hoje não há de forma declarada uma exigência do MEC que a gente se transforme em instituto para negociar conosco, mas também eles não assumem um compromisso em nos transformar em uma universidade. (Carlos; CEFET-MG).

A penalização dessa instituição pela não adesão reforça a tese de Otranto (2010) de que algumas instituições aderiram temendo “morrer à míngua”. A fala de um gestor do IFNMG reitera esse temor. Segundo ele, a adesão se deu também pelo medo de ser preterido em recursos. Questionado se o MEC deixou claro que haveria menor investimento na instituição, caso não houvesse a adesão, ele assevera:

> Não. Era essa a nossa ressignificação do discurso da bonificação da nova estruturação do ensino técnico e tecnológico, era essa a nossa ressignificação do discurso do governo. Então, entre os gestores, havia essa percepção que estando fora, isso seria ruim para o encaminhamento de várias situações – tanto para a própria cidade, quanto para a região – que a gente ficaria alheio a ofertar um aumento de cursos ou aumentar o próprio contingente de professores, tá certo?! A nossa vida individual, os interesses pessoais de qualificação e tudo, a avaliação nossa, do grupo de gestores, era que seria ruim. (Geraldo; IFNMG).

Afora as penalidades, o fato do CEFET MG não ter aderido e de outras instituições da rede terem aderido, criou-se um desconforto, segundo Carlos, gestor do CEFET, muito difícil de ser trabalhado e que permanece hoje, ainda que em menor grau. Ele explica:

> Onde que a rede se encontra hoje reunida? É no CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O CONIF se compõe com os Institutos, CEFET´s, Escolas Técnicas vinculadas a Universidades, e a Universidade Tecnológica do Paraná. Quem participa de fato hoje são os institutos e os CEFET. São 41 instituições que compõem o CONIF, salvo engano. São 38 Institutos Federais mais 02 CEFET e uma universidade tecnológica. Hoje, quando o CONIF se reúne, o CONIF fala que são os institutos que estão reunidos. Então, por exemplo, a nossa maior luta hoje é de a gente ser reconhecido como rede dentro do próprio CONIF. Eu acho que nós até já chegamos hoje a um patamar de muito respeito dentro do CONIF, porque nós respeitamos os institutos, nós queremos que os institutos também nos respeitem.

E acrescenta:

> Hoje a gente pode dizer que a gente não se sente desconfortável. Para você ver, eu tenho participado de forma muito efetiva das reuniões do CONIF, e não foi fácil. Inicialmente, eu me sentia um peixe fora d´agua, eu tinha dificuldade, inclusive, de ouvir as falas. Quando eles falavam, por exemplo, dos membros do CONIF, eles falavam dos institutos, como se o CONIF fosse um conselho dos institutos. Ele é também dos institutos, mas não somente. (Carlos; CEFET-MG).

Se por um lado houve penalidades para quem não aderiu, ao que tudo indica, por outro lado, como sugere Otranto (2010), houve incentivos para quem aderiu. Para a referida autora, um argumento mais recorrente seria o aumento da

remuneração dos dirigentes. No contexto estudado, duas explicações foram apresentadas sobre o assunto:

> Houve uma negociação que envolveu grandes recursos e os institutos, os CEFET´s que aderissem aos institutos, eles receberiam verbas volumosas, o volume de dinheiro era muito alto no que se refere ao orçamento, no que se refere, por exemplo, as ACD's. Quer dizer, um diretor anteriormente ganhava um ACD2, passou a ganhar um ACD1, porque ele deixava de ser diretor para ser reitor. ACD1 é para o cargo de reitor. Você teve os diretores de *campus* que são os diretores das unidades, eles deixavam de receber, por exemplo, um ACD3, para ganhar um ACD2. Quer dizer, houve uma negociação em que o governo mostrou vantagens financeiras para a transformação, o que levou, é claro, a um interesse enorme por essas transformações. (Carlos; CEFET-MG).
> Tinha todo um jogo de interesse por trás, que era a composição, "como vai ficar a composição?" Os gestores seriam indicados *pro-tempore*. Quem será gestor? Então havia essa perspectiva de disputa também, de cargos, porque abria um leque muito grande. Próximos *campi,* quem serão os diretores? Tudo isso, havia uma composição. (Geraldo; IFNMG).

Enquanto para Carlos houve uma negociação que envolveu melhoria salarial, para os gestores das instituições que aderiram; para Geraldo houve uma disputa de cargos e a vantagem salarial para os novos cargos não era tão significativa. Questionado sobre essa vantagem Carlos explica: "Era muito parelha essa vantagem. O que havia era uma ampliação de cargos, aí sim, mas um aumento significativo de remuneração não, era praticamente parelho, não havia diferenciação". Além de aumento salarial, a ampliação de cargos também representou um incentivo.

Na terceira questão feita aos gestores, perguntou-se "Em sua opinião, quais os principais ganhos que a criação dos IF pode trazer para a Educação Profissional no país? E quais seriam os principais prejuízos?" Em relação aos ganhos os gestores dos IFs afirmaram:

> A qualificação do cidadão, a inclusão social e ai a importância da qualificação não só em nível técnico, mas em nível superior, e muitos cursos de formação inicial e continuada. (Fernando-IFSul-MG).
> Trata-se de um momento que vai ficar para história do Brasil, realmente um investimento extraordinário que o governo federal fez para a educação profissionalizante. Nunca se teve tanto investimento e não sei se vai ter tanto no futuro. (Hélcio; IFNMG).
> [...] a gente saiu de uma estrutura tacanha, pequenininha, para uma quase que, atendimento a várias modalidades. (Geraldo; IFNMG).
> Inclusão social. A função social que os Institutos têm de atendimento e que os CEFET´s não tinham. Primeiro, porque os CEFETs não tinham a mesma autonomia que o instituto tem hoje. Depois pela questão do próprio crescimento e expansão. O CEFET não conseguiria expandir, e nem a escola agrotécnica, da forma que os institutos expandiram. E não

> conseguiriam crescer, e atender, mesmo geograficamente, da forma como os institutos atendem. (Diana; IFNMG).
> O ganho principal é que o país precisa de educação profissional, é uma carência absurda de educação profissional no país. As últimas estimativas são de que apenas 6, entre 6 a 6, 6% dos jovens de 15 a 24, de 18 a 24 anos, que poderiam cursar um tipo de curso profissionalizante, técnico ou tecnólogo, o fazem. Então, há um hiato, há um potencial de atendimento absurdo nesse aspecto. Então, o maior ganho que na minha visão pode ser, é preencher esse vácuo de formação profissional. (Antônio; IFMG)

Antônio lembra que a rede federal de EPT ficou "congelada" por décadas, sem expandir e, com a criação dos institutos, os *campus* conquistaram uma "capilaridade" enorme, ou seja, contam com maior presença, maior visibilidade. Ele acrescenta que as instituições ganharam em status com a transformação em institutos, que houve uma elevação do status institucional para as escolas que fazem parte dos institutos. Os gestores do CEFET-MG também consideram que os IFs trazem benefícios. Para Bárbara "o grande ganho foi o número de instituições que abriram"; Elena entende que é um projeto de "valorização da educação profissional"; Carlos considera que só houve ganhos, que trata-se de "um projeto interessante" porque se propõe a atender a demanda de jovens que precisam de formação profissional. Por sua vez, o gestor do Coltec aponta como vantagens:

> A mudança da estrutura (com a proposta de torná-la mais dinâmica e descentralizada que os cefets). Ampliação de vagas e aumento das unidades no interior. Melhoria e renovação da estrutura física. Novos cursos, mais vagas de professores. Aumento de verba.(Ivo; Coltec).

A valorização da EPT, no país, a expansão da rede e sua interiorização, a ampliação da oferta pública de formação profissional seriam, assim, benefícios trazidos pela criação dos IFs; aproximando-se do que revelam os questionários e confirmando as observações de Ferretti (2010) e Lima Filho (2010). Mas a criação da "nova institucionalidade", conforme alguns gestores, também apresenta prejuízos. Referindo-se aos prejuízos, os gestores do IFNMG, Diane e Hélcio, apontam o sentimento de perda vivido na comunidade de Januária e de Salinas. Isso porque o CEFET de Januária se integrou à EAF de Salinas para dar origem ao IFNMG. Esse sentimento de perda se relaciona tanto à perda de identidade da instituição, quanto à criação da reitoria em outra cidade – Montes Claros, que foi eleita a sede em função do número de habitantes, da localização, de ser uma cidade polo que reunia "melhores condições".

Contudo, para os gestores do IFMG e do IFSulMG não houve nenhum prejuízo. Mas um deles destaca:

> Prejuízo? Não, prejuízo em si eu não vejo. Eu vejo que ela ainda gastará algum tempo para ter uma consolidação com relação a sua nova concepção que, tem que ter formada, que ainda há muita dúvida, até onde os institutos chegarão (?), qual é a nossa real responsabilidade (?). Trazer essa conscientização para os novos servidores, praticamente de todos os institutos federais porque, em média, 70% dos servidores têm menos de cinco anos de casa. Só as escolas agrotécnicas saíram de 38 professores que tinham, em média, e hoje, pelo levantamento, tem 66 professores, em média. Sendo que tem campus que era ex – escola agrotécnica, que tem 98 docentes, que é o caso do Campus Mozambinho, saiu de 38 docentes e hoje tem 98. (Fernando; IFSulMG).

O que se percebe, nas falas dos sujeitos, é que os IFs estão encontrando muitas dificuldades para se organizar – e essa é uma questão que foi dirigida a eles. Perda de identidade institucional, construção de uma nova identidade, ingresso de muitos servidores novatos em função da expansão, são indicações presentes nos discursos, que confirmam dados já apresentados nos questionários, assim como dados levantados por Otranto (2010; 2011). Uma pergunta feita nas entrevistas, direcionada apenas para os gestores dos IFs, objetivou levantar as dificuldades vividas no processo de organização do “novo ente”. Nos discursos apresentados nas entrevistas reiterou-se o que foi registrado nos questionários, a principal dificuldade é o quadro reduzido de profissionais para dar conta das inúmeras tarefas que os IFs têm a cumprir. Diana se queixa da limitação de pessoas, do quadro de pessoal pequeno para dar conta de tantas demandas. Antônio também reclama que os IFs “operam no gargalo, a maioria opera no limite”. Ele considera que não faltam somente recursos humanos, como também recursos financeiros – apesar do aumento considerável de investimentos na rede federal de EPT. Explica:

> Eu acho que uma das principais dificuldades é a falta de recursos compatíveis com a missão dos institutos. Você ter uma reitoria e a estrutura *multi-campi* com vários *campi,* não é brincadeira você fazer isso! E eu acho, principalmente, quando se compara com o investimento que se faz no ensino superior federal, é muito inferior o investimento nos institutos, muito inferior, muito inferior mesmo. Acho isso um absurdo. (Antônio; IFMG).

