

SÉRIE REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO

VOLUME 1

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PAPEL SOCIAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.

ORGANIZAÇÃO

Maylta Brandão dos Anjos

Giselle Rôças


editoraifrn

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PAPEL SOCIAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.

ORGANIZAÇÃO

Maylta Brandão dos Anjos

Giselle Rôças



PARCERIA
EDITORIAL

Natal, 2017



Presidente da República
Michel Temer
Ministro da Educação
José Mendonça Bezerra Filho
Secretária de Educação Profissional e Tecnológica
Eline Neves Braga Nascimento



Reitor
Wyllys Abel Farkatt Tabosa
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Márcio Adriano de Azevedo
Coordenadora da Editora do IFRN
Darlyne Fontes Virginio

Conselho Editorial

Albino Oliveira Nunes
Alexandre da Costa Pereira
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira
Anísia Karla de Lima Galvão
Cláudia Battestin
Darlyne Fontes Virginio
Emiliana Souza Soares Fernandes
Fabíola Gomes de Carvalho
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Francisco das Chagas de Mariz Fernandes
Francisco das Chagas Silva Souza
Geneveva Vargas Solar
José Augusto Pacheco
José Everaldo Pereira
José Gilauco Smith Avelino de Lima
Jozilene de Souza

Jussara Benvindo Neri
Lenina Lopes Soares Silva
Liege Monique Filgueiras da Silva
Márcio Adriano de Azevedo
Maria da Conceição de Almeida
Maria Josely de Figueiredo Gomes
Melquiades Pereira de Lima Junior
Nadir Arruda Skeete
Neyvan Renato Rodrigues da Silva
Régia Lúcia Lopes
Rejane Bezerra Ramos
Rodrigo Siqueira Martins
Samuel de Carvalho Lima
Sílvia Regina Pereira de Mendonça
Valcinete Pepino de Macedo
Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Charles Bamam Medeiros de Souza
Foto da capa: Daniel von Appen via Unsplash

Revisão Linguística

Maria Clara Lucena de Lemos

Edição eletrônica: E-books IFRN

Prefixo editorial: 54885

Linha Editorial: Acadêmica

Disponível para download em:

<http://memoria.ifrn.edu.br>



Contato

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol. CEP: 59015-300, Natal-RN.

Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br

P769 As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia / organizador, Malyta Brandão dos Anjos, Giselle Rôsas; projeto gráfico, diagramação e capa, Charles Bamam Medeiros de Souza; foto da capa, Daniel Von; revisão linguística, Maria Clara Lemos. – Natal: IFRN, 2017.
188 p : il. color.

ISBN: 978-85-54885-00-7

1. Educação profissional – Brasil. 2. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Políticas públicas. 3. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Gestão. I. Anjos, Malyta Brandão dos. II. Título.

CDU 377(81)

Catálogo da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Patrícia da Silva Souza Martins – CRB: 15/502

PREFÁCIO

A série *Reflexões na Educação* surgiu após um conjunto de conversas, de incômodos, de divagações, de dúvidas e de certezas sobre o papel de um instituto federal. A cada vez que os professores envolvidos conversavam, trocavam mensagens, iam a assembleias, ficava cada vez mais claro para eles que os institutos têm diferentes perfis, mas ainda uma identidade pouco clara, ainda indistinta. Esses mesmos professores, agora responsáveis pela proposição da série e dos capítulos a seguir, trocavam suas impressões sobre os *campi* do instituto no qual ministram suas aulas, atuam em cargos e órgãos de gestão e realizam suas pesquisas e ações de extensão. Eles incluíam nos debates as percepções sobre os demais institutos que compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica que visitaram ou tiveram contato por meio de outros colegas. Perceberam, portanto, que há avanços e críticas, que há muita discussão comum, mas não em consonância efetiva; que há boas práticas pouco difundidas e que há desacertos que não precisam ser repetidos.

Foi com essa ideia em mente que os idealizadores da série *Reflexões na Educação* desenharam o três volumes iniciais, convidando colegas do seu próprio instituto – o IFRJ – e ampliando o convite para colegas de outros institutos do país. O primeiro volume está mais voltado para o IFRJ, mas, não sem motivo, afinal,

nós estávamos inquietos. A chegada da comemoração dos 10 anos do curso de pós-graduação *stricto sensu* em ensino de ciências (PROPEC), ao qual a maioria dos docentes desse livro está credenciado, foi o gatilho para iniciarmos os múltiplos contatos. A aceitação foi imediata. Colegas do IFRJ, do IFRN, do IFGoiano, do IFBA, do IFAM, do IFES e tantos outros aceitaram o desafio ora proposto e, assim, trarão, nos volumes seguintes, trocas de experiências sobre licenciaturas, sobre CTS, sobre cultura, ciências humanas e sociais, sobre pesquisa e extensão, sobre o olhar dos técnico administrativos e sobre as boas práticas, suas inquietações e desafios, sempre buscando a interlocução e uma busca pela identidade da rede.

O volume 1 da série Reflexões na Educação é intitulado “AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PAPEL SOCIAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA” e foi organizado pelas professoras Maylta Brandão dos Anjos e Giselle Rôças. O livro está estruturado no formato de sete capítulos, os quais contam a história da formação da rede, os propósitos de uma política pública de inclusão e de profissionalização, os desafios da verticalização do ensino em um instituto, a importância de uma direção de ensino sensível aos diferentes níveis de ensino, as modalidades existentes dentro de um instituto federal e a importância da autonomia na gestão de um campus além do que se espera, ou se encontra, para os níveis de ensino médio técnico, de graduação e de pós-graduação. Em todos os capítulos o panorama é mais geral, partindo

desse caso das experiências e observações individuais dos autores no IFRJ.

Convidamos a todos para a leitura e para proposições futuras de outros volumes em que discutiremos temas que perfazem um caminho de nossa memória e identidade como instituição formadora. Sendo assim, estarão presentes assuntos que caminham no novo contexto político das ocupações ocorridas em 2016 às novas proposições de pesquisa, extensão e divulgação científica, tendo em foco as contingências circunstanciais. Estamos na propositiva de levantar o debate, a análise e refinar nossa ação. Nosso desejo é que esse seja um dos caminhos de interlocução e de trocas de experiências e, por que não, de resistência, já que a política pública educacional que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia completará 10 anos no ano de 2018 mas já sofre ataques brutais em relação à sua existência e permanência.

Maylta Brandão dos Anjos e Giselle Rôças

OS AUTORES

ALEXANDRE MAIA DO BOMFIM

Sociólogo e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atua desde 2015 como coordenador do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências (PROPEC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

DENISE LEAL DE CASTRO

Química e Doutora em Química pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2000). Docente do PROPEC-IFRJ, foi diretora de ensino do Campus Nilópolis, do IFRJ, no período de 2010 a 2013.

ELIEZER MOREIRA PACHECO

Historiador e Doutor Honoris Causa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC). Ex-secretário da SETEC/MEC e secretário da SME de Canoas-RS.

GISELLE RÔÇAS

Bióloga e Doutora em Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do PROPEC-IFRJ e diretora de pós-graduação do IFRJ no período de 2011 a 2013.

LUIZ EDMUNDO VARGAS DE AGUIAR – Químico e Doutor em Ciências pelo IOC/Fundação Oswaldo Cruz. Professor Titular e ex-Reitor do IFRJ e presidente do CONCEFET.

MARCO AURÉLIO PASSOS LOUZADA

Biólogo, Doutor em Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi diretor de apoio técnico ao ensino do Campus Nilópolis, do IFRJ, no período de 2010 a 2013 e atua, desde 2014, como coordenador do curso de Especialização em Gestão Ambiental.

MARCUS VINICIUS PEREIRA

Físico e Doutor em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi coordenador geral de pesquisa do IFRJ no período de 2012 a 2013, é docente do PROPEC-IFRJ e atua, desde 2014, como coordenador do curso de Especialização em Ensino de Ciências.

MAYLTA BRANDÃO DOS ANJOS

Zootecnista e Doutora em Ciências Sociais pelo CPDA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFR-RJ). É docente do PROPEC-IFRJ e diretora de ensino do Campus Mesquita, do IFRJ, desde 2015.

PRISCILA BENTIN

Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Atua desde 2014 como Coordenadora Geral da Graduação na Pró-

-Reitoria de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

SHEILA PRESSENTIN CARDOSO

Química e Doutora em Ciências em Engenharia Metalúrgica e de Materiais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do PROPEC-IFRJ, é professora titular e atuou como diretora geral do Campus Nilópolis do IFRJ no período de 2010 a 2013

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA COMO POLÍTICA PÚBLICA - 12

CAPÍTULO 2 - ASPECTOS DA GESTÃO EM UM INSTITUTO FEDERAL - 35

CAPÍTULO 3 - ASPECTOS E IMPORTÂNCIA NO EQUILÍBRIO DAS MÚLTIPLAS AÇÕES DA DIREÇÃO DE ENSINO DE UM INSTITUTO FEDERAL - 59

CAPÍTULO 4 - O CONVÍVIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: PERDEREMOS ESSA OPORTUNIDADE? - 77

CAPÍTULO 5 - O ENSINO MÉDIO TÉCNICO DENTRO DE UM INSTITUTO FEDERAL - 117

CAPÍTULO 6 - O ENSINO DE GRADUAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS - 133

CAPÍTULO 7 - O ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS - 159

REFERÊNCIAS - 178

CAPÍTULO 1

OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA COMO POLÍTICA PÚBLICA

Luiz Edmundo Vargas de Aguiar
Eliezer Moreira Pacheco

Com a retomada do crescimento econômico e a recuperação dos setores produtivos e de serviços, na primeira década dos anos 2000, o desafio que permeou a Educação Profissional e Tecnológica naquele estágio do desenvolvimento brasileiro foi dimensioná-la a partir do reconhecimento de uma demanda que resultava da exclusão dos processos de formação básica de milhares de pessoas, oferecendo-as oportunidades, sem iludi-las a partir de pressupostos e projeções irreais.

Assim, nasceram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com a concepção de Educa-

ção Profissional e Tecnológica - EPT focada na formação omnilateral da pessoa, unindo ensino, pesquisa e extensão. Essa concepção tem como centralidade o indivíduo e seu coletivo e não o mercado de trabalho.

O projeto, inovador e ousado, propunha profundas alterações na educação profissional e tecnológica brasileira. Como projeto inovador, ele enfrentou - e enfrenta até hoje - grandes desafios para sua implementação integral e apropriação, tanto para os trabalhadores da EPT quanto para a sociedade como um todo.

O projeto foi amparado sob um arcabouço teórico que visava a elucidação de um novo modelo institucional de Educação Profissional, no qual **a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida**. Em *A educação para além do capital*, István Mészáros aponta que pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos.

Aponta, também, que educar é – citando Gramsci – colocar fim à separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho e com as suas possibilidades criativas e emancipatórias. Transformar essas ideias e princípios em práticas concretas é uma tarefa a exigir ações que vão muito além dos espaços das salas de aula, dos gabinetes e dos fóruns acadêmicos.

Mészáros (2005, p. 10) ainda afirma que “*a educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para espaços públicos,*

e se abrir para o mundo”. Este é um desafio real e permanente. Dar essa dimensão à Educação Profissional e Tecnológica assume a incorporação dos ensinamentos gerados na relação dialética com a sociedade, a inclusão da pesquisa científica e o estabelecimento de bases humanistas na formação dos indivíduos, o que é uma enorme tarefa.

Significa dizer que os Institutos Federais, que não são a velha escola técnica, tampouco uma universidade, pois se caracterizam pela matriz marxista da indissociabilidade entre os compromissos de ordem prática e a compreensão teórica, são um ponto de convergência dos estudos teóricos, políticos e tecnológicos, com o claro objetivo de interpretar o mundo e transformá-lo.

Os Institutos trazem inovações na dimensão política, estrutural e pedagógica que os habilitam para um papel estratégico na formulação e implementação das políticas públicas de educação e desenvolvimento com inclusão social. No entanto, verifica-se que ainda é necessário um intenso percurso para a compreensão da concepção que norteou a criação dessa nova institucionalidade, que pressupõe a formação de quadros político-administrativos para a gestão desse novo modelo de instituição ou rede de instituições, a compreensão de governantes e gestores e, principalmente, a percepção da sociedade sobre essa nova dimensão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil. Todos esses preceitos estão em acordo com as propostas de Paulo Freire quando este afirma que “uma das condições fundamentais é tornar possível o que parece não

ser possível. A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível. Isso faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir o mundo” (FREIRE, 1970, p. 79).

A transição do século XX para o XXI coincidiu com uma mudança paradigmática de grandes proporções. A derrocada do socialismo burocrático do leste europeu, a mudança na disputa da hegemonia comercial e bélica mundial, a inovação em costumes imposta por essa disputa, assim como a necessidade de adaptações ou resistências a essas imposições, geraram crises profundas e novos desafios em todos os níveis. A despeito disso, uma nova perspectiva para a vida humana é o objeto que nos move nesse início de século e de milênio. O aspecto simbólico dessa passagem reitera em nós questões que continuam urgentes, que mobilizaram o desejo e a energia de trabalho das gerações que nos antecederam. Entre essas questões encontra-se a educação, que foi especialmente atingida pela crise e pelas políticas neoliberais adotadas na Europa Ocidental, na América Latina e, particularmente, no Brasil.

Aqui, o ciclo neoliberal foi definido por um conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade, marcas latentes da sociedade contemporânea impostas pelo capital. Tal ideário e a submissão às normas dos organismos financeiros representantes dos interesses do capital estrangeiro constituíram a base de um processo de sucateamento da produção e privatização dos setores mais rentáveis de grande parte do patrimônio nacional, a preços que envergonhariam até o mais

cínico investidor. Tudo isso provocou uma imensa instabilidade e fragilização de nossa economia que aprofundou sua condição de dependência e vulnerabilização.

Dentro desse processo, as universidades públicas bem como as instituições federais de educação profissional e tecnológica sofreram os efeitos do “desmanche”, tendo seu funcionamento extremamente comprometido e quase inviabilizado. Isso foi provocado pela falta de distribuição de recursos financeiros, pouquíssimo investimento em pesquisa e inovação, falta de políticas de qualificação de quadros, raríssima reposição de servidores docentes ou pela quase inexistência de concursos públicos, precarização dos serviços prestados às comunidades, estagnação de carreiras, etc.