Ademais, uma questão colocada pelos sujeitos diz respeito a pouca visibilidade dos IFs. Para Antônio, faltou mais propaganda do governo, a comunidade não conhece, não sabe da existência dessa nova instituição e corre-se o risco de comprometer sua missão – como poderá uma instituição supostamente

criada para a inclusão social realizar essa missão se a comunidade não sabe de sua existência? Essa é uma preocupação de Antônio. A pouca visibilidade dos IFs é uma questão que remete à construção da identidade institucional. Levará tempo, como entendem Geraldo e Fernando, para o "novo ente" se consolidar.

Fernando também aponta que há um quadro de funcionários novos, com pouca ou nenhuma experiência em EPT. Para ele, a identidade dos institutos tem que ser construída "o mais rápido possível, e esse é o grande desafio". Diana se preocupa porque considera que grande parte dos novatos desconhecem a história e os desafios da EPT no país. Geraldo fala de um conflito na relação entre novatos e veteranos. Para os novatos, os veteranos seriam como "dinossauros" na instituição, ou seja, há certo desprezo pelo conhecimento que os veteranos têm da instituição e esse conhecimento, para os veteranos, é fundamental para construção da identidade institucional. Há também, informam os gestores, um problema relativo à formação dos professores. Boa parte desses novatos não tem formação para atuar na EPT nem com o Proeja, questão já destacada por Otranto (2011). E esses ingressantes devem atuar em todos os níveis de ensino – realidade que merece ser examinada por aqueles que se preocupam com a profissionalização docente. Diana elucida:

> Nós temos um variado número de professores que fizeram o concurso para atender o ensino médio integrado, para atender a educação básica, e que vieram da instituição privada, que vieram do setor privado e que querem fazer dessa educação profissional, principalmente do integrado, querem atender aquilo que os cursinhos, que a escola privada atendia. E é uma realidade totalmente diferente! Nós temos que atender um público que ficou à margem, temos que cuidar muito da questão da inserção e, principalmente, da democratização de acesso. E temos servidores, nós temos um grande número de servidores que vieram de instituições e que, às vezes, a realidade não era da educação profissional, e eles não conseguem entender, num primeiro momento, essa realidade. Mas isso também não é culpa propriamente do servidor, porque ele chegou em um momento de muita inovação, em uma instituição muito ampla que tem que atender uma variedade de coisas e que, às vezes, a gente não consegue fazer, principalmente aquele momento de inserção e adequação dos servidores. Isso é a rede. (Diana; IFNMG).

Geraldo acrescenta que o grande problema vivido é "a não efetivação completa do que é iniciado pelo governo federal". Segundo ele o governo federal "propôs uma caminhada, está sendo realizada essa caminhada, mas ele abre outras caminhadas dentro", ou seja, o governo criou os IFs e, antes de consolidar essa política, deu início a outras políticas e programas que, além de demandar mais

trabalho, conflitam com os IFs. Ele informa que o PRONATEC é um exemplo disso. O Programa foi criado e eles têm que desenvolvê-lo. Isso significa sobrecarga para os gestores, os professores, sem contar que o PRONATEC investe em formação aligeirada e os IFs deveriam, ao menos em tese, investir em ensino integrado. Desabafa: “em certos momentos, a gente sente verdadeiramente sem poder andar. Nas reuniões há todo esse sentimento: eu estou fazendo muito mais”.

Os gestores dos CEFETs também manifestam suas impressões de que os IFs enfrentam dificuldades com o quadro insuficiente de profissionais para dar conta da enorme demanda de trabalho. Carlos diz que a criação dos Institutos é um projeto relevante, mas:

> um projeto complexo, em que o MEC não responde à demanda tal como deveria responder. Há um processo de expansão acelerado, mas não há um acompanhamento de perto no que se refere, por exemplo, a atender a demanda de pessoal, e uma demanda que precisava ser atendida que é exatamente a construção de prédios, condição física de funcionamento das instituições. Então você tem, inclusive, institutos que estão funcionando em prédios alugados, prédios cedidos, assim como você tem instituto funcionando só com professores temporários. (Carlos; CEFET-MG).

Condições que lembram a criação das EAA, implantadas em edifícios impróprios, com escasso número de professores “qualificados”. (SANTOS, 2003). Hélcio acrescenta um ponto importante no que concerne ao quadro de profissionais dos IFs. Segundo Hélcio, a boa organização do instituto demanda diagnóstico da realidade em que a escola encontra-se inserida. Contudo, o quadro de profissionais do IF, em que ele atua, carece de profissionais de determinadas áreas para realizar esse diagnóstico. Ele cita, como exemplo, a falta que faz um economista na equipe e informa que tem recorrido a professores de geografia e história da instituição para auxiliá-lo nessa tarefa. Outra estratégia para realizar essa tarefa tem sido buscar ajuda de profissionais de outras instituições de ensino superior da cidade. Segundo Hélcio, conhecer a realidade é fundamental para planejar as ações e bem cumprir seu papel de diretor de Campus.

A quarta pergunta tencionou verificar que avaliação os gestores fazem do processo de formalização da política de criação dos IF, se houve espaço para a discussão da proposta na rede federal, ou tratou-se de um projeto imposto do MEC.

Enquanto o gestor do Coltec entende que o MEC consultou a rede no processo de criação dos IFs, Carlos, gestor do CEFET, informa que o MEC “quase que exigiu” a mudança para instituto. Relatam:

> Acompanhei as discussões no MEC e no CONDETUF. Tivemos várias reuniões com representantes da SETEC. Em momentos durante o processo, alguns diretores reclamavam da forma como foi feita, mas a Setec sempre explicava que todos foram consultados. Obviamente, muito do que foi feito foi criado dentro da Setec. Mas muitas ações, politicas, programas foram feitos com nossa participação. Eu mesmo entrei em grupos de trabalho na Setec. (Ivo; Coltec).
> As propostas do MEC da transformação da rede em institutos, isto é, do antigo CEFET em instituto, se deu no momento em que o CEFET MG, dentro da sua própria história, estava com uma proposta de transformação em universidade. Quer dizer que a proposta de transformação de uma universidade é anterior à criação dos institutos. Quando o MEC colocou para nós essa possibilidade de, na verdade não colocou não, quase que exigiu da gente a mudança para instituto, nós resistimos em função da nossa própria história, nós respeitamos a nossa história. (Carlos; CEFET-MG).

A posição de Elena é similar a Ivo. Ela lembra que, quando o anteprojeto dos institutos foi debatido, participou “de várias reuniões do CONCEFET, em que houve uma discussão muito grande se uma instituição ia aderir, se a outra não ia. Então, assim, não foi uma coisa imposta”. (Elena; CEFET-MG). Os posicionamentos de Bárbara e Geraldo são similares ao posicionamento de Carlos. Eles explicitam:

> Quando eu falo que veio aquele banho de água fria, enquanto as pessoas estavam discutindo o processo de transformação em universidade, de repente chega os IFETs! Então eu penso que as coisas, o projeto do governo, houve uma reunião com alguns reitores, mas eu penso que não atingiu. O pessoal, a princípio, até pelas discussões do sindicato, a gente percebia que não houve muita consulta, eles vieram impondo. (Bárbara; CEFET-MG).
> Foi uma trajetória. Primeiro é um recebimento com o sentido de imposição porque não houve uma discussão ampla, aberta, com um direcionamento de que era possível sair daquela opção de aderir, não havia opção, no sentido quase que real de não aderir. O sentimento era que havia um programa de governo em que haveria uma adesão. E a partir dessa orientação, aí sim, começou a se constituir os diálogos. (Geraldo; IFNMG).

Mas Fernando, do IFSul MG pondera:

> Ele não chegou a ser imposto, mais ele foi feito assim, cada instituição tem um livre arbítrio para decidir se quer passar para a transformação dos institutos federais ou continuar como escolas agroténicas e CEFET´s, sendo que se continuar como escola agrotécnica e CEFET vocês não terão mais recursos, estabiliza aqui. Então, para nós, verificamos que não tinha muita alternativa.

A percepção da maior parte dos sujeitos é que, embora tenha ocorrido uma consulta às instituições, não haveria tanta liberdade para decisão. O MEC, por meio de Decreto, cria os IFs e espera que haja uma adesão. Não só espera,

pressiona. Não só pressiona, não respeita uma posição contrária. É o que os dados sugerem, que as negociações, apesar da consulta feita e das concessões que o MEC faz – quando se compara a Minuta do Projeto de Lei com a Lei de criação dos IFs – as consultas e concessões foram feitas para promover a adequação do projeto então proposto pelo MEC, no sentido de mantê-lo e não de acatar outro projeto proposto – como é o caso do projeto de transformação em UT, pleiteado pelo CEFET Minas. Ao que tudo indica, embora aparentemente democráticas, as decisões se inclinam para atender, principalmente, o projeto de interesse do governo. (OTRANTO, 2006). Como informa Lima Filho (2010), ao projeto de UT o MEC apresenta um caminho diferente.

Diana aclara essa história. Ela relata que um “grande receio da própria SETEC e do MEC era de que os grandes CEFETs fossem transformados em universidades tecnológicas”. Isso porque o MEC queria investir na oferta de ensino técnico e esses grandes CEFETs, por meio desse projeto de UT, estariam motivados a priorizar o ensino superior. Havia, segundo Diana, um temor do MEC “que ficasse só para as escolas agrotécnicas e para os pequenos CEFET´s, por exemplo, atuar no ensino básico e no ensino técnico”. Elena reforça o argumento de Diana de que havia um receio do MEC que os grandes CEFETs priorizassem a oferta de graduação e abandonassem o ensino técnico caso se transformassem em UT. Para ela, esse receio se fundamenta com o fato de que o CEFET Paraná, que se transformou em UT, havia ampliado muito o ensino superior e reduzido à oferta do técnico. “Em função disso as pessoas diziam “eles vão acabar com o ensino técnico”, as pessoas passaram a ter essa ideia que é totalmente não objetiva e não real”, isso porque, segundo Elena, no projeto de UT do CEFET–MG, que ela mesma redigiu, está claramente definido que a verticalização é uma das características principais. Contudo, prevaleceu o projeto do MEC e a transformação do CEFET-MG em UT ainda permanece sem resposta. Como lembra Carlos, gestor do CEFET Minas: “Hoje não há de forma declarada uma exigência do MEC que a gente se transforme em instituto para negociar conosco, mas também eles não assumem um compromisso em nos transformar em uma universidade”.

A quinta pergunta objetivou averiguar se os gestores consideram a criação dos IFs como um componente fundamental na organização do Sistema Nacional de Educação Profissional no Brasil e por quê. Todos os gestores, exceto

Geraldo, consideram que sim. Para Geraldo, o modelo CEFET atendia muito bem e não era preciso criar os IFs, mas, investir nos CEFETs. Diz:

> A minha lógica é o seguinte: eu tinha o modelo CEFET consolidado com uma marca forte, não precisaria ter criado um instituto, para agregar vários outros, não precisava! O grande ganho da "Ifetização" é prover acesso aos outros, mas isso poderia ser feito sem criar essa nova instituição. O instituto é uma forma propagandista de falar que está mexendo com a rede. Não precisava. A replicação de CEFETs em pontos estratégicos, ela conduziria ao mesmo sem precisar mexer com a estrutura. É uma desconstituição de CEFETs, que era uma marca forte, consolidada, com uma crença depositada muito grande e é isso que a gente tá tentando recuperar com a constituição do instituto. É por isso que eu falo, quando eu falo que não é essencial, esse modelo de "Ifetização", com modelo centralizador de gestão na reitoria, não era essencial, os *campi* tinham muito maior capilaridade local, um acesso às comunidades muito grande. Daria para fazer o Cefet como órgão fortalecido atender toda uma microrregião? Tranquilamente. Como se fazia. O CEFET de Januária se fosse fortalecido, teria feito muito mais, quer dizer, se fortalecesse a instituição de Salinas, a escola agrotécnica de lá, ela atenderia uma região muito boa, se não der, abriria outro Cefet na região, o que faltava era essa possibilidade.(Geraldo; IFNMG).

Por outro lado, a resposta de Fernando sintetiza bem o posicionamento dos demais membros do grupo. Questionado se o IF é um componente fundamental da EPT brasileira ele responde: **"**Sim, com certeza. Porque nós temos uma demanda altíssima em relação à qualificação." Os gestores justificam que há uma demanda, um "vácuo", que a expansão é necessária – por isso a criação dos IFs foi fundamental. Fernando acrescenta:

> O nosso ensino médio, o ensino médio perdeu o sentido, as pessoas não estão sendo atraídas para o ensino médio público, principalmente o público. A questão do profissionalizante pode ser uma saída. Devido ao desenvolvimento que o Brasil tem passado nesses últimos anos, há uma carência de profissionais, entretanto, há carência de profissionais realmente qualificados e não, simplesmente, com um diploma na mão. (Fernando; IFSulMG).

Esse argumento de Fernando aproxima-se do discurso então apresentado por Haddad (MEC/SETEC, Anais da I CONFETEC, 2007) de que era necessário rever o ensino médio que vivia uma crise aguda. Se os IFs serão realmente fundamentais nesse sentido, o tempo dirá. O pouco tempo de vida da "nova instituição" não indica que ela tem caminhado no sentido de rever o ensino médio, priorizando a oferta de ensino integrado. O que se revela fundamental é a expansão da oferta pública de EPT (Lima Filho, 2010), mas o novo modelo é alvo de críticas, entre outras, porque reforça a separação entre educação propedêutica e profissional

(FERRETTI, 2010), ou porque representa uma instituição alternativa à universidade de pesquisa (OTRANTO, 2010). Esses pesquisadores caminham, com cautela, na avaliação da importância dos IFs, indicando a necessidade de estudos nesse campo.

Em um sexto questionamento, discutiu-se a atual estruturação da rede nacional de EPT e sua possível contribuição para a verticalização do ensino e a oferta de ensino integrado. Inicialmente, questionaram-se os sujeitos sobre a verticalização do ensino. Os gestores atuantes nos IFs entendem que isso é uma possibilidade que, aos poucos, deve acontecer porque está, inclusive, previsto em lei. Fernando considera que é uma boa proposta, todavia ainda está em projeto e precisa passar por muita discussão. Antônio avalia que ainda não há um entendimento claro dessa proposta no IF em que atua. Trata-se de uma complexa questão a ser operacionalizada nos Institutos. (OTRANTO, 2011). A fala de Antônio ilustra bem a complexidade.

> As instituições estão por tentativa e erro, por experimentação, empiricamente, é um processo totalmente empírico. Não se tem e não se tinha uma definição clara do que seria isso e, principalmente, de quais os riscos envolvidos nisso. Não se tem ainda essa noção. Os gestores e as instituições estão sentindo na pele essa dificuldade. Até porque os institutos representam muitas oportunidades, mas também muitos riscos. Você tem na mesma instituição, tem que ter um corpo docente que tem que atuar em cursos técnicos até superiores - seja de graduação até pós-graduação, é um grande problema, um grande problema, principalmente em escolas mais antigas. (Antônio; IFMG).

Ele acrescenta que esse problema não se deve apenas à resistência de docentes em atuar em distintos níveis de ensino, mas porque o instituto conta com muitos professores novatos, em geral, recém-saídos de programas de pós-graduação da universidade, doutrinados na universidade. Como muitos, ele também é um novato ali e questiona: “As pessoas mais antigas dizem que os recém-chegados não conhecem a rede. Mas o que é essa rede? Já existiu, afinal, alguma rede? Existiu alguma cultura específica, existiam valores? Não sei”. A fala de Antônio reforça o conflito que se instala entre novatos e veteranos do qual falou Geraldo. Reforça, também, a complexidade que é a docência nos IFs e a necessidade de reflexão acerca da formação de professores para atuarem nesse contexto. (OTRANTO, 2011).

Igualmente é preciso reflexão sobre a estrutura da carreira nos Institutos, é o que diz Antônio. Segundo ele, a estrutura de carreira leva à contratação de

graduados e pós-graduados doutrinados na universidade, sem experiência profissional. Em face disso, é provável que essas pessoas reproduzam o academicismo em suas práticas. Questiona:

> Se a gente contrata um graduado, como ele vai evoluir na carreira? Ele vai evoluir fazendo um mestrado e doutorado. Então, assim, é um risco que é pouco estudado, a estrutura da carreira é muito pouco estudada e, muitas vezes, eu sinto que o governo federal, principalmente o Ministério da educação, delineia políticas para os institutos se esquecendo disso, se esquecendo de que a estrutura de carreira leva os institutos a contratar pessoas da academia, em geral, sem experiência profissional. E mesmo aqueles que tenham experiência e acabam entrando, eles ficam um tempo e vão se formar na universidade em mestrado e doutorado. (Antônio; IFMG).

Antônio prossegue inquirindo:

> O que a universidade brasileira faz? Ela é distanciada do mundo, a universidade está longe do mundo e nós não deveríamos ser assim, deveríamos não só estar próximos, mas dentro do mundo do trabalho, do mercado, saber as tecnologias, ser constantemente atualizado nessas tecnologias. E fora a estrutura da carreira, a própria legislação trabalhista do setor federal impede que se tenha contato com o mercado de trabalho, é um paradoxo, alguém que tenha que formar os alunos nas tecnologias atuais, nos procedimentos atuais do mercado, e ele mesmo não pode ir até o mercado, a legislação impede ele de ir a uma empresa, de prestar uma consultoria, desestimula isso, é uma falta de lógica absurda!

As questões levantadas por Antônio demarcam novos campos para a pesquisa, haja vista que a profissionalização docente, no âmbito dos IFs, é tema incipiente na literatura. Se, nos IFs, a verticalização de ensino ainda está por ser implementada, no CEFET essa prática já é realidade, conforme Elena, Carlos e Bárbara. Para Carlos, a verticalização que ocorre no CEFET é diferente do que é proposto para os IFs. Ele explica que a "verticalização toma o ensino técnico como base para a formação até a pós-graduação" e que o CEFET não abre mão disso. No caso dos Institutos, Carlos considera que há restrições para a verticalização do ensino e cita a limitação na organização da oferta de pós-graduação. Assevera:

> Há hoje um embate enorme lá com a CAPES, com o CONIF. Com a CAPES porque há uma posição da CAPES que os institutos somente podem e devem oferecer mestrados profissionais. E muitos institutos acham que devem oferecer mestrados acadêmicos. Bom, se há o limite do acesso a CAPES pela via do mestrado profissional em detrimento do mestrado acadêmico, isso já é um elemento limitador. No nosso caso aqui, a nossa verticalização, ela nos permite, por exemplo, trabalhar um ensino técnico forte com vistas a uma formação continuada – graduação, pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* acadêmico e até profissional, embora a gente não tenha hoje um mestrado profissional, mas não está fora do nosso horizonte um mestrado profissional não. (Carlos; CEFET-MG).

Elena relata que um Instituto entrou com um projeto de mestrado acadêmico na Capes e teve seu projeto reprovado porque não poderia ofertar mestrado acadêmico. Todavia, ela acredita que houve alteração na legislação e os IFs, atualmente, já podem ofertar cursos de pós-graduação, tanto de caráter profissional quanto acadêmico. Examinando a legislação que cria os IFs, constata-se que houve alteração – o Decreto 6095/2007 determinava a oferta de "mestrado e doutorado preferencialmente de natureza profissional", já a Lei 11892/2008 determina que os IFs ministrem "cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado". Diana e Geraldo informam que não há restrição. Consultando o site da Capes[135], verifica-se que diversos institutos tiveram cursos de pós-graduação de natureza acadêmica aprovados. A título de exemplo: na reunião do CTC da Capes que data de 10 a 11 de dezembro de 2012, o IFGoiano teve mestrado e doutorado acadêmico aprovado e o IF do Rio Grande do Norte (IFRN) teve mestrado acadêmico aprovado. Em reunião realizada nos dias 27 e 28/02/2013 o IF de São Paulo (IFSP) teve mestrado acadêmico autorizado; e na reunião de 19 a 22/03/2013 o IF do Ceará (IFCE) obteve consentimento para implantar mestrado acadêmico.