No caso específico da Educação Profissional, até uma lei, a 9.649/98, foi instituída no governo daquele período, impedindo a criação de novas escolas técnicas no âmbito federal, estimulando e favorecendo - via financiamento com recursos públicos - apenas a criação de novas escolas não públicas em parceria com estados e municípios. Anteriormente, já havia sido instituído o Dec. 2208/97 que obrigatoriamente separava a formação profissional de nível médio do ensino propedêutico, que além de tornar extremamente penoso para o aluno ter de dar conta de duas matrículas para concluir seus estudos, trazia uma dramática separação entre formação profissional e formação geral e humana do indivíduo.

Com as mudanças de rumo no modelo adotado pelo novo governo eleito que chega ao poder em 2003, diante das exigências colocadas com a retomada do cresci-

mento econômico, com a recuperação de nosso parque industrial, sua modernização e a implantação de novas tecnologias na produção, o governo Lula compreendeu a necessidade de criação de mão de obra qualificada, integrada a um sistema de produção que exige do trabalhador readaptações e decisões sobre a própria produção e suas relações de trabalho e alterou esta legislação que restringia a expansão da rede federal de EPT, retomando a possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio e lançando, em 2005, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Passamos, então, a adotar, na área educacional, políticas que se contrapunham às políticas neoliberais, começando por abrir oportunidades para centenas de milhares de jovens e adultos oriundos da classe trabalhadora. Na busca da ampliação do acesso à educação e à permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino, diversas medidas foram adotadas. A primeira e mais destacada foi a expansão da rede federal de educação profissional. Essa rede teve seu nascimento em 1909, quando o então presidente Nilo Peçanha criou as primeiras 19 escolas técnicas no país, na época chamadas Escolas de Aprendizes Artífices, e que tinham por finalidade capacitar jovens pobres para o trabalho. Em quase 100 anos, ela atingiu apenas o número de 144 unidades, sendo que em alguns estados, territórios e no DF, não havia sequer uma única escola dessa natureza.

Desde a implantação do plano de expansão, os governos Lula e Dilma deixaram o País com mais de 660

unidades escolares de formação profissional, com capacidade para atender quase um Milhão de matrículas distribuídas em cursos que vão desde a qualificação inicial de trabalhadores até a Pós-graduação. Além da construção dessas novas escolas, o governo Lula federalizou e incorporou à rede federal quase três dezenas de escolas comunitárias que haviam recebido recursos do extinto Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) de governos anteriores.

A Rede comemorou os seus 100 anos (em setembro de 2009) com um novo desafio: foi reorganizada, em dezembro de 2008, por meio de lei aprovada no Congresso Nacional e sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A nova lei 11.892/08 criou uma instituição absolutamente inovadora em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Trata-se de um novo conceito de educação profissional e tecnológica sem similar no mundo. Os Institutos Federais foram pensados para desempenhar um papel central e estratégico nessa nova política de educação profissional e tecnológica, com foco na promoção da justiça social, na equidade, no desenvolvimento sustentável com inclusão social, na busca por soluções tecnológicas e inovadoras e na socialização do conhecimento científico.

Concebidos como instrumentos de exercício das políticas públicas desenvolvidas em um determinado território, os Institutos Federais dão à educação profissional papel estratégico no desenvolvimento dos Arranjos Produtivos e Culturais Locais, permitindo que

suas unidades, por possuírem elevado caráter autônomo, tenham uma atuação permanentemente articulada ao contexto sócio econômico das suas respectivas regiões, contribuindo, assim, com a definição de políticas de desenvolvimento para um determinado território em perfeita consonância com o planejamento das políticas nacionais.

Constituíram-se 38 institutos, com seus campi espalhados por todo território nacional, atuando no ensino técnico de nível médio, nas suas diversas modalidades, em que se obrigam a manter 50% de seus recursos sendo 20% em formação de professores, com destaque para os cursos de licenciatura, e 30% nos cursos superiores de tecnologia, bacharelados tecnológicos e engenharias, podendo ainda oferecer especializações, mestrados e doutorados nas modalidades profissionais e acadêmicas.

Aqui cabe ressaltar que, mesmo notabilizados pela qualidade de seus cursos técnicos de nível médio, a história do ensino superior nos Institutos federais remonta ao ano de 1969, quando por meio do Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril daquele ano, o governo federal autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração, o que foi reafirmado quando da transformação das primeiras escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológicas, pela Lei nº 6545 de 1978. De lá para cá, mesmo com uma intervenção inicialmente tímida nessa modalidade, essas instituições vêm ampliando suas atividades, diversificando suas ofertas e se afir-

mando como instituições de educação superior, básica e profissional. Porém, essa condição amplia sua legitimidade com a promulgação, em 29 de dezembro de 2008, da Lei 11.892 que institui a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica criando os atuais Institutos Federais.

A ousadia de oferecer um itinerário formativo da educação básica até a educação superior nessas Instituições, numa mesma área de conhecimento científico e tecnológico, revela um modelo de qualidade educacional diferente dos até então experimentados no país e no mundo. Sabemos que também na educação de nível superior no Brasil, em especial no interior da universidade, há dois projetos conflitantes: um que expressa a sociedade conservadora, baseado no individualismo e no atendimento ao mercado, e outro que expressa uma sociedade crítica. Até mesmo a contrarreforma na retomada pós-ditadura (no golpe militar de 1964 foi implantado um modelo americano de universidade no qual a crítica foi sufocada) apresentou-se como conservadora, visto que a universidade perdeu parte da sua consciência política transformadora e que desde então vem gerando intenso debate no seu interior. A partir dessas observações, percebemos que projetar futuros cursos superiores em nossos Institutos, sem repetir esses erros, requereria assumir uma postura política de transformação social coerente com as propostas afirmativas e inclusivas do novo governo. Afinar propostas embasadas apenas no mercado para termos indicativos de escolhas para novos cursos seria seguir

a lógica liberal conservadora que já não era condizente com o modelo crítico do novo projeto adotado no país e expresso nos objetivos dos Institutos Federais em sua lei de fundação.

Como descrito na própria lei de criação dos Institutos, no seu art. 2^o

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 com as práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

A partir dessa caracterização, procurou-se estabelecer itinerários formativos do curso de ensino médio técnico ao doutorado. Os Institutos fundamentam-se na verticalização do ensino e na integração com outras frentes como a pesquisa e a extensão, nas quais os docentes atuam com seus alunos nos diferentes níveis, modalidades e atividades, com o compartilhamento dos espaços pedagógicos, laboratórios e conhecimentos construídos.

Fortemente antenados com as perspectivas de crescimento e de potenciais oportunidades dos arranjos produtivos e culturais locais onde estão instala-

dos, os Institutos Federais também se envolvem com a tarefa de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções científico-tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social.

Com os Institutos Federais assumindo esse protagonismo, esperava-se que o Brasil abandonasse o hábito de copiar e ousasse inovar. Mas, para isso, seria necessária ainda a adoção de outras medidas. Com a política de expansão de educação profissional e com a revogação de todo arcabouço legal neoliberal e autoritário, o Ministério da Educação (MEC), pós 2004, passou a investir em outros programas de incentivo e facilitação do acesso à educação profissional, tais como: **1- Escola de Fábrica** – que oferecia formação profissional no ambiente de trabalho, em parceria com empresas e governos municipais, acompanhada obrigatoriamente de aumento de escolaridade; **2 - Brasil profissionalizado** – que destinou 900 milhões de Reais para construção, ampliação ou reforma de escolas públicas estaduais de ensino médio e profissional bem como aquisição de equipamentos, laboratórios, compra de livros e formação de professores nas áreas de ciências; **3 - E-Tec Brasil** – que oferecia capacitação através da modalidade de educação a distância, levando cursos técnicos a regiões distantes das instituições de ensino técnico e para a periferia das grandes cidades brasileiras, incentivando os jovens a concluírem a educação básica; **4 - Proeja** – um programa de Integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de

educação de jovens e adultos, que chegou a contar com mais de 30 mil jovens e adultos em cursos de formação profissional com aumento de escolaridade; **5** - implementação dos **Catálogos Nacionais** dos Cursos Superiores de Tecnologia e de Cursos Técnicos, instrumentos fundamentais para regulação, supervisão e avaliação da qualidade da educação profissional em nosso país; **6** - Além dos catálogos, foi criado o **Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec)** que, pioneiro e inovador, disponibiliza, mensalmente, informações sobre escolas públicas e privadas que ofertam cursos técnicos de nível médio, seus cursos e alunos desse nível de ensino e garante a validade nacional aos seus diplomas; **7** - É criada a **Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific)** pois mesmo com a importância e o reconhecimento pelo mundo do trabalho, a certificação profissional ainda não estava colocada no espaço da oferta pública e gratuita, muito menos dentro de uma concepção que ampliasse o seu caráter para além de uma formação estritamente tecnicista, ou seja, destituída da natureza formativa, necessária à formação de todo trabalhador enquanto cidadão. Através dessa rede, sob a responsabilidade de execução dos institutos federais, o trabalhador passa a ter o direito de ter validados aqueles conhecimentos construídos fora da escola, após realização de exames de avaliação de competências em um Instituto Federal; **8** - Outro importante passo na busca pela ampliação da oferta e inclusão de um número cada vez mais expressivo de brasileiros e brasileiras

na qualificação profissional, o governo federal ainda firmou **acordo com as entidades que formam o Sistema S** visando ampliar a oferta de cursos de formação profissional gratuitos no país. A partir desse pacto, os serviços nacionais de aprendizagem comercial (Senac), industrial (Senai) e os serviços sociais do comércio (Sesc) e da indústria (Sesi) se comprometeram a ampliar a oferta de cursos técnicos gratuitos em 70% do total de suas matrículas; **9 - Política para a pesca**, com programas de formação profissional voltados para o setor pesqueiro. Era inadmissível que o Brasil, com toda sua costa leste banhada pelo oceano Atlântico, detentor das maiores bacias hidrográficas do mundo, não possuísse nenhuma política voltada para a qualificação e profissionalização efetiva da imensa camada da população, que tem no pescado sua fonte de subsistência e para uma indústria altamente promissora; **10 - Tec Nep**, um programa inovador e de grande importância que visa a inserção das pessoas com necessidades educacionais específicas nos cursos oferecidos pela rede federal e, conseqüentemente, sua inclusão no mundo do trabalho; **11** - Na área da legislação, duas novas leis entraram em vigor em prol da educação profissional, a Lei do Estágio, que define com clareza as normas para realização de estágio enfatizando-o como ato educativo supervisionado e a Lei 11.741, que altera a LDB, incorporando as concepções de educação profissional e tecnológica e educação de jovens e adultos; **12** - a criação do **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC)** que, mesmo com algumas distorções de seus objetivos, consolida decisões

anteriores e introduz novos instrumentos com a finalidade de potencializar e ampliar o alcance da juventude e dos trabalhadores à formação profissional.

Com a adoção dessas políticas, esperava-se que o Brasil passasse a viver um novo momento de desenvolvimento sustentável, onde a educação ganhava um papel estratégico fundamental. É bom saber que desde o início da discussão sobre a reformulação da educação profissional e implantação desses projetos, a ideia de criação de instituições que pudessem atuar na centralidade dessa política e sustentá-la de forma perene esteve presente em todas as formulações. Era a verificação da necessidade de contar com uma ampla rede, expandida para todo território nacional, atuando de forma coesa na implantação das políticas públicas de formação profissional de todos os níveis nos quais a formação humana e cidadã fossem garantidas como base da formação para o trabalho. Por isso, a lei de criação dos Institutos, que permitiu sua inserção na pesquisa, o qualificou e deu nova dimensão ao trabalho de extensão, determinou que essas atividades deveriam estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, auxiliando na formação de professores e estendendo seus benefícios às comunidades, além de desenvolver atividades de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e com os segmentos sociais, tendo ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais.

1.1 A pesquisa científica e a extensão nos institutos federais como agentes de democratização do conhecimento

A ciência diz o que nós queremos e o que nós podemos, nunca o que nós devemos.
(WEBER)

As atividades de pesquisa e extensão, por mais relevantes que possam parecer, se não atualizadas e repensadas crítica e permanentemente, tendo em vista a democratização do saber, ao invés de transformadoras, podem transformar-se em algo alienante e absolutamente desmotivador e deixem então de cumprir seu principal papel social: fornecer elementos para a formação de indivíduos livres através da construção e da socialização do conhecimento e compromisso intrínseco dos objetivos gerais dos Institutos Federais.

As instituições de educação profissional, científica e tecnológica passaram a ter importante papel a desempenhar como espaços de produção de conhecimento, visando sua interação com os arranjos produtivos e culturais locais e regionais e o estreitamento de relações com seus agentes sociais.

Para isso, o governo Lula criou os Institutos Federais pautados numa nova concepção de Instituição de ensino, pesquisa e extensão como atividades indissociáveis, que têm na relação com os diversos atores sociais sua mais importante fonte de inspira-

ção para a determinação de suas diretrizes, visando o cumprimento das políticas de real interesse público.

Ainda hoje no Brasil prevalece a visão de que o conhecimento, principalmente o conhecimento científico, é um saber restrito a alguns poucos privilegiados mesmo estando a ciência e a tecnologia presentes no cotidiano das pessoas, direta ou indiretamente. A compreensão da natureza é um anseio do ser humano e o dever de proporcionar condições para a compreensão da ciência pelo cidadão comum foi plenamente levado em consideração na formulação dessa nova concepção de educação profissional implementada no governo Lula. Queríamos que os Institutos Federais tivessem um grande protagonismo na coletivização das atividades em ciência, já que esta pode ser uma atividade criativa acessível a todos e o conhecimento científico pode ser um fator de transformação social e consequente melhoria da qualidade de vida. Além de um relevante compromisso civilizatório que nega a alienação, a educação científica e tecnológica é uma condição para o exercício do direito ao acesso de cada cidadão aos benefícios gerados pela humanidade e a percepção sobre seu papel no mundo do trabalho.