Questionados sobre a oferta de ensino integrado os gestores do CEFET asseguram que o CEFET investe nessa oferta, ao menos em tese – diz Carlos. Bárbara lembra que "o CEFET já nasceu dessa forma", que o ensino integrado sempre foi prioridade ali. No caso dos Institutos, Antônio considera a oferta de ensino integrado um grande potencial, mas revela que é difícil implantá-lo. Diana e Hélcio julgam que há um esforço para implantar essa modalidade de ensino, observando o que preconiza a lei, em termos, de sua oferta preferencial. Fernando afirma que já tem clareza de que o modelo atualmente utilizado não é o mais adequado, que o ensino integrado é a alternativa para a qualidade do ensino. Segundo Fernando, a matrícula é integrada, o ensino ainda não. "A gente já está dentro desse processo de integração do ensino, do currículo e nós acreditamos que isso seja a saída, realmente, para trabalhar a formação de um cidadão critico, competente, criativo e humanista", afirma. Porém, Geraldo avalia que há mais

[135] Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/cursos-novos-envio-de-propostas-e-resultado>. Acesso: 20 abr. 2013.

demanda para o técnico e que o instituto tem investido mais no técnico. Segundo ele, “há uma valorização para ir rumo ao técnico”. Carlos corrobora esse argumento.

> Eu acho que o grande desafio hoje é manter cursos integrados. Eu não sei se, de fato, essa é a opção da política pública governamental não! Por quê? Porque você tem o PRONATEC, que é um grande projeto do governo hoje, de formação técnica, que valoriza muito mais os cursos rápidos do que propriamente os cursos de longa duração. (Carlos, CEFET-MG).

Para Carlos, a formação profissional de qualidade se dá no ensino integrado e não em um curso aligeirado. Ele adverte:

> Há sim um aspecto contraditório que precisa ser mencionado. O PRONATEC, dentro da rede, excluindo o Sistema “S” que não é da rede, todo investimento do PRONATEC tem mais em vista uma formação profissional rápida do que uma formação integrada de longo prazo. Há muito mais por parte do PRONATEC uma proposição de aligeiramento da formação, do que propriamente de uma formação mais consistente. Então, quero dizer, eu tenho dúvida que de fato há uma preocupação das políticas públicas, de um ensino de fato de qualidade. Eu acho que há muito mais uma urgência de uma formação para atender o mercado de trabalho que está clamando, do que propriamente de uma formação consistente que vai levar o Brasil a uma situação de primeiro mundo. (Carlos; CEFET-MG).

Há, portanto, um aspecto contraditório na oferta de EPT, quando se preconiza que os IFs devem investir “preferencialmente” em ensino integrado. No entanto, em paralelo, o governo federal investe pesadamente na formação aligeirada de trabalhadores por meio do PRONATEC – “pressionando” os Institutos a esse tipo de oferta. Geraldo comenta que a adesão ao PRONATEC é voluntária, contudo foi criado um instrumento de remuneração que atrair os professores. O resultado? Sobrecarga de trabalho – professores envolvidos com 40h de trabalho nos IFs, mais as horas de trabalho no PRONATEC. Ele se preocupa com o fato de que o governo vai introduzindo novos projetos, “abrindo flancos”, sem terminar o que começou – com isso, corre-se o risco de comprometer o trabalho dos IFs. “Vai ser até um retrocesso, um processo de PRONATEC consumindo, canibalizando até os Institutos, no sentido do que é a proposta”. Elena acrescenta que é preciso ampliar a oferta de EPT pública com qualidade. E ressalta:

> [..] não sou a favor do PRONATEC substituindo o ensino médio integrado de forma alguma, também não sou a favor da quantidade de cursos que está aparecendo ai, de pouquíssimas horas, aligeirados, sem qualidade para a formação técnica, dizendo que estamos levando a oferta de educação profissional que, na verdade, como eu diria, está implicando uma privatização da educação profissional, um reforço ao sistema “S” em detrimento de um reforço das instituições públicas de educação e ensino.

> Eu sou a favor de qualquer projeto de ampliação de educação no país com qualidade. (Elena; CEFET-MG).

Se a oferta do ensino integrado revela-se problemática nos IFs, além disso, há contratempos com a oferta da licenciatura. Em relação ao ensino integrado reforça-se a tese de Oliveira (2005) de que a obrigatoriedade da separação entre formação técnica e formação geral (Decreto 2208/97) apesar de revogada, a integração das duas formações ainda mostra-se facultativa (Decreto n.5154/2004). Sob o pretexto de que não deve impor a integração, Haddad já indicava o caminho da reforma (MEC/SETEC, Anais da I CONFETEC, 2007), e como bem lembra Soares (2001), a unidade da escola média não é uma tendência presente nas políticas educacionais do Brasil.

No que tange aos contratempos com a oferta da licenciatura, outra questão se coloca, além daquelas apontadas por Otranto (2011) e que devem ser motivo de avaliação, como exemplo, ela cita, entre outras, a obrigatoriedade da oferta e quem irá atuar nesses cursos. O problema encontrado, no contexto estudado, diz respeito à evasão. No caso do IFNMG, uma gestora destacou o desafio vivido com o alto índice de evasão escolar na licenciatura. Ela relata que não tem sido fácil a implantação e manutenção das licenciaturas porque a evasão é muito grande. Informa, ainda, que estão estudando o problema e constataram que a evasão, na licenciatura, é maior que nos demais cursos superiores, em específico a licenciatura em física, ofertada no campus de Salinas, seguida das licenciaturas ofertadas no campus de Januária[136].

Os dados reforçam a avaliação do TCU quanto ao alto índice de evasão nos IFs e a necessidade de um plano para combater o problema. Igualmente, reforçam os inúmeros desafios que permeiam a organização dos IFs e a necessidade de estudos que contribuam para examinar os rumos da EPT no Brasil (OTRANTO, 2011). Estudos que possam ganhar a atenção da SETEC-MEC e contribuir para corrigir rumos, no sentido de contribuir com a organização dos IFs e melhorar a qualidade da oferta pública de EPT. Como indica Geraldo, não se pode abrir novos flancos sem que se consolide o anterior, sem que se estruture o “novo

[136] Januária oferece licenciatura em biologia, física e matemática. Salinas também oferece esses cursos, além da licenciatura em química. Informação disponível em: <http://www.ifnmg.edu.br/>. Acesso: 21 abr. 2013.

ente", porque corre-se o risco de um retrocesso. É preciso atenção para as dificuldades que a "nova institucionalidade" enfrenta:

> Essa marca de instituto ela é muito, ainda, incipiente, a pessoa não tem essa percepção da grandiosidade que é. Está se construindo. Outra coisa é a sobrecarga de trabalho que é algo extraordinário. Se você pensa bem, um diretor de ensino, nos *campi* pequenos, justamente pela incompletude, porque não vieram os cargos, não vieram as funções, um diretor de ensino, ele incorpora duas, três, quatro funções, ele é responsável pelo ensino, pela extensão, pela pesquisa. E as pessoas não dão conta de fazer aquilo que se pretende. (Geraldo; IFNMG).

Por fim, na última questão, pediu-se aos gestores que, considerando as questões apresentadas anteriormente e/ou outras situações não abordadas, que acrescentassem algum comentário caso julgassem necessário. Todos os sujeitos se manifestaram. Em relação aos gestores do CEFET, um deles destacou que o referido centro precisa ser respeitado dentro da rede, ou seja, precisa ter respeitada a sua opção em não aderir à transformação em Institutos (Carlos). Uma segunda lembrou que é preciso atenção para os IFs visto que não deve ser fácil organizar o trabalho devido à quantidade de *campi* espalhados (Bárbara). Outra se mostrou preocupada com a organização do trabalho nos IFs em função da quantidade de gente nova chegando e do conhecimento de EPT que esses ingressantes teriam. No caso dos Institutos, todos os gestores ressaltaram a importância da nova instituição. Fernando acrescentou que "a expansão é muito criticada por alguns grupos, mas eu acredito nessa expansão". Geraldo lembrou que é preciso consolidar a identidade do "novo ente". Diana frisou que é preciso "um olhar muito especial para a democratização de acesso, para a permanência com muita qualidade, e para saída com sucesso, e esses são os nossos objetivos".

Todos os sujeitos manifestaram interesse em conhecer os resultados do estudo e houve quem destacou a importância da investigação em curso. Hélcio disse que gostaria de "parabenizar pelo trabalho porque, realmente, nós na educação profissional fizemos muito e registramos pouco". Antônio acrescentou que acha muito interessante a pesquisa porque se trata de um terreno muito pouco estudado e cheio de problema, "espero que os resultados dela cheguem aos gestores em Brasília que tem que ter um olhar mais cuidadoso para isso ai", completa.

Os discursos enriquecem os dados apresentados nos questionários, entre os quais as dificuldades que permeiam a implantação dos IFs em Minas Gerais.

Além disso, a pesquisa de campo permite alargar a compreensão sobre as razões para a adesão e a resistência das instituições da rede federal de EPT à política de criação dos IFs, bem como sinaliza a presença de inúmeros problemas que merecem ser investigados no âmbito da “nova institucionalidade”, como é o caso da formação de professores, da implantação da licenciatura, da evasão escolar, entre outros.

Do campo, emergem dados que permitem mostrar que a “nova institucionalidade” tem, como tendências, o compromisso com o desenvolvimento regional hoje na forma de interiorização do ensino, o atendimento às demandas do mercado de trabalho, a diferenciação do ensino superior e a ênfase a uma formação de caráter mais prático. Outrossim, os dados indicam que a organização dos IFs se dirige para a consolidação da oferta de EPT em uma rede paralela ao ensino secundário e acadêmico.

CONCLUSÃO

Nos últimos anos, verifica-se que o noticiário brasileiro, não raro, registra que o país vive uma profunda carência de profissionais qualificados – a ponto de se ter vagas de empregos e não se ter profissionais devidamente formados para ocupá-las. Com frequência, indica-se qual seria essa qualificação – em geral mais prática porque, para o desenvolvimento do Brasil, para sua ascensão a um patamar de país desenvolvido, é preciso investir em uma formação mais técnica – já que faltam trabalhadores com esse perfil. O discurso que justifica a criação dos IFs vai sendo, aos poucos, difundido na sociedade civil. O país carece de uma "nova instituição", alternativa à universidade acadêmica para formar técnicos e "técnicos intermediários" para o mercado de trabalho, além de professores para as escolas públicas, principalmente nas áreas de biologia, física, química e matemática.

Para examinar com maior rigor a "nova institucionalidade", recorreu-se ao estudo teórico, à análise documental e à pesquisa de campo. O conjunto de dados levantados permite inferir que a organização do sistema de ensino no Brasil assume uma configuração dualista que remonta aos anos de 1930 – um tipo de escola de ensino profissional destinado, principalmente, para as classes sociais subalternas, e outro tipo de escola, de caráter acadêmico, destinado a preparar as pessoas para formar a elite dominante. Tal dualidade da escola existe, finalmente, na grande maioria dos países capitalistas, como Gramsci demonstrou ao examinar a diferenciação das escolas na Itália. A análise dos dados indica que a criação dos IFs reforça essa dualidade, ou seja, constitui uma política que, para além da significativa expansão da educação profissional no Brasil e da sua valorização, tenciona consolidar a EPT como um sistema de ensino paralelo ao ensino secundário e acadêmico.