Podemos observar que a maioria das pessoas que passam pelo ensino fundamental e médio - e mesmo o superior - apreendem muito pouco de ciência e tecnologia, e menos ainda de suas implicações com a vida cotidiana e suas relações sociais de trabalho. Isso muito nos preocupou durante a elaboração desse novo projeto, uma vez que a concepção de educação Pro-

fissional e Tecnológica que desenvolvemos e comprometemos os Institutos Federais visa formar pessoas que possam se posicionar sobre problemas que exijam algum conhecimento também dessa natureza, já que as ciências estão relacionadas a quase tudo em suas vidas. Sem um conhecimento, ainda que mínimo, de ciência é muito difícil um indivíduo conseguir posicionar-se, sobre diversos assuntos da vida moderna, e em consequência, exercer efetivamente sua cidadania.

Além disso, aprender sobre diferentes materiais e produtos, suas ocorrências, seus processos de obtenção, suas aplicações e seus impactos, permite traçar paralelos com o desenvolvimento social e econômico de uma região específica e do País. Ao possibilitar ao cidadão o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para a atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania, reafirmados em mais um dos objetivos dos Institutos federais.

A opção de desenvolver pesquisa científica acompanhada de um forte processo de extensão inclusiva, feita pelos Institutos Federais, contribui efetivamente para a abertura de uma nova etapa no convívio social e na construção de uma nova consciência para populações historicamente marginalizadas. Nessas instituições, combatemos permanentemente as tentativas de, em nome de um pseudo direito de autonomia da pesquisa, acabar por colaborar com os interesses de grandes corporações ou mesmo de transformá-la em

um simples objeto de satisfação pessoal. Na nova concepção dos Institutos Federais, defendemos o princípio Marxista de que uma ciência que se diz autônoma é ideológica; ela oculta seus comprometimentos sociais, logo, não é nem autônoma nem neutra. Além do mais, a ciência tem um papel político que deve ser cumprido e o fato de estar sempre vinculada à superestrutura de poder é determinado pela esfera econômica. Os detentores do conhecimento científico têm, portanto, de tomar posição política, têm de fazer uma intervenção social com sua prática. A ciência é e sempre será engajada pois “uma base para a vida e *outra* para a ciência constituem *a priori* uma mentira”, como afirma Marx (1971, p. 201).

Sabíamos, durante todo processo de construção dos Institutos Federais, que no Brasil havia uma grande necessidade de se conscientizar a sociedade para a importância das ciências e da tecnologia em geral especificamente daquelas que se mostram requisitos para a melhoria da qualidade de vida, de trabalho e para o desenvolvimento sustentável do país.

A conquista de cidadania, no sentido da elevação do grau de instrução e de cultura do trabalhador, faz com que ele passe a decodificar e compreender melhor o mundo ao seu redor e possa vir a ter uma participação efetiva numa sociedade em que a ciência está cada vez mais presente, determinando constantes transformações tecnológicas e interferindo em relações sociais. É a existência de mecanismos socializantes apropriados e eficazes de educação que garantirão a eficiência do processo de qualificação para o trabalho e para

vida. As atividades de pesquisa e extensão nos Institutos Federais, portanto, devem buscar exatamente essas dimensões.

Assim sendo, a pesquisa no IFs torna-se extensiva quando se dispõe a despertar o cidadão para o conhecimento e seus aspectos sociais, conscientizar a população sobre a importância da ciência e da tecnologia para uma melhor qualidade de vida e estimular a percepção de que a ciência e a tecnologia são atividades humanas acessíveis a todos e estreitamente ligadas aos processos sociais. Ela se dispõe, ainda, a contribuir para uma educação que articule as redes escolares com os setores produtivos e a despertar vocações democratizando o saber acumulado e produzido nas diversas instituições de pesquisa e ensino.

Já o campo da extensão inclusiva, entendida como a extensão que incorpora todos os níveis e modalidades de ensino e pesquisa em que os Institutos Federais atuam ou produzem, é um dos pilares dessa nova política e consiste em uma das formas de interação da população com essas instituições. Por isso, pressupõe uma relação dialética com as comunidades, disponibilizando ao público “externo” às Instituições o conhecimento adquirido com o ensino e a pesquisa desenvolvidos pelas Instituições de EPCT e propiciando a produção de novos conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos advindos dessa relação.

A Extensão exige a participação dos setores da Instituição junto às comunidades de seu entorno, principalmente a extensão dos campi, na elaboração e imple-

mentação de políticas públicas voltadas para a maioria da população, para a qualificação e educação permanente de gestores de sistemas sociais e para a disponibilização de novos meios e processos de produção, inovação, transferência de tecnologia e troca de conhecimento, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social local e nacional.

Aqui, concluímos reafirmando que o ensino, a extensão e a pesquisa constituem-se como importantes instrumentos de socialização do conhecimento, reforçando a nova concepção de uma EPCT inclusiva, comprometida com o desenvolvimento nacional, pautada no atendimento aos arranjos produtivos e culturais locais e regionais tendo o interesse do cidadão como foco dessa política.

1.2 A busca de uma nova concepção de gestão para a educação brasileira

A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante. (GRAMSCI)

Outro aspecto importante dessa concepção que norteou a nova institucionalização foi o modelo de gestão participativa proposto para os Institutos Federais. O modelo que vínhamos adotando nas Escolas de EPT era um mero arremedo que misturava concepções ultrapas-

sadas das velhas escolas técnicas com fortes resquícios autoritários e de pouca participação dos entes da escola, além do conservadorismo majoritariamente observado da universidade brasileira pautado principalmente no individualismo acadêmico e no corporativismo.

Para nós, uma nova institucionalidade deveria atender a alguns pressupostos básicos que elevariam a condição gestacional de nossas entidades a um patamar mais elevado de participação e integração dos diversos segmentos que compõem nossas instituições e que estabeleçam uma relação dialética com os agentes produtivos, as comunidades atendidas, as representações sociais legítimas e a sociedade em geral. Daí, esse novo modelo coloca pesos iguais e paritários para os segmentos básicos das instituições (Docentes, Técnico-administrativos e discentes) na composição de todos os colégios eleitorais internos e processos de escolha de dirigentes por consulta com eleições diretas (sem lista tríplice), amplia os conselhos deliberativos e consultivos da entidade, incluindo de forma paritária os segmentos internos da instituição, representação do setor produtivo regional, representação dos trabalhadores através de suas Centrais Sindicais ou sindicatos locais, representação do Ministério da Educação e representação de alunos egressos, podendo ainda incluir representação de secretarias do poder executivo local e órgãos de fomento à pesquisa.

A elevação dos Campi à condição de “Unidades Gestoras” (unidades habilitadas à realização de compras e contratos) também constitui grande avanço no

caráter autônomo dessas unidades que compõem de forma articulada o sistema gestacional e unificado dos Institutos Federais enquanto Autarquias.

Considerações finais

É mais agradável e útil viver a experiência de uma revolução do que escrever sobre ela. (LÊNIN)

Em uma sociedade na qual verificamos enorme degeneração moral de seus valores, a Educação Profissional, Científica e Tecnológica pode contribuir para a transformação social ao estabelecer como prioridade a formação de indivíduos livres, críticos e sujeitos das transformações. Muni-los dessa capacidade de intervir nas lutas sociais é a maior contribuição que os Institutos Federais podem oferecer, servindo de instrumentos de humanização e democratização da sociedade.

Mais do que qualquer outro, o governo de Lula compreendeu o papel estratégico da educação profissional e tecnológica para um projeto de país democrático, inclusivo e soberano, assumindo que sem desenvolvimento tecnológico nenhuma dessas três dimensões se realizaria plenamente. É fundamental compreender a centralidade do trabalho, sua dimensão antológica enquanto princípio educativo e a construção das ferramentas para pôr em prática tal pensamento. O modelo educativo dos Institutos Federais, original e inovador, apresentava-se como testemunho do amadurecimento

de nosso país, que deixava de copiar modelos estrangeiros para criar algo adequado às suas realidades e necessidades. Era o país se afirmando em sua soberania para desespero das elites colonizadas, que estavam acostumadas com a postura servil.

O projeto dos Institutos Federais enquanto política pública traz na sua essência forte compromisso de classe e determina, portanto, uma opção pelos trabalhadores, suas lutas e suas aspirações. Revolucionário enquanto projeto, aplicável enquanto conquista e permanente enquanto luta, viver essa ousadia é algo magnífico.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS DA GESTÃO EM UM INSTITUTO FEDERAL

Sheila Presentin Cardoso

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foi um marco na educação profissional e tecnológica brasileira, ampliando e difundindo pelo país a oferta de cursos nos variados níveis e modalidades de ensino. Falar sobre a gestão nos Institutos Federais (IF's) não é uma tarefa simples, tendo em vista a multiplicidade de ações e aspectos que podem ser abordados quando se analisa as atividades e o cotidiano dessas instituições de ensino.

Tendo completado oito anos de criação em 2016, torna-se pertinente realizar uma análise de como a organização e a gestão administrativa dos IF's vem se estruturando, tendo como base os documentos institucionais que definem os procedimentos administrativos e as relações de hierarquia que foram estabelecidas. Essas informações podem se consolidar em uma ferra-

menta de avaliação, visando aprimorar e colaborar no desenvolvimento e na consolidação dos institutos.

A gestão é um elemento fundamental para o desenvolvimento constante de uma instituição, já que produz resultados decisivos para o sucesso ou insucesso de qualquer organização (SILVA, 2013, p.46).

2.1 Da criação aos primeiros passos para a organização: desafios e conquistas

Se, por um lado, a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008) trouxe para as instituições de ensino que integram os IF's uma maior segurança jurídica e liberdade administrativa, por outro lado, impôs à rede tecnológica uma revisão e atualização na sua forma de atuação, organização e gestão. A estrutura idealizada para os Institutos Federais era única, apresentando um modelo verticalizado de ensino, com uma efetiva relação entre ensino, pesquisa e extensão a ser desenvolvida em uma estrutura organizacional multicampi. Criou-se uma estrutura de gestão administrativa composta por uma reitoria e seus campi, definidos como unidades possuidoras de autonomia financeira e administrativa que guardam entre si certo grau de hierarquia. Sendo assim, tornou-se necessário pensar em um novo modelo de gestão que garantisse uma identidade entre todos os IF's que compõem a rede, assim

como entre os campi de um mesmo instituto, respeitando, contudo, as características regionais e históricas de cada instituição e de cada um de seus campi.

Os parâmetros para essa nova estrutura organizacional foram gradualmente definidos e apresentados pelo MEC, iniciando pela Lei 11.892 que criou e regulamentou os institutos federais. No seu art. 1º, parágrafo único, a referida lei define os IF's como entidades que “possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”, organizadas em uma estrutura multicampi. Visando garantir uma identidade entre os IF's, uma estrutura organizacional básica foi definida, indicando a criação e a função de alguns órgãos colegiados e cargos de direção. Como órgãos colegiados foram definidos o Conselho Superior, órgão colegiado máximo da instituição, de caráter consultivo e deliberativo, composto pelo Reitor e por representantes da comunidade interna e externa à instituição, e o Colégio de Dirigentes, órgão consultivo composto pelo Reitor, Pró-Reitores e Diretores Gerais. A Reitoria foi apresentada como órgão executivo, sendo composta pelo Reitor e 5 Pró-Reitores, estando sob a responsabilidade dos Diretores Gerais a administração dos campi (BRASIL, 2008).

Uma vez sancionada a lei, um prazo de seis meses foi estipulado para os recém-criados IF's organizarem seus estatutos, documento que define as finalidades, características e objetivos da instituição, apresentando sua organização básica. Os institutos receberam do

MEC uma minuta de estatuto que apresentava uma proposta de organização e atribuições para a Reitoria, Pró-Reitorias e Direções Gerais, além da composição e atribuições de órgãos colegiados, assim como a criação de alguns setores administrativos. Parte dos pontos presentes nessa minuta não podiam ser modificados, pois tratavam de questões definidas na lei de criação dos institutos. Contudo, os IF's tiveram liberdade para realizar mudanças em propostas que não estavam ainda regulamentadas. Os estatutos deveriam ser encaminhados ao MEC para aprovação e publicação no diário oficial e, somente após tal etapa, serem oficialmente criados os colegiados e os setores previstos nesse documento, assim como iniciarem a organização dos demais documentos reguladores e o organograma institucional.

Junto com a elaboração do estatuto, os IF's tiveram de construir seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento que apresenta o planejamento institucional para os próximos cinco anos, no qual são traçados os objetivos e as metas da Instituição para esse período.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – consiste num documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e as **estratégias** para atingir suas metas e objetivos. Abrangendo um período de cinco anos, deverá con-

templar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento. Deverá apresentar, ainda, um quadro-resumo contendo a relação dos principais indicadores de desempenho, que possibilite comparar, para cada um, a situação atual e futura (após a vigência do PDI) (UEPB, S/D).

As ações desenvolvidas pela Reitoria e pelos campi devem ser estruturadas visando atender às metas previstas no PDI, tendo sido crucial a elaboração desses dois documentos, estatuto e PDI, em um curto intervalo de tempo, tendo em vista o fato de que as instituições já estavam em funcionamento, o que tornava urgente a consolidação deles, de modo a dar respaldo às ações que estavam sendo realizadas e à política institucional que se estruturava. Organizá-los não foi uma tarefa simples ou fácil, principalmente quando se avalia a importância deles para o futuro da instituição. Neles seriam estabelecidos o perfil, a estrutura e os objetivos que estariam definindo o IF, assim como suas obrigações, prioridades e necessidades, além das ações que deveriam ser realizadas nos próximos anos para se atender ao PDI.

Para entender melhor a complexidade e o desafio que foi construir esses documentos, torna-se necessário recordar como ocorreu a estruturação dos IF's, que surgiram da união de instituições distintas, envolvendo CEFET's, escolas técnicas, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades, mediante interesses políticos e territoriais. Apesar de todas serem instituições envolvidas com a formação técnica, as atividades de ensino, as formas de gestão e os tamanhos das instituições eram muito distintos. Nesse processo havia instituições que só atuavam no ensino técnico e que teriam que organizar uma nova estrutura para oferta de cursos de graduação, instituições que já ofertavam cursos técnicos e de graduação, instituições com uma única sede que tiveram que se adaptar a uma estrutura multicampi, instituições que já possuíam uma estrutura multicampi, além da união de duas ou mais instituições distintas, que necessitavam de tempo para se conhecerem. Dentro desse cenário diversificado, todas as instituições deveriam se adaptar a uma estrutura multicampi, na qual a administração seria compartilhada entre a Reitoria e os Diretores Gerais.