A "nova institucionalidade" não apresenta, assim, "uma nova concepção", mas retoma um antigo projeto em que o atendimento às demandas do processo de produção capitalista por trabalhadores qualificados, o desenvolvimento regional, a igualdade de oportunidades de acesso à escola e a diferenciação do ensino superior, mostram-se presentes. Trata-se de um projeto de diferenciação da escola, que contribui para manter as desigualdades sociais. A proliferação de escolas profissionais, cada vez mais especializadas, dá certa impressão de democratizar a

qualificação de trabalhadores, não obstante perpetua diferenças sociais (GRAMSCI, 1986). Sob o discurso de inclusão social, processa-se a diferenciação da escola e o projeto de criação de IFs – que se diz includente – , apesar de ampliar o acesso à educação profissional no país, contribui para perpetuar diferenças sociais.

Apesar de considerar os limites de contribuição deste estudo, ao retomar as questões postuladas, é possível concluir que, no contexto analisado, a criação dos IFs apresenta como maior ganho a expansão da rede federal, com aumento da oferta de escolas e vagas para a EPT, e nisso reside a importância dos institutos para a educação brasileira. O principal prejuízo apontado foi a perda de identidade das instituições existentes. Quanto às razões para a adesão, verifica-se que os motivos mais importantes foram: maior crescimento e investimento financeiro, além de pressão do MEC. No que tange à não adesão, constata-se que as razões de maior peso para o CEFET-MG foram o desejo de se transformar em UT e o respeito à história da instituição, além da possível perda de autonomia institucional. Não se pode desprezar, também, que o referido Centro não tencionava investir em licenciatura porque não tinha estrutura para tal, já que seu foco, ao longo de sua história, foram as engenharias. No caso do Coltec-UFMG, o que se registra em termo de justificativa para a não adesão é o vínculo com uma universidade bem conceituada. Todavia, o alto número de ETV que não aderiu ao projeto dos IFs (são 24 escolas, do total de 32 em todo o Brasil) merece ser investigado para compreender os fundamentos da sua rejeição.

Uma questão que é passível de atenção, inclusive da SETEC/MEC, diz respeito ao fato de que os IFs registram muitas dificuldades para se organizar, entre as quais se destacam: o quadro reduzido de funcionários para realizar as inúmeras tarefas designadas para os IFs, a sobrecarga de trabalho e a perda/construção da identidade institucional. Igualmente, não se pode deixar de considerar alguns problemas que foram citados em menor frequência, mas que comprometem a organização dos IFs, como ingresso de novos servidores sem visão de EPT; conflito entre novatos e veteranos; quadro de professores sem formação “adequada” para atuar em diferentes níveis de EPT (promover a verticalização do ensino); estrutura da carreira; criação de programas paralelos (como o PRONATEC), que comprometem os objetivos dos IFs; infraestrutura e recursos financeiros insuficientes para cumprir o amplo papel colocado para os IFS e pouca visibilidade dos Institutos.

No que concerne à organização dos Institutos, determinados problemas merecem atenção não apenas da SETEC, mas de todos os envolvidos com a valorização da EPT no país, como é o caso, entre outros, da oferta de ensino médio integrado, que não tem sido uma prioridade na realidade estudada, e dos altos índices de evasão escolar.

Assim, pode-se inferir que o caminho tomado nesta pesquisa permitiu alcançar os objetivos propostos, haja vista que o estudo identifica e analisa as razões para a criação de dos IFs entre os quais salienta-se a organização de uma "nova institucionalidade" para consolidar a EPT como um sistema de ensino paralelo ao ensino secundário e acadêmico. Essa consolidação constitui a culminância de um processo que se inicia no começo do século XX – a análise das tendências da organização da educação profissional no Brasil dos anos 30 à atualidade indica que a organização do sistema de ensino no país assume uma configuração dualista que remonta aos anos de 1930. O estudo em pauta também contribuiu para superar lacunas no sentido de compreender as razões para a adesão e a resistência de determinadas instituições em se transformarem em IFs. Identifica-se e examina-se essas razões entre as quais preponderam, como motivos para a adesão, a perspectiva de maior crescimento e investimento financeiro, além de pressão do MEC. Outrossim constata-se que o desejo de se transformar em UT não foi a única causa para a não adesão do CEFET-MG – o respeito à história da instituição e a possível perda de autonomia institucional foram motivos de peso nessa decisão.

Conclui-se, com esse estudo, que há um avanço no campo da EPT nos governos Lula e Dilma, que se traduz em investimentos na rede federal e aumento significativo de oportunidades para a formação de jovens por meio da oferta pública de educação profissional. Contudo, ao erguer uma estrutura inteira de formação profissional técnica e tecnológica, a proposta dos IFs reforça a dualidade do sistema educacional brasileiro, bem como reforça as diferenciações e as marcas sociais da escola. Portanto, a proposta dos IFs não supera nosso dilema principal: a existência de duas redes paralelas de ensino – uma para os filhos das elites dirigentes e outra para os filhos das classes trabalhadoras. Apesar de a retórica do governo se pautar na superação do dualismo escolar, a organização dos IFs não se direciona para uma sólida formação de trabalhadores mediante a estruturação de uma escola unitária – uma escola que possibilitaria aos trabalhadores o acesso aos níveis mais elevados do pensamento humano e lhes permitiria tornar-se dirigentes e participar

das lutas pela hegemonia política e cultural. A defesa da escola unitária, sustentada por Gramsci, e o combate ao dualismo, não significa recusa à “nova institucionalidade” enquanto importante espaço público para formação de nossos jovens. Significa, sim, atenção aos aspectos positivos dos IFs (conforme as classes subalternas) e às suas contradições. Como indica Gramsci, os trabalhadores devem agir com astúcia diante das propostas educacionais apresentadas pela burguesia, não as recusando em bloco, mas reapropriando-se criticamente das mesmas, ou seja, construindo, a partir da escola existente, a escola para todos, unitária, sob a hegemonia da classe trabalhadora. Segundo Gramsci, essa escola unitária, livre da marca da exclusão social, não será organizada fora do capitalismo, mas a partir das contradições do seu próprio interior – e a proposta dos IFs precisa ser considerada a partir dessas contradições e perspectivas.

Isso posto, assinala-se a relevância dessa pesquisa, em campo ainda tão incipiente de estudos. Conforme mencionou-se anteriormente, essa investigação é parte de uma pesquisa mais ampla vinculada ao Programa Observatório da Educação (Edital Nº 38/2010 CAPES/INEP). Os resultados aqui apresentados são, portanto, produto desse projeto maior e contribuem para ampliar a compreensão sobre a organização dos IFs em Minas Gerais. Ademais, contribuem para indicar novos caminhos para pesquisa já que, no contexto estudado, persistem problemas que merecem ser investigados, entre os quais a profissionalização de docentes para atuar nos IFs, a implantação das licenciaturas e a evasão escolar nessas escolas. Igualmente, seria relevante investir em estudos para ampliar as análises sobre as dificuldades de organização do “novo ente”. A queixa dos gestores em relação à distância entre o que foi prometido e o que foi feito mostra-se evidente quando esses sujeitos mencionam os problemas de infraestrutura, de formação e de condições de trabalho. Esse quadro pode, eventualmente, justificar a considerável adesão de profissionais dos IFs de todo o Brasil na greve de 2012. No entanto, registra-se uma ausência do tema da greve nos discursos dos entrevistados – e essa é uma questão que carece de pesquisa: Por que os gestores não se manifestaram em relação à referida greve?

Novos estudos também precisam ser realizados, ampliando-se o escopo para captar as percepções de outros segmentos envolvidos na organização dos IFs (professores, alunos, sindicatos e outros) e avançar a compreensão da estruturação da oferta de formação de trabalhadores no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando*. O método nas ciências naturais e sociais:* pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira Amorim; DORE, Rosemary; MOREIRA, Priscila Rezende; SILVA, Wander Augusto. *Educação Profissional no Brasil e a Questão do Dualismo Escolar.* In: Anais do IV Seminário Científico Internacional Teoria Política do Socialismo. Marília-SP: UNESP, 15-18/08/2011.

BOLFARINE, Heleno e BUSSAB, Wilton O. *Elementos de Amostragem.* São Paulo: Blucher, 2005.

BONAMINO, Alicia. *Políticas Educacionais Brasileiras.* Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1999.

BRASIL. *Decreto nº 2.208/97.* Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 29 abr. 2010.

BRASIL. *Decreto nº 2406, DE 27 DE NOVEMBRO DE 1997.* Regulamenta a Lei Federal nº 8948/94 (trata de Centros de Educação Tecnológica). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2406_97.pdf>. Acesso em: 01 maio 2010.

BRASIL. *Decreto nº 5.154/04.* Revoga o Decreto nº 2.208/97 que regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://mec.gov.br/>. Acesso em: 29 abr. 2010.

BRASIL. *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. Diário Oficial da União, Edição de 14/07/2006. Brasília, 2006.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007.* Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Edição de 25/04/2007. Brasília, 2007.

BRASIL. *Decreto nº 6.095/ DE 24 DE ABRIL DE 2007.* Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial da União, Edição de 25/04/2007. Brasília, 2007.

BRASIL. *Decreto nº 6.301/ 2007.* Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. Disponível em: <http://www.etecbrasil. mec.gov.br/gCon/ recursos/upload/file/Decreto_etec%282%29. pdf>. Acesso em: 30 abr. 2010.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei Nº* 5540/68*.* Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Edição de 23/11/1968. Brasília, 1968.

BRASIL. *Lei Nº 5692/71.* Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Edição de 12/08/1971. Brasília, 1971.

BRASIL. *Lei Nº 6545/78.* Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Edição de 04/07/1978. Brasília, 1978.

BRASIL. *Lei Nº* 7044/82*.* Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, Edição de 18/10/1982. Brasília, 1982.

BRASIL. *Lei Nº* 8948/94*.* Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Edição de 09/12/1994. Brasília, 1994.

BRASIL. *Lei Nº 11.184, de 07 de outubro de 2005.* Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. . Diário Oficial da União, Edição de 10/10/2005. Brasília, 2005.