[.....] há alguns IFs formados por CEFETs consolidados, que já ofereciam inclusive educação superior, localizados em grandes centros urbanos. Por outro lado, há IFs compostos por Escolas Agrotécnicas ou Escolas

Vinculadas, que funcionam na zona rural, sem tradição no oferecimento da educação superior. São, portanto, instituições muito diversas, o que amplia consideravelmente o desafio de estudá-las (OTRANTO e PAIVA, 2016, p.17).

Alguns IF's são provenientes da conversão de uma única instituição de ensino em Instituto Federal. Esse é o caso, por exemplo, dos Institutos Federais do Acre e de Brasília, que são provenientes de uma escola técnica, e dos Institutos Federais da Bahia, São Paulo, Goiás, Rio Grande do Norte e Santa Catarina, que são provenientes de um único CEFET (BRASIL, 2008). Nesses casos, as principais mudanças envolveram adequação à nova estrutura, já que a realidade institucional já era conhecida, além de haver um único modelo de gestão.

Contudo, a maioria dos IF's é proveniente da união de duas ou mais instituições de ensino, como é o caso dos Institutos Federais de Mato Grosso do Sul e Rondônia (provenientes da união de uma escola técnica com uma escola agrotécnica), os Institutos Federais Baiano e Sul de Minas (união de duas escolas agrotécnicas), os Institutos Federais do Espírito Santo, Pernambuco e Pará (união de um CEFET com uma escola agrotécnica), os Institutos Federais do Rio de Janeiro e Fluminense (união de CEFET e escola técnica vinculada à universidade), os Institutos Federais de Minas

Gerais e Sergipe (união de CEFET's e escola agrotécnica), e o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (união de CEFET com escola técnica, agrotécnica e vinculada à universidade) (BRASIL, 2008). Nesses casos, a mudança para Instituto Federal envolveu não somente a adequação à nova estrutura imposta, mas também o conhecimento de novos parceiros, suas necessidades, expectativas, potencialidades e suas formas de organização e gestão.

Nesse sentido, para compreender a essência dos IFs se faz necessário aclarar as identidades culturais na fluidez das instituições de ensino que os compuseram. Essas instituições já existiam e já tinham, portanto, uma identidade construída no interior de um determinado tipo de instituição. Ao se incorporarem aos IFs tiveram que se adaptar a uma nova realidade (OTRANTO e PAIVA, 2016, p.9).

Observando como cada instituto foi organizado, e entendendo as dificuldades envolvidas na criação de uma nova estrutura organizacional, percebe-se que o tempo dado às instituições para se estruturarem e prepararem esses dois documentos institucionais foi pequeno, tendo em vista todas as análises, definições e decisões que deveriam ser tomadas. Além disso, havia

a necessidade de que a comunidade interna entendesse o que significava esse novo formato institucional, as implicações envolvidas nessa mudança e as obrigações que estavam sendo assumidas. Pode-se perceber, no atual cotidiano dos IF's, consequências provenientes de algumas dessas definições realizadas sem o devido debate, ou sem as informações necessárias, aliadas à falta de experiência ou de um modelo a seguir.

A leitura dos estatutos dos IF's revela a semelhança com a minuta encaminhada pelo MEC, ficando as principais diferenças associadas à definição da natureza das cinco Pró-Reitorias, e da composição do Conselho Superior. Apesar das diferenças, uma estrutura básica foi estabelecida entre todos os institutos federais, garantindo um mínimo de homogeneidade na rede, havendo, por parte dos institutos, a postura de seguir as definições estabelecidas nesse documento.

Para a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional, que apresenta os objetivos estratégicos e as metas institucionais para o período de 2009 a 2013, os IF's seguiram modelos próprios, levando-os a uma maneira distinta de construir e apresentar esse documento. Alguns institutos estruturaram seu PDI como um planejamento contendo metas e planos de ação bem estruturados, enquanto outros apresentaram uma coletânea de informações sobre a instituição, com metas bem genéricas e sem uma clara definição dos planos de ação e responsáveis por sua efetivação.

Dessa forma, em alguns IF's, o PDI pode ser de fato utilizado para a definição das ações a serem de-

envolvidas e concretizadas anualmente pela comunidade acadêmica e pela equipe gestora, enquanto que em outros ocorreu um distanciamento entre as ações efetivamente desenvolvidas e aquelas previstas no PDI. Pode-se levantar a hipótese de que, nesses institutos, o PDI não foi devidamente elaborado, por não apresentar as reais necessidades institucionais ou por definir metas não factíveis de serem realizadas ou, ainda, por não possuir um plano de ação corretamente estruturado. Entretanto, ainda que tenha ocorrido tal fato, ao longo do período de vigência do primeiro PDI, os institutos puderam realizar alterações nas metas previstas, buscando atualizá-lo e aproximá-lo das demandas que passaram a ocorrer mediante a implantação das novas políticas institucionais.

A construção do PDI é fundamental para o planejamento, crescimento e consolidação da instituição. Deve envolver a premissa de que a comunidade conhece a realidade institucional, de modo a ter noção de suas limitações e necessidades prementes, favorecendo a definição de metas específicas e factíveis de serem desenvolvidas. Toda a comunidade deve contribuir para que o planejamento possa vir a ser alcançado ao final dos cinco anos. Além disso, as metas que não foram realizadas devem ser mapeadas e avaliadas visando a inclusão no próximo PDI. Percebe-se que em alguns institutos a construção do PDI não contou com o devido acompanhamento por parte da comunidade acadêmica, que em muitos casos desconhece sua existência, não contribuindo em sua organização e efetivação, fato

que compromete o cotidiano escolar e a gestão administrativa desses institutos.

Os PDIs organizados pelos IF's para o período de 2014 a 2018 possuem, de maneira geral, uma estrutura que apresenta metas que estão melhor definidas, sendo que alguns permanecem não apresentando planos de ação anuais para a obtenção dessas metas. Tendo observado a importância do PDI e a necessidade de ajustes durante seu desenvolvimento, alguns IF's criaram grupos de trabalho para o acompanhamento e a constante revisão desse documento.

De modo a dar continuidade à implantação da nova estrutura dos IF's, uma série de documentos precisavam ser construídos ou atualizados, permitindo organizar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Como exemplo, pode-se citar o regimento geral, os regimentos dos campi, os regulamentos das atividades de ensino, pesquisa e extensão, os regimentos dos colegiados, dentre vários outros destinados aos procedimentos institucionais.

A preparação desses documentos seguiu um ritmo distinto em cada instituição. Ao longo desses oito anos, os principais documentos e regulamentos necessários para o desenvolvimento das atividades da instituição foram elaborados, principalmente aqueles voltados as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Contudo, alguns regulamentos e procedimentos ligados a atividades administrativas, como por exemplo um regulamento para organização da carga horária docente e procedimentos para remoção e atividades

de capacitação, ainda são inexistentes ou falhos em alguns institutos. Além disso, conforme foram sendo implantados, certos regulamentos mostraram-se inadequados ou defasados em relação à realidade institucional, necessitando de ajustes e revisão. Comissões estatuintes estão sendo criadas em alguns institutos, como por exemplo no Instituto Federal de São Paulo e Rio Grande do Sul, tendo como propósito a revisão ou elaboração de documentos institucionais.

Certos aspectos contribuíram para que os institutos apresentassem dificuldade para a conclusão ou revisão de seus documentos. O primeiro ponto a destacar está relacionado à grande demanda por novos regulamentos e normas, que precisavam ser organizados no menor prazo possível. Alguns documentos estavam relacionados a atividades e ações que eram novas para a instituição, fazendo com que os debates internos ocorressem em um tempo maior que o previsto, uma vez que envolviam a definição de uma série de novos procedimentos e rotinas. Nesse ponto, a participação da comunidade interna era fundamental, sendo que essa participação acabou configurando-se em uma dificuldade por conta do déficit e da diversidade no perfil dos servidores da maioria dos institutos.

A criação dos IF's veio acompanhada de uma expansão que acarretou em um significativo aumento na quantidade dos campi em todo o país. Segundo Otranto e Paiva (2016), no período de 2009 a 2014 a expansão já atingia em algumas regiões um percen-

tual de 100%, em relação ao quantitativo de campi quando da criação dos institutos.

[.....] é possível identificar a região sul como a que mais se expandiu no período. Esta região alcançou a totalidade de 100% de aumento de seus campi, seguida pela região norte com 70% de expansão. Já a região centro-oeste cresceu em número de campi pouco mais de 50%, enquanto a região sudeste apresentou a marca de 48,64%, e por fim, observa-se a região nordeste com 48,24% de crescimento de suas unidades (OTRANTO e PAIVA, 2016, p.16).

O resultado desse processo foi que muitos campi passaram a apresentar um limitado número de servidores, levando a uma dificuldade na organização ou na indicação de membros para comporem as comissões visando o debate dos temas que necessitavam de regulamentação. Além disso, os institutos passaram a ter um grande número de servidores recém concursados, fazendo com que as discussões ocorressem de forma mais lenta, pois antes de organizar os novos procedimentos tornava-se necessário conhecer e entender como a instituição estava organizada e quais mudanças poderiam ser propostas para atender às novas demandas. Também foi possível observar, por parte de

alguns servidores mais antigos, certa resistência às mudanças que estavam ocorrendo na instituição, fato que, por vezes, acarretava em uma dificuldade na condução de novas propostas. De modo geral, a falta de conhecimento acerca do que seriam os institutos federais, e a carência de discussão na comunidade interna de como seria o perfil de atuação da nova instituição que se estava construindo, está no cerne de muitos dos problemas e questões ainda pendentes nos IF's.

2.2 Da autonomia ao entendimento das funções: a complexa estrutura administrativa

Nesse ponto nos deparamos com um dos aspectos mais complexos na gestão administrativa dos IF's: a dificuldade de estruturar uma nova organização administrativa que atenda a uma gestão compartilhada entre a reitoria e os campi, a promoção da participação e a apropriação, por parte da comunidade interna dessa organização, e o estabelecimento das relações de hierarquia na instituição.

O Art. 9º da Lei 11.892 regulamenta que “cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores” (BRASIL, 2008). Dessa forma, a reitoria e cada um dos campi de um mesmo instituto passam a ser tratados como unidades autônomas no que diz respeito ao orçamento e à sua gestão. Essa autonomia administra-

tiva e financeira fica clara no momento em que cada uma dessas unidades (reitoria e os campi) adquirem um cadastro nacional de pessoa jurídica (CNPJ) distinto, com o reitor da instituição atuando como gestor e ordenador de despesa do orçamento destinado à reitoria, assim como cada diretor geral passa a atuar como gestor e ordenador de despesa do orçamento do campus que dirige.

Na prática, a proposta dos Institutos Federais compreende uma estruturação própria de uma organização composta de várias organizações, situação própria das grandes instituições, que se apoiam em estruturas híbridas, sendo inviável, portanto, na sua gestão, a aplicação de um único tipo de forma organizacional. Nessa realidade de enfoque sistêmico, o Instituto Federal passa a ser um conjunto de Unidades com gestão interdependente entre os campi e a reitoria, integrados por princípios institucionais estratégicos, inclusive projeto político-pedagógico único, com foco na justiça social e equidade (FERNANDES, 2009, p.6).

Essa forma de organização exige que cada uma das unidades de um instituto tenha os setores necessários

para que sejam realizadas as atividades administrativas para seu funcionamento. Como consequência, alguns setores administrativos devem existir na reitoria e em todos os campi, como é o caso, por exemplo, dos setores de compra, orçamento e financeiro, patrimônio e gestão de pessoas. Esses setores estarão atendendo às necessidades da comunidade na qual estão inseridos e igualmente subordinados ao gestor máximo da unidade, sendo o reitor para os setores localizados na reitoria e o diretor geral no caso dos campi.

Sob essa perspectiva, a concepção de organização que surge, vai precisar ser muito dinâmica, própria de uma estrutura em rede, para integrar sistemicamente, através de uma reitoria, os diversos campi situados numa determinada extensão territorial. Trata-se de uma abordagem inovadora que pretende viabilizar o funcionamento e o controle da organização em toda uma região, garantindo a oferta de uma educação pública eficaz e de qualidade (FERNANDES, 2009, p.6).

Apesar da aparente autonomia, setores que realizam a mesma atividade devem possuir procedimentos semelhantes, garantindo uma homogeneidade nas ações desenvolvidas no instituto. Vale recordar que a

reitoria é o órgão executivo nos IF's, responsável pela administração central e pela definição das políticas institucionais, de modo que os setores administrativos dos campi devem possuir liberdade de ação mantendo, contudo, um vínculo de relação com os setores semelhantes localizados na reitoria, com os objetivos de obter os procedimentos e regulamentos que serão adotados como padrão na instituição e de fornecer e receber informações inerentes ao campus. Essa interdependência acarreta em uma organização complexa, verticalizada e com alto grau de hierarquia, necessitando de um diálogo constante entre a reitoria e os campi.

Nesse sentido, à reitoria competirão as funções de definição de políticas, supervisão e controle. Para tanto, é necessária uma estruturação que congregue um gabinete e órgãos de assessoramento para assistência imediata ao reitor, além de unidades administrativas que deverão trabalhar matricialmente vinculadas aos órgãos afins dos campi (FERNANDES, 2009, p.7).

A Lei 11.892 não apresenta com clareza o conceito de autonomia que deve ser estabelecido nos IF's nem uma distinção entre os limites de atuação do reitor e dos diretores gerais, ficando somente estabelecida a existência de um grau de hierarquia entre ambos. Os

limites de atuação passaram a ser percebidos e definidos mediante o funcionamento dos IF's, sendo apresentados nos documentos institucionais. Percebe-se que os institutos estão atuando de forma semelhante, com a reitoria tendo a responsabilidade pela definição das políticas institucionais, ficando a cargo das direções gerais a execução das atividades inerentes ao funcionamento diário dos campi.

Os campi, enquanto unidades de execução da ação educacional, responsáveis pelo cumprimento dos objetivos finalísticos do Instituto Federal, necessitam de uma estrutura administrativa híbrida, através da associação da departamentalização funcional e da matricial – que viabiliza o diálogo e a interação dos departamentos da área acadêmica com as unidades operacionais dos departamentos das áreas de administração, orçamento e finanças, de apoio ao ensino, de extensão e integração instituto-sociedade, de pesquisa e inovação e de gestão de unidade produtiva (quando houver) (FERNANDES, 2009, p.7).

Os regimentos gerais dos IF's apresentam as atribuições do reitor e dos diretores gerais, sendo que os limites de atuação desses gestores variam entre os ins-

titutos. Percebe-se que em alguns IF's a gestão possui uma característica mais centralizadora, na qual a definição de todas as políticas institucionais, seus regulamentos e normas estão sob a responsabilidade da reitoria e somente o reitor possui atribuição para editar portarias. Aos diretores gerais cabe gerenciar as atividades nos campi, tendo sob sua responsabilidade a definição de procedimentos inerentes à rotina administrativa do campus, mediante o uso de instruções normativas. Por outro lado, verifica-se a presença de uma gestão menos centralizadora em certos institutos, onde a definição das políticas institucionais está a cargo da reitoria, contudo, é dada aos diretores gerais a prerrogativa para definirem alguns regulamentos e normas que atendam às políticas já existentes, de modo a melhor adequá-las à realidade do campus. Nesse caso, o reitor e os diretores gerais podem regulamentar seus atos administrativos via portaria.

A linha que divide as atribuições administrativas do reitor e dos diretores gerais em alguns pontos é tênue e, por vezes, observam-se situações não previstas nos regulamentos. Não é difícil encontrar relatos da interferência direta de reitores em ações que estão sob a responsabilidade dos diretores gerais, não respeitando a autonomia administrativa dos campi, da mesma forma que diretores gerais tomam atitudes e decisões políticas acima de sua responsabilidade legal. Essas ações equivocadas podem estar relacionadas à falta de conhecimento, por parte desses gestores, de suas reais atribuições e até mesmo de como se configuram as políticas e os procedimentos institucionais.

Novaes (2014) chama a atenção para o fato de que a gestão nos IF's se tornou complexa, necessitando a cada dia de uma maior profissionalização. Segundo o autor, a maioria dos gestores dos IF's desenvolvem sua gestão por ensaio e erro e, por vezes, enfrentam adversidades para atender às necessidades da comunidade.

A carência na capacitação em gestão da educação, por parte de um número considerável dos gestores no IFSP foi identificada também em outras instituições da rede federal. Um estudo realizado por Jimenez (2005), no âmbito da rede federal de educação tecnológica no Brasil apontou que 84% dos gestores em todo o território nacional não tinham formação em gestão da educação (NOVAES, 2014, p 6).

A forma de gestão existente nos IF's em vários aspectos também não é bem compreendida por sua comunidade interna. Percebe-se, no cotidiano dos institutos, que muitos de seus servidores e alunos não possuem clareza quanto aos procedimentos institucionais e às atribuições de seus principais gestores. Esse desconhecimento quanto a estrutura administrativa por parte de alguns gestores, servidores e alunos é preocupante, podendo levar desde a lentidão em ações e procedimentos até a tomada de decisões de forma equi-

vocada, gerando desconforto e problemas para toda a comunidade do IF.

A insatisfação dos docentes quanto à gestão nos IF's foi destacada no relatório de auditoria apresentado pelo Tribunal de Contas da União (TCU, 2013). Os auditores relataram as reclamações quanto à falta de transparência, comunicação e à pouca participação nas discussões institucionais.

Quanto à gestão dos Institutos e dos campi, cerca de 50% dos professores declararam-se insatisfeitos. Para compreender as causas dessa insatisfação, analisou-se o conteúdo de respostas discursivas presentes na pesquisa com os professores. As queixas mais frequentes referem-se à falta de transparência e de diálogo entre a administração e o corpo docente, conforme exemplificado em algumas citações a seguir: [...] não há reuniões para a discussão da realidade da instituição, do Projeto Pedagógico, e quaisquer mudanças na forma de executá-lo no Instituto não são discutidas com os professores. Não há nenhum interesse em ouvir as propostas dos professores, o que desestimula grandemente o corpo docente. [...] as decisões são tomadas

unilateralmente pela direção, quase sempre sem consulta à comunidade acadêmica. [...] as informações não circulam no campus [...], os gerentes, diretores e pró-reitores pouco comunicam suas resoluções, seus planejamentos à comunidade, isto é, não há um diálogo institucionalmente aberto entre dirigentes e comunidade (TCU, 2013, p.48).

Nesse aspecto, percebe-se que o papel dos gestores é fundamental na condução e organização dos IF's, tornando pertinentes as observações de Novaes (2014) quanto à necessidade de os gestores possuírem uma maior capacitação para o cargo, assim com o papel da comunidade interna nesse processo de seleção.

A legislação é omissa a esse respeito, visto que a exigência para candidatura a reitor e diretor geral não exige explicitamente formação em gestão. Esse fato exige da comunidade maturidade política para busca do gestor mais capacitado nessa singular instituição. Dezotti (2012) observa que no IFSP o processo vigente de escolha do dirigente pela comunidade não está proporcionando garantias de escolha de profissionais efetivamente prepa-

rados para a gestão contemporânea dessa instituição. Nota-se que o processo não foca a capacidade gerencial dos candidatos às funções, igualando-se às eleições partidárias, onde características pessoais como simpatia, carisma e capacidade de verbalização são fortes componentes decisórios, afirma esse autor (NOVAES, 2014, p 7).

Após oito anos de criação, os institutos federais necessitam de gestores que conduzam de forma efetiva o processo de estruturação e consolidação da instituição, assim como de uma comunidade interna que tenha a possibilidade de participar ativamente dessas etapas, sendo devidamente informada e comprometida.

2.3 Considerações finais

O trajeto até aqui percorrido pelos IF's foi marcado por um cotidiano repleto de desafios. No que se refere à gestão administrativa, apesar de um início difícil, os institutos estão construindo uma estrutura de gestão que ganha forma e se consolida mediante o acúmulo de experiências por parte da equipe gestora, servidores e alunos. Muitas questões ainda precisam ser resolvidas, com destaque para a necessidade da elaboração e revisão de procedimentos institucionais, a carência de servidores e a falta de uma infraestrutura adequada para a

realização das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. As dificuldades encontradas nesse percurso e os problemas ainda existentes são compreensíveis, tendo em vista a rápida e profunda mudança ocorrida nas instituições de ensino que constituem os institutos.

Dentre os IF's que apresentam uma estrutura melhor consolidada estão aqueles que investiram em um sistema eficiente de comunicação, mantendo a comunidade informada das ações concluídas ou em andamento, aliado à criação de grupos de trabalho para a definição e o acompanhamento do crescimento institucional, efetivando a discussão das necessidades institucionais com a garantida participação da comunidade interna.

Apesar das dificuldades e lacunas existentes, os institutos federais estão se consolidando como instituições que ofertam um ensino de qualidade que caminha para uma efetiva integração entre ensino, pesquisa e extensão. Vale destacar que os IF's apresentam empenho e real possibilidade de se estruturarem como instituições capazes de “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” (BRASIL, 2008). Contudo, os institutos apresentam uma estrutura ainda frágil que carece de tempo e investimento de modo a atingir toda sua potencialidade e desenvolver, de forma efetiva, suas metas e objetivos em prol da sociedade.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS E IMPORTÂNCIA NO EQUILÍBRIO DAS MÚLTIPLAS AÇÕES DA DIREÇÃO DE ENSINO DE UM INSTITUTO FEDERAL

Denise Leal de Castro

Nas páginas que compõem este capítulo será feito um relato sobre a função, atuação e importância das Direções de Ensino dentro do organograma do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. A partir da ótica da pluralidade de níveis de ensino presente nos Institutos Federais.

Em 29 de dezembro de 2008, 31 centros federais de educação tecnológica (CEFETs), 75 unidades descentralizadas de ensino (UNEDS), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os 38

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Rede Federal, incluindo os agora Institutos Federais, dá continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo. (BRASIL, 2008).

Nesse grupo de instituições, estavam presentes as unidades do CEFETQuímica, localizadas no Rio de Janeiro, ora transformado em Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Com a criação do IFRJ, várias comissões foram criadas para organizar a estrutura agora de Instituto. Essas comissões receberam a tarefa de redigir o PDI (Plano de desenvolvimento institucional) e PPI (Projeto Pedagógico Institucional), o Estatuto, o Regimento Geral e os Regimentos de comitês e conselhos.

A partir dessa reestruturação foram extintas as Gerências de Ensino e criadas as Diretorias Adjuntas de Desenvolvimento do Ensino, que mais tarde foram denominadas Diretorias de Desenvolvimento do Ensino e, finalmente, Diretorias de Ensino. Subordinadas a elas estão, as Secretarias de Ensino, a Coordenação de Integração Empresa Escola (COIEE), a Coordenação Técnico-Pedagógica e as Coordenações de Cursos.

3.1 Função e atuação das diretorias de ensino.

Independentemente do tipo de instituição de ensino, ela existe para cumprir uma função, ou seja, ofere-

cer uma educação de qualidade as pessoas que a ela recorrem. Quando um aluno escolhe uma instituição, baseia-se na confiança, esperando que ela ofereça a ele a melhor educação na sua área. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) define a função da educação como:

Dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008, p. 1).

A estrutura dos Institutos Federais tem a peculiaridade de atender a diversos níveis de ensino numa mesma área física, compartilhada por diferentes níveis de formação. São cursos de nível médio técnico, Educação de Jovens e Adultos na modalidade Profissionalizante (PROEJA) e, cursos de graduação e pós-graduação (*lato e stricto sensu*). Diante dessa pluralidade, é necessário grande conhecimento da legislação e das estruturas desses diversos níveis para que a Direção de Ensino possa desenvolver uma atuação produtiva. A partir dessa pluralidade, fez-se necessário, nesse momento, subdividir a descrição das atuações da Diretoria de Ensino, de acordo com os diferentes níveis de formação presentes nos Institutos Federais, como

também ressaltar a necessidade do perfil de liderança para essa função.

A Direção de Ensino faz parte da estrutura funcional dos campi do Instituto Federal do Rio de Janeiro. A Direção de Ensino está diretamente subordinada à Direção Geral do Campus. Tem por fundamentos básicos, princípios e atribuições: planejar, orientar, acompanhar e avaliar a proposta pedagógica da instituição, bem como implementar e incentivar a implementação de políticas de ensino que viabilizem a operacionalização de atividades curriculares dos diversos níveis e modalidades da educação profissional. E, também, deverá atender sempre aos princípios da legalidade e da ética, norteados pelo regimento geral do Instituto Federal do Rio de Janeiro. Pensar e dirigir de forma abrangente o conjunto complexo da gestão de ensino por intermédio da prática efetiva da administração democrática em prol da concretização dos objetivos da instituição. Deve, ainda, promover ações que garantam a articulação entre o Ensino, a Pesquisa e a Exten-

são incentivando e colaborando na Administração e no Desenvolvimento Institucional (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - CAMPUS FARROUPILHA, 2016, p. 19).

3.2 A necessária articulação

Para que o sistema de educação cumpra seu papel de prover educação de qualidade para todos, é preciso que todos os elos estejam comprometidos com a responsabilidade de desempenhar seu papel específico, sem perder de vista a conexão com o objetivo maior: a formação do aluno. Essa articulação se faz necessária entre os órgãos governamentais e os setores do Instituto Federal.

As responsabilidades devem estar claramente definidas e é preciso que a gestão articule os processos para o melhor resultado. As responsabilidades podem ser indicadas de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 1: Setores e responsabilidades para o sucesso da gestão educacional.

| SETORES | RESPONSABILIDADES |
|--|---|
| GOVERNO FEDERAL E ÓRGÃOS LEGISLADORES | <ul style="list-style-type: none"> - Políticas federais de educação; - Plano Nacional de Educação; - Regulamentação do Sistema Educacional Nacional; - Coordenação política da educação; - Sistema de informação e estatísticas educacionais; - Diretrizes básicas comuns (matrizes e diretrizes curriculares); - Sistema de avaliação de aprendizagem (ENEM, ENADE, etc.); - Recursos financeiros. |
| INSTITUTO FEDERAL (REITORIA E PRÓ-REITORIAS) | <ul style="list-style-type: none"> - Diretrizes básicas comuns (matrizes e diretrizes curriculares); - Gestão democrática (Comunidade, Conselhos acadêmicos, Docentes, Discentes, Técnicos administrativos e reitoria); - Projetos e Programas educacionais; - Oferta de vagas; - Recursos humanos qualificados e disponíveis (diretor, docentes, e demais profissionais); - Gestão de recursos financeiros; - Inovação Tecnológica; - Orientação e acompanhamento pedagógico e administrativo; - Normas e diretrizes de ensino. |

| SETORES | RESPONSABILIDADES |
|--------------------|---|
| DIREÇÕES NOS CAMPI | <ul style="list-style-type: none"> - Ensino de qualidade; - Estrutura física adequada - Materiais didáticos; - Avaliação do aprendizado do aluno; - Aulas e atividades desenvolvidas conforme o currículo; - Gestão Educacional; - Ambiente e logística adequados (acessibilidade, transporte e segurança); - Disponibilidade de vagas (turmas e salas); - Integração e comunicação com a família, escola e sociedade; - Avaliação e acompanhamento das questões pedagógicas, administrativas e financeiras (conselhos e colegiados). |

FONTE: adaptado de Chaves e Murici (2013)

As responsabilidades e atribuições sugeridas no quadro anterior, têm como objetivo contribuir para uma visão ampla e sistêmica das inter-relações de funções dentro do instituto federal, que perpassam a atuação das Diretorias de Ensino. Apesar de vários atores envolvidos nas atividades, o papel da gestão é fundamental para promover a integração e alcançar os objetivos desejados.

3.3 Diretoria de ensino e os cursos médio-técnicos e PROEJA

Os cursos de ensino médio-técnico regular e PROEJA, possuem algumas características diferenciadas que merecem ser destacadas: cursos profissionalizantes possuem cargas horárias mais extensas, para atender às duas formações, a regular e a profissional. Logo, demandam um número grande de professores e de carga horária, bem como espaços físicos diferenciados de acordo com a área do saber.