BRASIL. *Lei Nº 11.741, de 16 de Julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.* Diário Oficial da União, Edição de 17/07/2008. Brasília, 2008.

BRASIL. *Lei Nº 11.892/08 de 29 de dezembro de 2008.* Diário Oficial da União, Edição de 30/12/2008. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Anais da I Conferência de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC).* Brasília: MEC/SETEC, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Brasil Profissionalizado.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index. php?option=com_content&view=article&id=1232 5&Itemid=663>. Acesso em: 30 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Chamada Pública nº 002/2007.* Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. MEC/SETEC, Brasília, 12 de dezembro de 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:* Concepção e diretrizes. MEC/SETEC, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação:* Razões, Princípios e Programas. Brasília, 2007. Disponível em: <http://pde.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – PNE.* Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf>. Acesso em: 29 abr.2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proeja* – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Documento Base. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2007b. Disponível em: <*http://www*portal. mec. gov.br/ setec/ arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Ensino Médio Inovador:* Documento orientador. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.portal. mec.gov.br/dmdocuments/ documento_orientador.pdf> . Acesso em: 14 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto de Lei: PL 3775 de 16 de julho de 2008.* Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/projetolei_ifets.pdf>. Acesso em: 10 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Regimento da I Conferência de Educação Profissional e Tecnológica* – I CONFETEC. Disponível *em:* <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_regimento.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2011.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. *Relatório de Auditoria.* TC 026.062/2011-9. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relatorio%20de%20Auditoria%20-%20Educacao%20Profissional.pdf >. Acesso em: 04 abr. 2013.

CAMPO, Victor Manuel Gómez; RÍOS, Cláudia Milena Diaz e GIRALDO, Jorge Enrique Celis. *El puente está quebrado:* Aportes de la reconstrucción de la educación media em Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultat de Ciencias Humanas, 2009.

CARA, Daniel. *Plano de Desenvolvimento da Educação:* ausências e limitações. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index. php?option=com_ content&task=view&id=702&Itemid=146>. Acesso em: 30 maio 2010.

CIAVATTA, Maria. Universidades Tecnológicas: Horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:* Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.159-174.

COLOMBO, Irineu. *Educação para um novo tempo:* o Instituto Federal. (s.d). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos>. Acesso em: 22 fev. 2012.

CONCEFET. *Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.* Brasília-DF, 23 de agosto de 2007, mimeo.

CONDETUF. *Carta de Gramado.* Gramado-RS, 31 de maio de 2007, mimeo.

CONEAF. *Proposta do Conselho da Escolas Agrotécnicas Federais –CONEAF – para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.* Sertão-RS, 6 de junho de 2007, mimeo.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.* São Paulo: Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CONCIANI, Wilson e FIGUEIREDO, Luis Carlos. A produção de ciência e tecnologia nos institutos federais, 100 anos de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Profissional.* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v.2, n.2, (nov. 2009). Brasília: MEC, SETEC, 2009, p. 40-54.

DORE, Rosemary. *Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil.* In: Cadernos CEDES (UNICAMP), v. 26, n.70, Campinas, set/dez, 2006, p. 329-352.

DORE SOARES, R. *Ensino Técnico no Brasil:* 90 anos das Escolas Técnicas Federais. Universidade e Sociedade (Brasília), v.18, p.108-115, 1999-a.

DORE SOARES, R. *Escola média no Brasil:* por que não unitária? Site Gramsci e o Brasil. 2001. Disponível em: <http://www.acessa.com/ gramsci/? page= visualizar&id=12>. Acesso em: 24 maio 2010.

DORE SOARES, Rosemary. *Formação de técnicos de nível superior no Brasil:* do engenheiro de operação ao tecnólogo. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 1983. (Dissertação, Mestrado em Educação).

DORE SOARES, R. Questões da escola média brasileira: dualidade escolar, politecnia, polivalência e escola unitária. *Teoria e Prática da Educação*. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Teoria e Prática da Educação Vol. 1, n^{o}2, março de 1999-b, p. 67-89.

DORE, Rosemary e LUSCHER, Ana. Education and Training of 15-20 years-old in Brazil. In: *Revista Formazione &Insegnamento.* Ano VI, n.1/2, Veneza, 2008, p.163-194.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira e JUNQUEIRA, Deborah Saib Silva. *Gestor Educacional, Gestor Escolar.* In: OLIVEIRA *et al. Dicionário de Trabalho, profissão e*

condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, p.14. CD-ROM.

DURÃES, Marina Nunes. *Fatores intervenientes na construção de concepções de docentes da Educação Profissional:* O debate entre educação técnica e educação tecnológica. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2006. (Dissertação: Mestrado em Educação Tecnológica).

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo de crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi e OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs). *Crise da Escola e Políticas Educativas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.253-270.

FERRETTI, Celso João. As tensões decorrentes da implantação das políticas de educação profissional e tecnológica no IFSP. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e prática de ensino). Textos selecionados do XV ENDIPE, p.417-437.

FILION, Louis Jacques. *Empreendedorismo e gerenciamento:* processos distintos, porém complementares. In: Revista de Administração de Empresas: RAE Light, v. 7, n. 3, São Paulo: FGV, Jul./Set. 2000, p.2-7.

FINI, Roberto e DORE, Rosemary. *O fenômeno do abandono escolar:* causas e dinâmicas. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação. FaE/UFMG, 29 de novembro de 2011. Mimeo.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, George, e BAUER, Martin W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:* um manual prático. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p.64-89.

FREITAS, Helena. *PDE:* Responsabilidades e desafios. Disponível em: http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=698&Itemid=146 Acesso em 30/05/2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi e OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs). *Crise da Escola e Políticas Educativas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.65-80.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas de Educação Superior no Brasil: Avanços e recuos. In: MANCEBO, Deise; SILVA Jr., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). *Reformas e Políticas:* Educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p.23-51.

GOMEZ, Victor Manuel. *Sesgo universitário, subvaloracion de la educación 'no universitária' y desigualdade social em educación superior.* In: X Congresso Nacional de Sociologia, ICESI – UNIVALLE – UNPA, Cali, Nov. 2-4, 2011. Disponível em: <http://www.humanas.unal.edu.co/correo/ sesgo% 20universitario .pdf>. Acesso em: 05 mar. 2012.

GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de la Cárcel.* Cuaderno 12, 1932. Mexico: Ediciones Era, 1986.

GRISPUN, Mírian P. S. Zippin (org). *Educação Tecnológica:* desafios e perspectivas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. *Revista Brasileira de Educação Profissional.* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v.2, n.2, (nov. 2009). Brasília: MEC, SETEC, 2009, p. 8-24.

LAUDARES, João Bosco; FIUZA, Jalmira Regina e ROCHA, Simone. Educação Tecnológica: os impactos nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos dos CEFETS Minas Gerais e Paraná pelos Decretos 2.208/97 e 5.154/04. In: ARANHA, Antônia Vitória Soares; CUNHA, Daisy Moreira e LAUDARES, João Bosco (orgs). *Diálogos sobre trabalho:* perspectivas multidisciplinares. São Paulo: Papirus, 2005, p. 57-90.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:* Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.141-158.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reformas e políticas de Educação Superior no Brasil. In: MANCEBO, Deise; SILVA Jr., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). *Reformas e Políticas:* Educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p.53-72.

LUSCHER, Ana. *Educação técnica de nível médio no Brasil e em Minas Gerais:* contextos de pesquisa. In: I Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 28 a 29 de agosto de 2009. Mimeo.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Educação e divisão social do trabalho.* 2.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo, Editora Cortez, 2002.

MELO, Sérgio Gaudêncio Portela. *A distribuição de recursos financeiros intraorganização:* Um estudo de modelos no cenário da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília, 2009. (Dissertação, Mestrado em Educação).

MENEZES, Daniel Francisco Nagao. *Cooperativismo:* Na espera da regulação. In: Revista Crítica do Direito, n.1, v.23, São Paulo, novembro de 2011. Disponível em: <http://www.criticadodireito.com.br/todas-as-edicoes/numero-1-volume-23/cooperativismo-na-espera-da-regulacao>. Acesso: 10 fev. 2013.

MOL, Vanessa. *Já temos estrutura e funcionamento de uma universidade.* (Entrevista Maria Rita Neto Salles Oliveira– Assessora do Diretor-Geral do CEFET/MG). In: Jornal CEFET-MG é notícia. Belo Horizonte, #5, Março, 2010, p.8.

MOL, Vanessa. *2003-2011:* Onde estamos e para onde vamos. (Entrevista Flávio Santos – Diretor-Geral do CEFET/MG). In: Jornal CEFET-MG é notícia. Belo Horizonte, #8, junho/agosto, 2010, p.8.

OECD. *Education at a Glance 2011: OECD Indicators.* Disponível em: <http://www.oecd.org/document/2/0,3746,en_2649_37455_48634114_1_1_1_37455,00.html>. Acesso em: 11 jan. 2012.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson. *Francis Bacon e a fundamentação da Ciência como Tecnologia.* Belo Horizonte: UFMG - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2000. (Tese, Doutorado em Filosofia).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica:* Gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes. Novos caminhos na Educação Profissional Brasileira? In: SOUSA, Antônia e OLIVEIRA, Elenilce Gomes. *Educação Profissional:* Análise contextualizada. Fortaleza: CEFET-CE, 2005, p.75-96.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Educação Profissional:* Governos FHC e Lula. In: I Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 28 a 29 de agosto de 2009. Mimeo.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *Mudanças no mundo do trabalho:* Acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. Educação e Sociedade, ano XXI, nº70, Abril/2000, p.40-61.

OTRANTO, Célia Regina. *A Política de Educação Profissional do Governo Lula.* In: Anais eletrônicos da 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal, RN, 2011.

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. In: SILVA Jr., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCEBO, Deise (Orgs.). *Reforma universitária:* dimensões e perspectivas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p.43-58.

OTRANTO, Célia Regina. *Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs.* In: Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº 1, jan-jun 2010, p.89-110.

PACHECO, Eliezer (Org.). *Os Institutos Federais:* Uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília/São Paulo: Fundação Santillana/Editora Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer. *Novas perspectivas para a rede federal de* educação profissional e tecnológica. (s.d). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos>. Acesso em: 22 fev. 2012.

PACHECO, Eliezer. O n*ovo momento da e*ducação profissional brasileira. (s.d). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos>. Acesso em: 22 fev. 2012.

PACHECO, Eliezer. *Os Institutos Federais:* Uma revolução na educação profissional e tecnológica. (s.d). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos>. Acesso: 22 fev. 2012.