Esses professores precisam estar articulados e envolvidos com o cumprimento da função de educador, sem perder de vista o que preconiza o Projeto Pedagógico de Curso e os documentos institucionais, além de serem conhecedores das ementas das disciplinas de áreas afins, de modo a conseguirem transmitir, de forma articulada, os conhecimentos necessários para a formação integral do aluno.

Essa articulação deve ser promovida pelas coordenações de áreas e de cursos, em parceria com a Diretoria de Ensino e a Pró-reitoria de Ensino Médio Técnico. Para tanto são usadas várias estratégias. Cabe à Diretoria de Ensino o acompanhamento das atividades de ensino e registro acadêmico com assessoramento das coordenações de cursos e da Secretaria de Ensino Médio (FERNANDES, 2009).

A gestão da educação requer conhecimento e domínio do sistema escolar. Segundo o biólogo austríaco Bertalanffy, sistema é um conjunto de partes interligadas e interdependentes com objetivo comum para cumprir determinada função. A função de um sistema de gestão é entregar os resultados (CHAVES E MURICI, 2013, pág. 17).

De acordo com a definição acima, entendemos que todos os envolvidos no processo educacional, têm responsabilidade na obtenção do sucesso e no alcance das metas definidas, que é a formação integral do aluno.

É importante ter consciência de que essa determinação não é simples, já que na origem de qualquer intervenção de gestão pedagógica consciente, se esconde uma análise sociológica e uma tomada de posição que sempre é ideológica. Podemos refletir sobre que tipo de necessidade formativa terá o futuro jovem profissional em formação em pleno século XXI e Que capacidades teremos de potencializar nesses alunos, para que eles possam superar os problemas que surgirão em vários aspectos da sua vida (pessoal, profissional e social), além de considerar o papel que representarão na sociedade como membros ativos e participantes desta sociedade.

Guardadas as devidas proporções e percalços da gestão pública, a Diretoria de Ensino deve planejar em

pelo menos três dimensões, a anual, a semestral e a diária.

- Na dimensão anual devem ser previstas as necessidades de acompanhamento, revisões de documentos, recursos humanos e de estrutura física.
- Na dimensão semestral acompanhamentos do desempenho acadêmico dos alunos, registro acadêmico, conteúdo ministrado, faltas e licenças dos servidores.
- E na dimensão diária, o acompanhamento do campo onde os resultados acontecem, a sala de aula. Todo o esforço dos outros setores será perdido se as práticas docentes não convergirem para o aprendizado dos alunos.

O modo como o dia a dia da sala de aula é conduzido, é fator determinante no alcance dos objetivos propostos nos projetos pedagógicos de curso e respaldados pelos regulamentos.

Segundo Zabala (1998):

Para que os alunos vejam sentido no trabalho que irão realizar é necessário que conheçam previamente as atividades que devem desenvolver, não apenas como são, como também o motivo pelo qual foram selecionadas estas e não outras; que sintam que o trabalho que lhes é proposto

está ao alcance deles e que seja interessante fazê-lo (ZABALA, 1998, pág. 95).

3.4 Diretoria de ensino e os cursos de graduação e pós-graduação

O Brasil tem, hoje, 122.295 estudantes de pós-graduação, dos quais 76.323 são de mestrado acadêmico, 4.008 de mestrado profissional e 41.964 de doutorado. O levantamento é da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (BRASIL, 2014).

Se considerarmos que em 1996, existiam 67.820 alunos da pós-graduação no país (45.622 de mestrado e 22.198 de doutorado), podemos concluir que houve um avanço significativo no número de vagas preenchidas. Em 2003 eram 112.237 estudantes de pós-graduação (66.959 de mestrado acadêmico, 5.065 de mestrado profissional e 40.213 de doutorado). Nos últimos oito anos, o número de cursos de pós-graduação aprovados pela Capes tem crescido em média 9% ao ano. Parte desse crescimento se deve à criação dos cursos de pós-graduação nos institutos federais.

Os dados oficiais sobre o número de estudantes de graduação existentes atualmente no Brasil estão desatualizados. Podemos identificar, pelos dados institucionais, que um dos maiores problemas nesse segmento é a evasão, já que a permanência no curso nem sempre é fácil, em função de inúmeros fatores, como condição

econômica, necessidade de trabalhar em locais distantes da instituição, violência, greves, reprovações e etc.

Nesse segmento, a atuação da Diretoria de Ensino visa atender às demandas institucionais que são determinadas pelos órgãos de avaliação do Ministério da Educação. Dentro da estrutura dos Institutos Federais e do próprio Ministério, há uma grande parcela de atividades atribuídas aos coordenadores de cursos de graduação e pós-graduação. Semestralmente e anualmente são feitos preenchimentos de plataformas que visam identificar o desempenho desses cursos. Cabe à Diretoria de Ensino o acompanhamento e suporte a essas atividades.

A partir de 2007, a reordenação da educação superior brasileira foi estruturada na forma do Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, cujo principal objetivo é ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da

expansão, que transparecem na implantação de novas universidades, nos novos campi universitários e no aumento no número de matrículas (BRASIL, 2008, s/p.).

A Diretoria de Ensino deve, também, acompanhar o lançamento dos editais de auxílio aos educandos e suas etapas, em cada Campus, visto que uma das grandes preocupações dos gestores em educação é a evasão. Garantir a permanência do aluno nos cursos vem sendo alvo de ações políticas, ao longo dos 10 últimos anos.

Criado em 2013, o Programa de Bolsa Permanência – PBP14 é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. A Bolsa Permanência tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de fragilidade, além de reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudan-

til e promover a democratização do acesso ao ensino superior (BRASIL, 2017, s/p).

Nos dois segmentos, as demandas em relação à Diretoria de Ensino estão mais ligadas às questões pedagógicas e de cunho estrutural. Cabe à direção o acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas por professores em suas aulas, por meio do acompanhamento dos coordenadores de cursos de graduação. Além disso, a Direção de Ensino acompanha o desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de graduação.

No contexto da expansão da oferta do ensino superior no país, a avaliação é uma ação necessária para garantir a regulação e a qualidade dos cursos. A avaliação pode ser entendida como um processo que objetiva identificar os resultados alcançados em comparação aos objetivos propostos para uma determinada realidade. Nesse exercício comparativo, ainda se pode descobrir as causas e consequências do resultado, para permitir um novo planejamento. Ela assegura a continuidade das atividades institucionais, a mensuração de desempenho e resultados para supervisão, na dimensão qualitativa. Por outro

lado, permite compreender e atribuir significados aos processos e atividades institucionais, para identificar e superar fragilidades e desenvolver potencialidades, na dimensão qualitativa (BRASIL, 2014, s/p).

Para que se possa garantir que os resultados esperados sejam alcançados, são necessários mecanismos claros de monitoramento, utilizando como elemento principal a avaliação institucional; para isso se faz necessário que a avaliação institucional forneça dados estatísticos, que permitam às direções e Pró-reitorias, uma ampla visão dos aspectos que devem ser melhorados na gestão desses cursos bem como o acompanhamento de evasão, desempenho de professores e dos funcionários do setor administrativo, da coordenação, da estrutura física da instituição e, da própria Direção.

Utilizar a avaliação institucional, coordenada e aplicada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), como o principal mecanismo de avaliação das condições e da qualidade das atividades de ensino, cabendo à direção de ensino, com vista a verificar se os objetivos e metas de ensino, propostas pela Instituição, estão sendo atingidos; Propor e desenvolver ações de melhorias a partir

dos instrumentos de avaliação junto às coordenações; Administrar tendo em vista indicadores de desempenho para todas as atividades, definidos em conjunto com a comunidade acadêmica e pautados nos princípios da gestão democrática. Incentivar a política de qualificação dos servidores a ser desenvolvida com base em estudos a serem realizados, obedecendo às metas institucionais e privilegiando áreas do conhecimento que respondam à missão e à visão institucional, ou seja, a qualificação por meio da obtenção de títulos/diplomas mais avançados será praticada em consonância com o desenvolvimento institucional (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - CAMPUS FARROUPILHA, 2016, p. 76).

A partir da avaliação institucional, é possível realizar os ajustes no modelo de gestão, padronização de boas práticas, tomada de ações de correção quando necessário, e identificação das causas do insucesso. Para a tomada de decisões é essencial um gestor com capacidade de liderança. Liderar significa conduzir, assim, líder é o que conduz um determinado grupo numa ação. Mas a grande questão é, até que ponto o líder é o único responsável pela condução dos acontecimentos

e é capaz de reverter seu curso.

Numa definição tradicional de liderança, o líder tem sua importância superestimada. Essa versão supõe que a liderança seja originada unicamente de qualidades pessoais do líder. Há várias definições de liderança, que centralizam toda a responsabilidade na ação no líder. Mas, o que não pode ser descartado é a influência de circunstâncias externas e dos próprios liderados (LACOMBE, 2014).

Em qualquer função de gestão educacional, o objetivo final nunca pode ser esquecido. A instituição de ensino existe em função da formação dos alunos, da formação da sociedade, da construção do futuro e do desenvolvimento da nação como um todo. Cabe ao líder manter a sua equipe afinada com o objetivo final das atividades, ou seja, a formação de qualidade oferecida do aluno.

3.5 Considerações Finais

A complexidade da atuação das Direções de Ensino mostra a relevância que possui a gestão educacional e a formação pessoal e profissional de todos os envolvidos no processo educativo, na instituição de ensino. Desde os gestores até a comunidade do entorno, já que as alterações das políticas educacional, social e econômica, bem como as mudanças sociais de produção, do trabalho e da tecnologia, interferem no ambiente escolar. A escola como organização social, instituída para prestar serviços a essa sociedade, deve ter sua autono-

mia reconhecida como princípio fundamental, de modo que possa usar essa autonomia com responsabilidade e que tenha como finalidade principal a educação de seus alunos para o exercício da cidadania.

Neste momento caracterizado pela baixa escolarização da população, a acirrada disputa pelas vagas no mercado de trabalho, hoje globalizado e massacrante, exige cada vez mais especialização de sua mão de obra. A responsabilidade pela transformação dessa sociedade está nas mãos dos educadores e passa pela efetiva atuação de todos na gestão das instituições de ensino.

É urgente e necessária a conscientização da necessidade de se resgatar os princípios e valores educacionais com vistas ao desempenho da cidadania plena e da autonomia tão necessária e desejada. Afinal, todos nós desejamos um país justo, democrático, humano e que ofereça oportunidades iguais a todos os seus cidadãos.

CAPÍTULO 4

O CONVÍVIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: PERDEREMOS ESSA OPORTUNIDADE?

Alexandre Maia do Bomfim

A ideia que não é perigosa, não merece ser chamada de ideia. (Oscar Wilde)

Nada é tão poderoso no mundo como uma ideia cuja oportunidade chegou. (Victor Hugo)

No final da primeira década do século XXI, houve muitas vozes contrárias, algumas absolutamente contrárias, umas dissidentes e outras com críticas pontuais

à construção dos Institutos Federais (IF)¹. Dentre as críticas, uma nos interessou muito para a reflexão deste capítulo: a desconfiança de que o convívio entre a Educação Básica e o Ensino Superior não seria fecundo para ambos. A hipótese é de que não seria fecundo ao Ensino Médio Técnico (EMT) – a parte da Educação Básica que os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), até aquele momento, conduziram com excelência – porque com o crescimento do Ensino Superior (que já estava ocorrendo em alguns CEFET), inclusive na direção da pós-graduação *lato e stricto sensu*, haveria diminuição da estrutura oferecida, dividiria recursos, levaria os professores a outros interesses acadêmicos que os distanciaria da Educação Básica e produziria hierarquizações com lutas diferenciadas, como de privilégios, castas, etc. Frigotto, Ciavatta e Ramos já demonstravam em parte essa preocupação, em texto publicado em 2005.

Vale observar que as instituições federais, individualmente, salvo algumas poucas exceções, ou como rede,

1 O que trabalharemos quanto aos Institutos Federais (IF) aqui, *grasso modo*, são as Instituições que pertencem à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que possuem ou possuíram há pouco tempo a Educação Básica regularmente entre seus cursos e estão listados em <http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>. Acessamos essas informações em 05 de abril de 2017 e lá permaneciam listados: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Colégio Pedro II.

não fizeram qualquer movimento significativo, no sentido de integrar os ensinos médio e técnico. Ademais, com o reconhecimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) como instituições de ensino superior, a prioridade tenderá a ser conferida à oferta da educação superior em detrimento do nível médio (...) (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1097).

Outro agravante dizia respeito ao Ensino Superior dos IF, que correria o risco de estar aquém das Universidades que desde sempre pensaram e agiram exclusivamente nesse patamar da educação. Essa desconfiança que vem desde a origem não somente foi necessária como sempre será e deverá acompanhar a trajetória dos IF, a ponto de imprimir sempre a avaliação e reavaliação dessa escolha: a educação básica e ensino superior numa mesma instituição. **Essa deve ser a revisão de prática permanente dos IF.**

Os Institutos Federais foram criados com a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com essa definição, em seu art. 2º:

(...) são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação pro-

fissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Chama atenção que o texto evidencie primeiro a “educação superior”, demonstrando que ela não viria como apêndice ou periféricamente nos IF. Agora, próximos de completar 10 anos do estabelecimento dos IF, o que podemos dizer de sua educação superior? O que podemos dizer de sua educação básica? O que podemos dizer das duas juntas?

A proposta, neste capítulo, foi a de procurar responder essas perguntas considerando a totalidade e o contexto dos IF e a partir de nossa experiência, ou seja, considerando nosso Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

4.1 Os Institutos e a Educação Superior - O Encontro com a Formação de Professores

E, assim, ocorreu o encontro da Educação Básica com a Educação Superior nos IF, independentemente da crítica legítima e das necessárias desconfiças. Esse encontro, no horizonte da Educação Profissional, não se deu exclusivamente sob a área Técnica-Tecnológica porque também vieram outras áreas, algumas esperadas, outras nem tanto. Vejamos, a seguir.