PACHECO, Eliezer. *SETEC/MEC:* Bases para uma Política Nacional de EPT. (2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos>. Acesso em: 22 fev. 2012.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.* (s.d). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos>. Acesso em: 22 fev. 2012.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. *Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.* (Função estratégica da Educação Profissional e Tecnológica). (s.d). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos>. Acesso: 22 fev. 2012.

PETITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade.* Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. *História da educação.* São Paulo: Ática, 1995.

PINTO, Álvaro Vieira. *O Conceito de Tecnologia.* v.1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PRICE, Derek de Solla. *O Homem e a Ciência:* A Ciência desde a Babilônia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

RIBEIRO, Renato Janine. *As humanas e sua aplicação prática:* proposta para uma nova leitura da política científica e do desenvolvimento. *Avaliação (Campinas)* [online]. 1999, v.04, n.04, suppl.01, pp. 05-15. ISSN 1414-4077. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v04n04s01/v04n04s01a02.pdf >. Acesso em: 22 abr. 2012.

RIBEIRO, Renato Janine. *Entrevista sobre a Universidade.* In: *Jornal da Universidade.* UFRGS, 2002. Disponível em: <http://www.renatojanine.pro.br/Entrevistas/ufrgs.html>. Acesso:15 fev. 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973).* 32. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

ROSA, Maria Geralda Oliver. *Concepções e propostas para unificar a escola média no Brasil.* Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2008. (Dissertação, Mestrado em Educação).

RUSSEL, Bertrand. *The impact of Science on Society.* New York: AMS PRESS, 1968.

SANTOS, Jailson Alves. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). *500 anos de educação no Brasil.* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 205-224

SAVIANI, Dermeval. *PDE está em cada escola.* Disponível em :<http//www.revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/pde-esta-cada-escola-500794. shtml>. Acesso em: 31 maio 2010.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.) *Institutos Federais Lei 11.892 de 29/12/2008:* Comentários e Reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SOARES, Manoel de Jesus. As Escolas de Aprendizes Artífices – estrutura e evolução. *Revista Fórum Educacional*. Rio de Janeiro, v.6, n.3, p.58-92, jul/set.1982.

SOARES, Rosemary Dore. A pesquisa educacional no Brasil sobre o programa da escola nova. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Org.). *Currículo e Políticas Públicas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.63-104.

SOARES, Rosemary Dore. *Gramsci, o Estado e a Escola.* Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

SOARES, Rosemary Dore. *Lutas pela escola pública no Brasil.* Belo Horizonte: UFMG, 1989.

SOARES, Rosemary Dore. *Questões da Escola Média Brasileira:* Dualidade estrutural, politecnia, polivalência e escola unitária. In: Revista Teoria e Prática da Educação, v.1, n.2, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, março de 1999, p. 67-89.

SOBRINHO, Moisés Domingos. *Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.* (s.d). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos>. Acesso: 22 fev. 2012.

TEIXEIRA, Mônica e ARRUDÃO, Bias. *Indicadores da educação da OCDE. Publicação mostra acesso diminuto a ensino superior no país, com melhoria muito lenta; investimento em relação ao PIB melhora.* Disponível em: <http://www.inovacao.unicamp.br/report/noticias/index.php?cod=602>. Acesso em: 10 jan. 2012.

WEBER, Demétrio e SASSINE, Vinícius. *TCU: institutos federais sofrem com evasão, falta de professores e infraestrutura.* In: O Globo, 30/03/2013. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/tcu-institutos-federais-sofrem-com-evasao-falta-de-professores-infraestrutura-7985108>. Acesso em: 04 abr. 2013.

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. *Bolsa Família*: Avanços, limites e possibilidades do programa que está transformando a vida de milhões de famílias no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

ZIMMERMANN, Clóvis Roberto. *As Políticas Sociais e os Direitos:* alguns apontamentos sobre o Programa Bolsa Família no Nordeste. In: Revista Política Hoje, vol.18, n.2, 2009, p.342-366.

APÊNDICES

APÊNDICE A − Questionário para Gestores de Instituições Federais de Educação Profissional

Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação
Pesquisa: Educação Técnica de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais

Prezado(a) Gestor(a),

Este questionário tem o intuito de conhecer suas opiniões sobre o processo de reordenamento da Educação Profissional a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Considerando sua experiência e conhecimento no campo da educação profissional, ressaltamos que suas respostas são muito importantes para o sucesso dessa pesquisa, que poderá subsidiar a formulação de políticas públicas e a criação de estratégias de melhoria da qualidade dessa modalidade educacional.

Agradecemos a sua participação e enfatizamos que **todas as informações obtidas por meio deste questionário são confidenciais, ou seja, o seu nome ou identidade não será divulgado.** A coordenadora da pesquisa, professora Rosemary Dore, se coloca à disposição para esclarecer qualquer dúvida através do telefone (31) 3409-6173 ou do e-mail educacaoprofissionalfae@gmail.com. Ademais, o Comitê de Ética da UFMG também poderá esclarecer dúvidas e receber reclamações através do telefone e endereço seguintes: (31) 3409-4592 / Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar, Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte - MG.

Caso concorde em participar da pesquisa, por favor, assinale com um sim a declaração de consentimento que segue abaixo.

Declaração de Consentimento

O participante declara formalmente que foi informado sobre os procedimentos da pesquisa e que recebeu os esclarecimentos necessários para entender as informações acima, dando seu consentimento, de livre e espontânea vontade, para participar deste estudo.

( ) Li e estou de acordo com a declaração acima

QUESTIONÁRIO PARA GESTORES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

INSTRUÇÃO: marque apenas uma resposta por questão, a não ser que no título da questão seja orientado a marcar mais de uma resposta.

1 - IDENTIFICAÇÃO	
1.1 - Dados da Instituição	
1. Nome da Instituição:	
2. Cidade da Instituição:	
1.2 - Dados do Gestor	
3. Nome do Gestor:	
4. E-mail:	
5. Telefone Comercial:	**6. Celular:**
7. Sexo: 1 ( ) Masculino 2 ( ) Feminino	
8. Cargo que ocupa nesta instituição:	
9. Tempo de atuação na Educação Profissional: _____ ano(s) e _____ mês (meses).	
10. Sua Formação em nível básico (<u>Assinale mais de uma alternativa, se necessário):</u> 1 ( ) Ensino Médio 2 ( ) Ensino Técnico	
11. Formação Superior e Pós-Graduação: Graduação em _____ Especialização em _____ Mestrado em _____ Doutorado em _____	

2 - CRIAÇÃO/IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS

12. No processo de criação/implantação dos Institutos Federais no Brasil, o que levou sua Instituição à chamada "adesão"? (<u>Assinale até 4 alternativas</u>).

1 ( ) Necessidade de expansão da instituição
2 ( ) Alçar a condição de instituição de educação superior
3 ( ) Aumento dos recursos financeiros
4 ( ) Facilidade de capacitação docente
5 ( ) Ampliação do quadro docente
6 ( ) Medo de penalidades
7 ( ) Pressão política do governo federal
8 ( ) Outro. Especifique:

_____

13. Quais foram os ganhos da criação/implantação do Instituto Federal (IF) em que você atua? (<u>Assinale até 4 alternativas</u>).

1 ( ) Aumento de recursos financeiros na Educação Profissional
2 ( ) Melhoria nas condições para capacitação de professores da instituição
3 ( ) Ampliação do quadro docente e técnico administrativo
4 ( ) Aumento de vagas para a graduação
5 ( ) Aumento de vagas para o ensino técnico
6 ( ) Implantação da pesquisa aplicada e da extensão
7 ( ) Promoção da verticalização da Educação Profissional (oferta de vários níveis de ensino)
8 ( ) Outro. Especifique:

_____

14. Quais foram os prejuízos da criação/implantação do IF? (<u>Assinale até 4 alternativas</u>).

1 ( ) Menor autonomia institucional para definir a oferta de cursos
2 ( ) Subordinação das unidades ao campus sede
3 ( ) Perda de identidade junto à comunidade
4 ( ) Perda de vínculo administrativo com as universidades
5 ( ) Sobrecarga de trabalho para os servidores da instituição
6 ( ) Ausência de incentivo à pesquisa científica
7 ( ) Redução das atividades de pesquisa com aumento de atividades de ensino
8 ( ) Outro. Especifique:

_____

15. Como se deu o processo de integração das unidades de sua instituição?

1 ( ) Por agregação voluntária

2 ( ) Por imposição do novo modelo da estrutura do IF

3 ( ) Outro. Especifique:

_____

16. As diretrizes para a constituição dos Institutos Federais foram estabelecidas pelo Decreto nº 6.095/2007. Qual a maior dificuldade na execução desse decreto?

1 ( ) A celebração de acordo entre instituições federais envolvidas

2 ( ) A aprovação do termo de acordo pelos órgãos superiores de gestão de cada instituição

3 ( ) A escolha da instituição sede

4 ( ) A elaboração de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) Integrado

5 ( ) Outra. Especifique:

_____

17. Na sua instituição, quais os níveis de cursos criados após a implantação do IF? (<u>Assinale mais de uma alternativa, se necessário</u>).

1 ( ) Técnico

2 ( ) Tecnológico

3 ( ) Licenciatura

4 ( ) Bacharelado

5 ( ) Especialização

6 ( ) Mestrado

7 ( ) Doutorado

8 ( ) Outro. Especifique:

_____

18. A sua instituição conseguiu implantar a formação inicial e continuada de trabalhadores?

1 ( ) Sim 2 ( ) Não

19. A sua instituição conseguiu implantar o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos)?

1 ( ) Sim 2 ( ) Não

3 - POLÍTICAS

20. Em sua opinião, a Rede Federal foi consultada para a formalização da política de criação/implantação dos IF?

1 ( ) Sim 2 ( ) Não

Justifique sua resposta:

_____

21. Sua Instituição considera a criação do IF como um componente fundamental na organização do Sistema Nacional de Educação Profissional no Brasil?

1 ( ) Sim 2 ( ) Não

Justifique sua resposta:

_____

4 - GESTÃO

22. Atualmente, como é feita a nomeação de Reitor neste IF?

1 ( ) Por eleição com participação da comunidade escolar

2 ( ) Por indicação do Ministério da Educação

3 ( ) Outro. Especifique:

_____

23. Como são nomeados hoje os Diretores Gerais dos *Campi* deste IF?

1 ( ) Por eleição com participação da comunidade escolar

2 ( ) Por indicação do Reitor

3 ( ) Outro. Especifique:

_____

24. O Conselho Superior conta com a participação efetiva de: (<u>Assinale mais de uma alternativa, se necessário</u>).

1 ( ) Professores
2 ( ) Alunos
3 ( ) Servidores técnico-administrativos
4 ( ) Estudantes egressos
5 ( ) Representantes da Sociedade Civil
6 ( ) Representantes do MEC
7 ( ) Diretores Gerais dos *Campi*

25. Quais as principais dificuldades enfrentadas por sua instituição para a organização em Instituto Federal? (<u>Assinale até 4 alternativas</u>).