Pelo Brasil inteiro os IF foram assumindo Licenciaturas, especialmente aquelas que a sociedade demandava e as Universidades não correspondiam no tempo esperado. No IFRJ, por exemplo, vieram as Licenciaturas em Física, Química, Matemática e Computação (em seus campi). A seguir, vemos com mais alguns exemplos. No IFRN, o cardápio de Licenciaturas é mais amplo, distribuído, entre seus *campi*, em Biologia, Ciências da Natureza e Matemática, Educação do Campo, Espanhol, Física, Formação Pedagógica de Docentes para Educação Profissional, Geografia, Informática, Química e Matemática. No IFES, reaparecem as Licenciaturas em Física, Química, Geografia, Biologia e Matemática e, ainda, em Ciências Agrícolas, em Letras-português e em Pedagogia. E assim alguns IF de destaque (como a UFTPR, o IFSP, IFF, IFMG, IFRS, IFAM, entre outros) prosseguem com as Licenciaturas, principalmente as de Ciências da Natureza e Matemática, com um pouco menos, mas também significativamente, as de Geografia e Letras. O CEFET Celso Suckow da Fonseca, curiosamente, manteve-se resistente, tanto porque não abandonou seu *status* de Centro Federal de Educação Tecnológica, tanto porque também se manteve com mais bacharelados e apenas uma Licenciatura, a de Física². Desse modo, podemos afirmar que a “Formação de Professores” se tornou item de caracterização dos IF, como sempre foi a Educação Profissional Técnica-Tecnológica.

2 Todas as informações desse parágrafo podem ser encontradas nos sites desses IF.

4.2. Os Institutos e a Educação Superior - Os IF e a Educação Superior Tecnológica

O movimento à Educação Superior Tecnológica, principalmente aos cursos de graduação, de certa forma, corresponde à sua vocação. Vocação que vem desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha (BRASIL, 1909) e que será explorado em capítulo a seguir. O CEFET Celso Suckow é bem representativo para delinear essa característica; em seu site³, encontramos, sobretudo, cursos de bacharelado na área de Engenharia e mais uns poucos outros, sendo a maior parte ainda com perfil técnico-tecnológico (como, por exemplo, Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, Bacharelado em Ciência da Computação, etc.). A pós-graduação do CEFET Celso Suckow mantém a característica do perfil técnico/tecnológico, mas acontece também a entrada de outra característica, que são os cursos de perfil ligados à Educação (Ensino). Esses cursos são ligados especialmente à Formação de Professores, reaproximando o Celso Suckow desse perfil encontrado na Rede Federal. Seus cursos

3 Cf. <http://www.cefet-rj.br/index.php/graduacao>. Acesso em 03 de abril de 2017.

da pós-graduação *lato*⁴ e *stricto*⁵ *sensu* mesclam o perfil técnico/tecnológico com o perfil ligado à Educação (a maior parte opta por “Ensino” em seus títulos). Um curso *stricto sensu* chama a atenção por seu perfil diferenciado, não correspondendo imediatamente às características de educação tecnológica ou ligadas a ensino, é o Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais. Outro, ainda, se destaca por seu perfil estar em Filosofia (Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino), mas, de qualquer forma, ainda ligado à Educação.

Para complementar, vale à pena observamos as características da UFTPR, também emblemática, por ter sido essa a única instituição da rede a alcançar o *status* de Universidade. A UFTPR traz em seu site: vinte e dois cursos em “Tecnologia em...” em dez *campi*⁶ (alguns deles se repetem, considerando os diferentes *camp*); sessenta e sete cursos de bacharelado⁷ (principalmente em Engenharias e cursos técnicos/tecnológicos semelhante às características do Celso Suckow)

4 Cf. http://dippg.cefet-rj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=68&Itemid=70%E3%80%88=br.. Acessado em 03 de abril de 2017.

5 Cf. http://dippg.cefet-rj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=15&lang=br.. . Acessado em 03 de abril de 2017.

6 Cf. <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/cursos/tecnologias/cursos-superiores-de-tecnologia>. Acessado em 03 de abril de 2017.

7 Cf. <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/cursos/bacharelados>. Acessado em 03 de abril de 2017.

em treze *campi*; e dezoito cursos de Licenciatura distribuídos em doze *campi*. Na pós-graduação *lato sensu*⁸, a UFTPR se mostra quase que em sua totalidade voltada ao perfil técnico/tecnológico e na pós *stricto sensu*⁹ se apresenta muito presente nas engenharias e em outros cursos técnicos/tecnológicos, mas dá espaço significativo também à área de Educação (Ensino). E nosso IFRJ?

No IFRJ há um cardápio de treze cursos de graduação¹⁰ (aqui não estamos considerando sua repetição nos *campi*)¹¹. Desses, são de Bacharelado ou Curso Superior de Tecnologia (CST) os cursos de Ciências Biológicas, Farmácia, Fisioterapia, Gestão Ambiental, Jogos Digitais, Processos Químicos, Produção Cultural, Química e Terapia Ocupacional. Pode-se perceber que as graduações, sem incluir aqui as Licenciaturas, possuem um perfil técnico/tecnológico assentado noutra tradição, qual seja a área de Química e de Saúde. Vale não esquecer (como pode ser visto noutros capítulos deste livro) que o IFRJ veio do antigo Cefet de Química (CEFETEQ) que, por sua vez, veio da antiga

8 Cf. <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/proppg/cursos-de-especializacao/cursos-de-especializacao-1>. Acessado em 03 de abril de 2017.

9 Cf. <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/proppg/programas-de-pos-graduacao>. Acessado em 03 de abril de 2017.

10 Cf. <http://portal.ifrj.edu.br/cursos-graduacao>. Acessado em 03 de abril de 2017.

11 Cf. <http://portal.ifrj.edu.br/cursos-graduacao>. Acessado em 03 de abril de 2017.

Escola de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ). Um curso que se destaca por ser evidentemente diferente é o de Produção Cultural (que aparece como Bacharelado e CST), localizado em Nilópolis. Os cursos da pós-graduação do IFRJ¹², especialmente os da pós *lato*, são muito ecléticos e passam por Educação Física, Gestão da Segurança de Alimentos e Qualidade Nutricional, Ensino de Ciências, Educação e Divulgação Científica, Culturas Africanas, Educação de Jovens e Adultos, Gestão Ambiental, Linguagens Artísticas, Ciências e Matemática e Ciências Ambientais. Em relação à pós-graduação *stricto sensu*, o IFRJ tem quatro cursos: Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências (PROPEC-MA), Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PROPEC-MP), Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos (PCTA) e o Programa Multicêntrico de Pós-graduação em Bioquímica e Biologia Molecular (PMBqBM).

O que alcançamos com esses exemplos? Alcançamos que institutos expressivos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica desenvolveram um encontro contundente com a Educação Superior Tecnológica (chegando à pós-graduação *stricto sensu*); assumiram a tarefa da “Formação de Professores”, no patamar das Licenciaturas e na pós-graduação; e, por fim, ainda que de forma menos expressiva, acolheram cursos com formações menos ortodoxas (se

12 Cf. <http://portal.ifrj.edu.br/cursos-pos-graduacao>. Acessado em 03 de abril de 2017.

considerarmos a história dos IF), abarcando, especialmente, cursos pouco mais voltados para as Ciências Humanas e Filosofia.

De maneira geral, a Lei de 2008, de implementação do IF, alcançou êxito. Vale retomarmos sua expectativa:

Art. 8o No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7o desta Lei [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], 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 [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] (BRASIL, 2008).

Creemos que, em relação aos objetivos da Lei, os IF só ampliaram um pouco o leque de ação, indo muito à pós-graduação e acolhendo um pouco das Ciências Humanas e Filosofia.

Em síntese, não intencionamos colocar, aqui, a proporcionalidade exata num gráfico, por exemplo, mas com os exemplos acima e a reflexão feita até agora, além das observações realizadas, podemos dizer que a *Rede Federal da Educação Básica Técnica/Tecnológica, constituída pelos Institutos Federais, alcançou expressivamente a Educação Superior Tecnológica, incorporou significativamente a tarefa da Formação de Professores da graduação à pós-graduação e, por fim, acolheu cursos mais heterodoxos, especialmente os das Ciências Humanas e Filosofia.*

4.4. Os Institutos Federais, a Educação Básica e a Educação Superior: servidores e estudantes, e agora?

Nesses quase dez anos de Institutos, será que os temores de origem se confirmaram, especialmente em relação ao que estamos tratando aqui? Então, a Educação Básica estaria realmente sendo desprestigiada por conta do convívio com a Educação Superior? E, ainda, a Educação Superior se manteve excessivamente modesta nos IF em relação às Universidades?

Claro que essa reflexão ganhará mais densidade com uma pesquisa panorâmica, considerando também os aspectos quantitativos de toda Rede. Aqui traremos

breves inferências de algumas entrevistas que fizemos, como também daquelas advindas do que observamos em nosso próprio Instituto (o IFRJ). Destarte, é dialeticamente estratégico assumir primeiro a crítica, depois contrapô-la, para tentarmos uma síntese, desta forma: primeiro, buscamos o que não estaria dando certo, na sequência, o que estaria dando certo, no fim, saberíamos o que alcançamos. Apesar desse nosso caminho ter elementos auto-reflexivos, com o intuito de influenciar menos nossos entrevistados, metodologicamente viemos com apenas duas perguntas abertas: 1) *Como esteve/está o convívio entre o Ensino Superior e o Médio Técnico em seu IF?* 2) *Qual a sua opinião sobre esse convívio?*

Um dos entrevistados¹³ levantou, de prontidão, elementos negativos:

A criação dos IFs trouxe uma realidade nova baseada na hipótese que seria bom (não sei o fundamento desse "bom") que o campus fosse integrado com relação aos três níveis de ensino - médio, graduação e pós-graduação. Não conheço os fundamentos dessa decisão e nunca soube de nenhum estudo para avaliar se a hipótese é válida. Costumo dizer que

13 Que em nenhum caso aqui identificaremos, somente, no máximo, podemos oferecer seu posicionamento dentro do IF. O IF também não será identificado.

somos cobaias de uma experiência que não sabemos se dará certo.

Já recebi crítica de alunos que queriam um ambiente "mais universitário". Parece-me que nesse caso, estar "misturado" com o médio diminui a experiência e o prestígio de ser universitário. Esse relato chegou para mim por alunos do técnico [de outro campus de nosso instituto] (...), dizendo que não fariam faculdade conosco por esse motivo. Por outro lado, alunos da graduação de [nosso campus] já reclamaram do barulho que os alunos do médio fazem e pediram para terem salas em corredores separados.

Há alunos do médio que namoram alunos da graduação. Esse contato próximo entre a faixa etária 14-16 anos e adultos pode ser complicada. Mas isso é uma preocupação minha apenas. Nunca ninguém reclamou disso para mim.

O convívio político entre essas faixas etárias também é problemático. Sugiro que você converse com as representações estudantis sobre isso. Mais de uma vez, tive a nítida impressão do Grêmio se sentir constrangido e até mesmo manipulado pelos CA. (...)

Há professores que não se sentem à vontade para lecionar em todos os níveis e isso causa tensões nas equipes [Gestor, Diretor de Ensino Médio Técnico].

Vale atentarmos para o fato de que essas foram respostas de um gestor votado por uma comunidade e que é capaz de influenciar nas tomadas de decisão, de apoiar num sentido ou na contramão de um caminho. Ou seja, nesse caso, trata-se de um gestor que percebeu mais os problemas desse encontro entre EB e ES e, independentemente da leitura dele ser realista ou não, o quanto isso comprometeria o desenvolvimento desse encontro?

Outra entrevistada também se mostrou preocupada com: (...) *esse convívio entre adolescentes com jovens mais velhos e adultos* [Gestora, Diretor de Educação Superior]. Sem entrarmos no mérito, vale chamar a atenção que é mais um gestor com forte desconfiança sobre esse encontro entre a EB e a ES (que também potencialmente está à frente de implementação ou não de políticas internas).

Mais negativo ainda, pode-se dizer assim, foi o depoimento de um gestor, com anos de magistério em um dos nossos IF com processo mais avançado no sentido, já quase exclusivo, da Educação Superior:

(...) saímos da rede federal técnica
(...) hoje respondemos à SESU [Se-

cretaria de Educação Superior] e não mais à SETEC [Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica] no âmbito do ministério da educação. Respondendo às suas perguntas, o convívio se mostrou desconfortável desde que nos tornamos universidade. A partir de então, e principalmente através do REUNI [Reestruturação e Expansão das Universidades Federais], tivemos um aumento de 50% do quadro docente, todos eles da carreira ES [Educação Superior]. As vagas EBTT [Educação Básica, Técnica e Tecnológica] estão sendo substituídas paulatinamente por ES. Hoje, o perfil do professor, com concursos exigindo o doutorado, é de alguém que almeja trabalhar na graduação e no *stricto sensu*. Em 2017 tivemos oferta de vagas para apenas dois cursos técnicos em dois campi do interior.

Quanto à minha opinião: sou professor EBTT e por muitos anos lecionei na educação básica, sempre me realizei profissionalmente atuando nos cursos técnicos. Porém, é bastante complexo para uma universidade fazer a gestão de alunos em nível mé-

dio, em paralelo com ensino superior e pós-graduação. As necessidades, anseios, foco são muito diferentes, tanto de discentes quanto de docentes [Pró-reitor de Graduação e Educação Profissional].

Com esse depoimento, temos mais um voto contrário ao convívio. O argumento mais forte desse gestor está exatamente na compreensão de que separados, é mais fácil gerir. O que poderíamos dizer? Na perspectiva da gestão haveria de ser diferente? Gerir um espaço mais homogêneo é provavelmente menos complicado, mas isso é que deveria preponderar?

Fazer o ensaio de pensar o “convívio” a partir desses três depoimentos já seria difícil para realizar uma defesa. As desconfianças apresentadas acrescentaram mais elementos àquela de início, daqueles que possuíam receio sobre a implantação dos IF. Dos itens que temos acima, filtrando o que seria uma visão personalística do problema, ressaltaríamos alguns itens iniciais que talvez nos ajudem a refletir mais à frente. Alcançamos que esses gestores: (1) compartilharam dificuldades de administração de grupos diferentes (porque as demandas específicas de cada patamar de Educação são enormes); (2) enxergaram conflitos entre equipes, entre professores; (3) problematizaram sobre o convívio de gerações diferentes num mesmo espaço; (4) são peças chaves, por serem líderes, e certamente influenciarão o processamento desse convívio.