1 ( ) Construção de uma Identidade Institucional conforme o modelo definido para os IF
2 ( ) Interação entre os *Campi*
3 ( ) Elaboração dos Documentos Regulatórios (Estatuto, PDI, Regimentos, regulamentos)
4 ( ) Funcionamento dos Órgãos Colegiados
5 ( ) Articulação ensino/pesquisa/extensão
6 ( ) Promoção da verticalização do ensino
7 ( ) Quadro reduzido de funcionários (professores e técnicos)
8 ( ) Quadro de funcionários sem qualificação adequada para a função
9 ( ) Limitação de financiamentos
10 ( ) Outro. Especifique:

_____

5 - PESQUISA/EXTENSÃO

26. Como se dá o estímulo à Pesquisa aplicada na sua Instituição? (<u>Assinale mais de uma alternativa, se necessário</u>).

1 ( ) A instituição não oferece estímulo à pesquisa aplicada
2 ( ) Criação e modernização de laboratórios
3 ( ) Captação de recursos de órgãos de fomento
4 ( ) Capacitação de pesquisadores

5 ( ) Captação de bolsas de pesquisa

6 ( ) Interlocução com o mercado de trabalho regional

7 ( ) Outro. Especifique:

_____

27. Quais os tipos de programa de extensão que são fomentados por esta instituição? (<u>Assinale mais de uma alternativa, se necessário</u>).

1 ( ) A instituição ainda não implantou programas de extensão

2 ( ) Assistenciais

3 ( ) Culturais

4 ( ) De apoio a empresas

5 ( ) De prestação de serviços

6 ( ) De preservação do meio ambiente

7 ( ) Outro. Especifique:

_____

6 - CURRÍCULO

28. No IF em que você atua, quais propósitos orientam a organização do currículo dos cursos: (<u>Assinale mais de uma alternativa, se necessário</u>).

1 ( ) Ofertar, prioritariamente, o ensino médio integrado à formação técnica

2 ( ) Superar a dualidade entre formação geral e formação técnica

3 ( ) Integrar as diversas áreas do conhecimento

4 ( ) Considerar as demandas socioeconômicas e culturais da região

5 ( ) Outro. Especifique:

_____

29. Considerando a autonomia da instituição, há previsão de ampliação dos cursos técnicos?

1 ( ) Sim 2 ( ) Não

30. A infraestrutura dos *campi* tem permitido operacionalizar adequadamente a proposta curricular definida para os cursos?

1 ( ) Sim 2 ( ) Não

7 - ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS DIPLOMADOS

31. Há alguma estratégia, nesta instituição, para acompanhamento dos egressos diplomados?

1 ( ) Sim. Especifique:

_____

2 ( ) Não

32. A sua instituição desenvolve alguma estratégia de integração escola-empresa para inserção do egresso diplomado no mercado de trabalho?

1 ( ) Sim. Especifique:

_____

2 ( ) Não

8 - EVASÃO

33. Qual o motivo que pode levar à evasão do aluno no curso técnico? (<u>Assinale até 3 alternativas</u>).

1 ( ) Precárias condições sócio econômicas da família

2 ( ) Decepção com o curso

3 ( ) Dificuldades de relacionamento com colega e/ou com professores

4 ( ) Falta de embasamento de conteúdos com consequente dificuldade de acompanhar o curso

5 ( ) Ingresso em curso superior

6 ( ) Outro. Especifique:

_____

34. Para prevenir a evasão, quais são as medidas tomadas pela sua Instituição? (<u>Assinale até 3 alternativas</u>).

1 ( ) Ainda não há medidas para prevenir a evasão

2 ( ) Diagnóstico das dificuldades dos alunos

3 ( ) Estabelecimento de contatos com a família do estudante

4 ( ) Incentivo à participação do aluno em atividades extraclasse

5 ( ) Organização de eventos que possibilitem o conhecimento do mercado de trabalho

6 ( ) Outro. Especifique:

_____

35. Há conhecimento pela sua Instituição da Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar (RIMEPES)?

1 ( ) Sim 2 ( ) Não

9 - COMENTÁRIOS FINAIS

36. Considerando TODAS as questões apresentadas anteriormente, ou mesmo outras situações não abordadas, você tem alguma observação? Salientamos que suas observações são de grande importância para esta pesquisa.

_____

_____

37. Você tem interesse em conhecer os resultados desta pesquisa?

1 ( ) Sim 2 ( ) Não

Agradecemos imensamente a sua colaboração!

APÊNDICE B

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Prezado(a) Professor (a),

O Núcleo de Pesquisa em Rede da UFMG, CEFET-MG e PUC Minas está desenvolvendo um estudo sobre a Educação Técnica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais, no âmbito do Programa Observatório da Educação (Edital nº 38/2010 - CAPES/INEP). A pesquisa, entre outros propósitos, objetiva analisar a organização dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia no Brasil.

Estamos aplicando realizando entrevistas com gestores (Reitores, Pró-Reitores, Diretores e Coordenadores) das diferentes instituições federais de Educação Profissional de Minas Gerais, com o intuito de conhecer suas percepções sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Gostaríamos muito de contar com a sua participação nesse estudo porque sabemos do seu vasto conhecimento e experiência no campo da educação Profissional.

Suas respostas são muito importantes para o sucesso da pesquisa, que poderá subsidiar a formulação de políticas públicas e a criação de estratégias de melhoria da qualidade da Educação Profissional.

Caso você julgue necessário ter mais conhecimentos sobre esse estudo, por favor, entre em contato com a coordenação da pesquisa no telefone (31) 3409-6173 (dias úteis) ou através do e-mail educacaoprofissionalfae@gmail.com. Estamos à sua disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que porventura surgirem e, desde já, agradecemos a sua colaboração!

Atenciosamente,

Professora Rosemary Dore Heijmans
Coordenadora Geral

Mônica Maria Teixeira Amorim
Doutoranda em Educação – FaE/UFMG

APÊNDICE C – Declaração de Consentimento

Declaro que fui informado sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa “A organização dos Institutos Federais no Conjunto da Educação Profissional Brasileira” e que recebi os esclarecimentos necessários sobre a referida investigação. Aceito, de livre e espontânea vontade, participar de entrevista individual e concordo em fornecer as informações solicitadas. Dou o meu consentimento para que as entrevistas sejam gravadas e transcritas e os dados sejam devidamente utilizados no corpo do estudo.

_____

Assinatura

Belo Horizonte, de de 201 .

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com Gestores de Instituições Federais de Educação Profissional de Minas Gerais que não aderiram à política de organização em Institutos Federais

Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação
Pesquisa: Educação Técnica de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais: Organização dos Institutos Federais

---

Data da Entrevista: __ /__ /__.
Duração: _____.
Nº: _____.

I- Identificação:

1. **Nome:**

   _____

2. **Cargo:**

   _____

3. **Instituição:**

   _____

4. **Formação acadêmica:**

   4.1. Formação básica: ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Técnico

   4.2. Formação Superior e Pós-Graduação:

   Graduação em

   _____

   Especialização em

   _____

   Mestrado em

   _____

   Doutorado em

   _____

5. **Tempo de atuação na Educação Profissional:**

6. _____

II- Questões:

1- No processo de criação/implantação dos Institutos Federais no Brasil, que motivos levaram sua Instituição à chamada “não adesão”? (uma vez que, a iniciativa deveria partir da instituição).

2- Em razão da “não adesão” a instituição em que você atua enfrentou e/ou tem enfrentado alguma dificuldade ou penalidade?

3- Em sua opinião, quais os principais ganhos que a criação dos IF pode trazer para a Educação Profissional no país? E quais seriam os principais prejuízos?

4- Em sua avaliação, a Rede Federal foi consultada para a formalização da política de criação/implantação dos IF? Explique.

5- Sua Instituição considera a criação do Instituto Federal como um componente fundamental na organização do Sistema Nacional de Educação Profissional no Brasil? Por quê?

6- A atual estruturação da rede nacional que contempla Escolas Técnicas, Institutos Federais e Universidade Tecnológica atende às necessidades de uma Educação Profissional verticalizada? Justifique.

7- Para finalizar, considerando as questões apresentadas anteriormente e/ou outras situações não abordadas, você gostaria de acrescentar algum comentário?

8- Você tem interesse em conhecer os resultados desta pesquisa?

* Agradeço imensamente a sua colaboração!

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista com Gestores dos Institutos Federais de Educação Profissional de Minas Gerais

Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação
Pesquisa: Educação Técnica de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais: Organização dos Institutos Federais

---

Data da Entrevista: __ /__ /__.
Duração: _____.
Nº: _____.

I. Identificação:

1. Nome:

_____

2. Cargo:

_____

3. Instituição:

_____

4. Formação acadêmica:

4.1. Formação básica: ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Técnico

4.2. Formação Superior e Pós-Graduação:

Graduação em

_____

Especialização em

_____

Mestrado em

_____

Doutorado em

_____

5. Tempo de atuação na Educação Profissional:

_____

II. Questões:

1. No processo de criação/implantação dos Institutos Federais no Brasil, que motivos levaram sua Instituição à chamada “adesão”? (uma vez que, a iniciativa deveria partir da instituição).
2. Em sua opinião, quais os principais ganhos que a criação dos IF pode trazer para a Educação Profissional no país? E quais seriam os principais prejuízos?
3. Em sua avaliação, a Rede Federal foi consultada para a formalização da política de criação/implantação dos IF? Explique.
4. Sua Instituição considera a criação do Instituto Federal como um componente fundamental na organização do Sistema Nacional de Educação Profissional no Brasil? Por quê?
5. A atual estruturação da rede nacional que contempla Escolas Técnicas, Institutos Federais e Universidade Tecnológica atende às necessidades de uma Educação Profissional verticalizada? Justifique.
6. Quais as principais dificuldades enfrentadas por sua instituição para a organização em Instituto Federal?
7. Para finalizar, considerando as questões apresentadas anteriormente e/ou outras situações não abordadas, você gostaria de acrescentar algum comentário?
8. Você tem interesse em conhecer os resultados desta pesquisa?
   * Agradeço imensamente a sua colaboração!