E o que teríamos dos servidores técnicos-administrativos e discentes? Começemos por um servidor:

Eu já notava uma certa integração antes da ocupação [refere-se à ocupação estudantil que ocorreu no ano de 2016] do campus, pelo convívio, divisão de espaço, mas percebo que esse movimento ajudou a aumentar o entendimento e o respeito entres os diferentes níveis de ensino.

Eu encaro de forma muito positiva. Isso permite aos alunos do ensino médio terem um contato mais próximo com a universidade, enquanto permite que alunos de cursos de licenciatura possam enxergar mais de perto o comportamento dos alunos de ensino médio, agregando no convívio e no aprendizado [Servidor Técnico-administrativo].

Sobre esse depoimento, destacaremos a primeira parte do discurso do entrevistado, quando apontou a ocupação como causa favorável à integração e ao convívio dos diferentes perfis de aluno. Ousamos interpretar o mesmo episódio levemente diferente. Na verdade, entendemos que a própria “ocupação estudantil”, toda sua organização e desenvolvimento, com alunos ensino médio envolvidos com alunos da graduação (e até

da pós), foi consequência desse ambiente de integração que já vinha acontecendo. Destarte, vindo de um jeito ou de outro, vale dizer que o movimento estudantil experimentado nesse IF ficou diante de novos desafios e, mesmo considerando contestações, emplacaram um ato político de grande envergadura, tomaram o IF e o conduziram por mais de sessenta dias. Por conseguinte, na segunda parte do depoimento, vale destacar o quanto o mesmo convívio é visto positivamente pelo servidor, bem diferente dos gestores do mesmo IF. Vejamos agora o depoimento de uma aluna de graduação.

[Respondendo à pergunta sobre o convívio...] De lá para cá, o que se percebe é um entrosamento, ora mais tímido, ora mais próximo, entre os alunos do médio e da graduação em torno de problemas que lhes são comuns. (...) Hoje, um ponto de congregação entre alunos dos diferentes níveis dentro da instituição é, sem dúvida, os saraus, quer os organizados pelos alunos do médio, quer os que são organizados por alunos da graduação (produção cultural). (...) Em se tratando de vida acadêmica, os relatos que tenho são de alunas do PROEJA (...). Para elas, em especial para as que estiveram por muito tempo afastadas dos estudos,

estar num instituto com alunos da graduação, seminários acadêmicos no auditório, professores mestres e doutores, serve como um estímulo a mais para continuarem a estudar. Muitas me relataram que se espe- lham nos professores e nos alunos da graduação para continuarem a estudar e prestarem o ENEM para também serem universitárias [Dis- cente de graduação].

O depoimento da aluna se apresentou ainda mais positivo em relação ao convívio entre os alunos de di- ferentes perfis. Vale dizer que essa aluna é do movi- mento estudantil, está nos últimos períodos de sua graduação e está fazendo um estudo com alunos do Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Em virtude desse es- tudo, compartilhou, também, a opinião que apreendeu desses alunos de EJA estimulados a continuar no IF.

O que estamos realizando aqui é uma aproxima- ção, quase que o delineamento da “hipótese de traba- lho”, do que apresentaremos no final. Estamos num momento de pesquisa exploratória, de acolhimento dos depoimentos. Dessa forma, vamos aos docentes! Especialmente aos que não se afastaram da sala de aula, mesmo que eventualmente tenham assumido um car- go de gestão. Como os professores dos IF compreendem

essa mesma temática? Vamos a alguns depoimentos, sempre respostas para as mesmas perguntas. Destarte, nos trechos seguintes, re colocamos as questões:

1) Como esteve/está o convívio entre o Ensino Superior e o Médio Técnico no Instituto Federal?

A minha primeira observação é relacionada à legislação e ao sistema. [Em nosso campus], por exemplo, quando foram criados os cursos superiores de tecnologia, de bacharelado e de licenciaturas, houve uma redução significativa do número de turmas da educação profissional integrada ao ensino médio. Na legislação que organiza os Institutos Federais, há itens dedicados a instruir sobre o percentual exigido para a oferta de cursos de ensino técnico e de graduação, sendo o percentual maior para o ensino técnico. Acredito que essa legislação esteja sendo cumprida no IFRJ, pois existem outros campi que oferecem, majoritariamente, cursos do ensino técnico integrado ao ensino médio e do ensino técnico concomitante/subsequente ao ensino médio. O exemplo citado [de nosso campus] se deve à

relevância dos cursos superiores, tendo em vista sua interferência positiva no desenvolvimento social da região [periférica ao Rio de Janeiro]. Constata-se que a maior parte dos discentes são moradores dos municípios vizinhos e dos demais bairros da periferia do Rio de Janeiro.

A outra reflexão é referente à aderência dos atores envolvidos na peculiar verticalização de modalidades de cursos e níveis de ensino. Observo que tanto os alunos da educação básica quanto os dos cursos superiores usufruem dos mesmos espaços destinados à aprendizagem. Eles participam dos programas de bolsas de Iniciação científica e tecnológica, além de ambos terem voz e voto nos conselhos representativos e deliberativos da instituição. Quanto aos docentes, na atual configuração, avalio ser necessário que sejam melhor esclarecidos sobre suas funções e habilidades para exercer a docência com êxito mediante tais peculiaridades. Intuo, no entanto, que as habilidades possam se consolidar no decorrer do próprio exercício das funções, mas que é preciso tempo

para assimilar essa organização de ensino tão diferente das que o professor já conheceu e tão diferente da maior parte das outras modalidades existentes até os dias de hoje.

2) Qual a sua opinião sobre esse convívio?

Eu sou muito entusiasmada com a organização do ensino nos Institutos. Preparo e realizo, com prazer, aulas e projetos de Língua Portuguesa, Literaturas e leitura para alunos do Técnico Integrado ao Ensino Médio e do Técnico concomitante/*subsequente*. *Com o mesmo entusiasmo, nos cursos superiores e de pós-graduação lato sensu, planejo e realizo discussões, aulas, simpósios, projetos e oriento trabalhos de conclusão de curso com base nas disciplinas que ministro. Teoria literária, Literatura, Semiótica, Fundamentos das artes cênicas, Teatro, Comunicação e Informação, Produção de texto acadêmico e Teorias da Comunicação e da Informação. Portanto, como professora, considero o convívio do ensino superior com o ensino técnico nos Institutos Federais enriquecedor e produtivo por propiciar o diálogo, pela inevitável expressão da alteridade,*

por requerer constantes revisões nos processos, nas estratégias e nas posturas de construção do conhecimento [Professora com mais de 15 anos de Instituto, com experiência que vai desde o Médio Técnico até a pós lato sensu, passando pela gestão].

Vale dizer que o depoimento acima é de uma professora veterana, que viu a implementação dos IF. Ela poderia ter desenvolvido ainda mais a desconfiança, mas não foi o que ocorreu. Ela lembrou que na legislação (BRASIL, 2008) que instala e organiza os Institutos Federais há uma indicação de proporcionalidade mínima para o médio técnico e graduação, que indica que essa última deveria ser percentualmente menos ofertada. Ela está correta, a não ser por um detalhe, a lei só diz (Ibid) que o médio técnico tem que ser ofertado no mínimo em 50% e as Licenciaturas no mínimo em 20%, ou seja, um Instituto pode ofertar igualmente 50% dos dois, metade de Educação Básica e metade de Educação Superior. De qualquer forma, são limites legais¹⁴. E isso ocorre? Ela acredita que o Instituto

14 A Lei também não possui redação clara, pois assim está no Art. 8º - § 2º: “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 desse nível de ensino [ou seja, só poderia ser para mais, pois já previa um mínimo de 20% para as Licenciaturas], sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo [que tam-

no qual trabalha cumpre isso de maneira geral, considerando outros campi, mas, no campus dela propriamente isso não ocorre. Na verdade, no campus dela há mais alunos matriculados nos cursos de graduação. Destacaria, no depoimento dela, a positividade com que vê esse encontro, embora aponte um desafio especial aos docentes. Ela ressalta uma característica, que se mostra possuidora, de verticalização do próprio exercício do magistério, sendo capaz de ter entusiasmo por e de investir em diferentes níveis de ensino. Mas, isso vale para todos? Os professores são capazes ou querem estar em diferentes níveis de ensino? E, para os próprios cursos, é profícuo que seus professores estejam verticalizados? Retomaremos esses pontos, mas vale prosseguir com outros professores.

Acredito que em termos de infraestrutura, para alguns cursos como os da área da Química, que é a que atuo, essa convivência poupa recursos pois os cursos conseguem se beneficiar dos ambientes tecnológi-

bém prevê um mínimo de 50% para o Médio Técnico], para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7^a desta Lei [que é exatamente: 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]” (BRASIL, 2008). Para que dizer ser possível um ajuste se no mesmo texto só se fala em mínimo e não permite mudar os índices?

cos comuns. Entretanto, esse é um caso particular. Existem [sic] ainda cursos de licenciatura que preveem uma parte do estágio curricular obrigatório dentro do IFRJ, fazendo com que um curso se beneficie da existência do outro em relação aos componentes curriculares.

No aspecto das relações interpessoais, os estudantes têm a oportunidade de trocar experiências com estudantes de diferentes níveis de ensino e áreas de formação distintas, o que torna esse ambiente extremamente enriquecedor tanto para formação enquanto indivíduo, quanto para sua formação profissional. Em relação aos aspectos de infraestrutura e currículo acredito que é possível fomentar uma relação mais profícua entre esses cursos, com estímulos da gestão para que isso ocorra [Professora com mais de 10 anos de Instituto, com experiência que vai desde o Médio Técnico até a gestão, com participação efetiva na política sindical interna].

Façamos quatro breves observações no depoimento acima. Primeira observação: a professora acima chama

a atenção para o fato de que a mesma estrutura para ambos os níveis de ensino é benéfica, algo que vai ao encontro também do entendimento da legislação: “(art. 6º. III) promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008). Mas, também ao encontro de uma crítica:

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) foram criados no governo Lula, pela Lei nº 11.892/2008, com a missão de expandir o número de cursos/vagas na educação profissional e no ensino superior brasileiros, por intermédio da interiorização da Rede Federal de Ensino, processo que se fundamentava em um estratégia administrativo-gerecncial e em uma estratégia pedagógica, subsumidas às diretrizes macroeconômicas da redução de custos do Estado com a educação pública e gratuita. A intenção de expandir a oferta de vagas com custos reduzidos (...) (FLORO, 2014, p. 3075).

Não temos como entrar nesse mérito da discussão agora, vamos à segunda observação: o professor viu como vantajoso que as Licenciaturas possam fazer uso

do próprio convívio com o Médio Técnico para realização de suas práticas. A terceira diz respeito à visão positiva acerca do convívio entre alunos de diferentes níveis. E, por fim, uma quarta observação, que poderia ser uma orientação política, de que seria importante a participação da gestão para estimular os elementos profícuos dessa relação.

Para a utilização da mesma estrutura vista de forma positiva, valem também esses depoimentos de professores distintos:

Confesso não ver problemas neste convívio e não ouço alunos, de qualquer nível, queixar-se. Tudo transcorre aparentemente de modo normal [Professor com mais de 10 anos de Instituto, com experiência que vai desde o Médio Técnico até a pós-lato, passando pela gestão]. Desde que entrei no IFRJ não percebi nenhum problema nesse convívio. Pelo contrário, sempre considerei esse convívio uma oportunidade para mostrar a relação entre os aspectos teóricos e metodológicos nas minhas turmas das Licenciaturas. Muitos trabalhos realizados pelas minhas alunas de IC foram aplicados para os alunos do EM do IF e das escolas municipais e estaduais par-

ceiras nos meus projetos [Professora de Educação Superior].

Outro relato que ouço dos alunos do ensino superior, sobretudo nas licenciaturas, é o convívio a partir da monitoria [Professora exclusivamente de Educação Superior].

Só posso falar sobre os cursos de Biotecnologia (médio-técnico) e C. Biológicas (graduação) (...). Tudo muito tranquilo, diria bem harmônico. Muitas disciplinas estão presentes nos dois cursos e com os mesmos professores ministrando. Existem, naturalmente, pequenos ajustes. Uma singularidade: comparando a qualidade dos alunos (buscando normalizar as diferenças de idade e maturidade), os meninos do técnico acabam por ter um aproveitamento/desempenho melhor que os da graduação [Professor da Educação Básica e Superior (inclusive da pós stricto sensu)].

A minha visão é do professor que é responsável pelo estágio obrigatório da licenciatura, neste aspecto acho esse convívio muito enriquecedor para os futuros professores. Enquanto servidor me parece que a re-

lação entre esses dois eixos é amistosa, dentro do IFRJ há professores dos mais diversos perfis, alguns com vocação mais para atuar nas graduações outros mais no curso técnico e há ainda os que possuem as duas habilidades [Professor da Licenciatura]. Penso ser este convívio fundamental para o processo de formação cultural dos estudantes, principalmente se considerarmos que os cursos superiores oferecidos pelo instituto possuem a licenciatura como centralidade, acarretando experiências (...) diferenciadas ao futuro educador que não seria possível sem este espaço de convivência [Professor da Educação Básica de campus periférico].

Uma peculiaridade marcou os depoimentos positivos acima: o Médio Técnico serviria como área de atuação da Licenciaturas, especialmente para questões de monitoria e estágio. Num dos depoimentos foi possível encontrar até convergência ou proximidade de conteúdo (visto nos cursos de biotecnologia) nos dois níveis de ensino, o que proporcionaria a alguns professores a possibilidade de verticalização de níveis de ensino sem desvio de área.

Agora, também apresentemos uns depoimentos negativos ou ao menos com uma consideração crítica

sobre o convívio:

(...) Penso que a questão relacional existente entre docente, gestor, estudante, demais servidores e comunidade externa vai para além da diferença entre os níveis ou etapas da educação. Percebo que o relacionamento entre os sujeitos atuantes no instituto, muitas vezes, está ancorado nas leis e normatizações internas e externas, sem que os próprios sujeitos se deem conta daquilo que desejam ser e realizar no processo educativo. Daí que discursos são produzidos e assumidos como verdades absolutas: "nosso ensino médio técnico tem a tradição da excelência"; "não fiz doutorado para ensinar no nível médio"; "não há como fazer pesquisa devido ao elevado número de aulas que tenho que dar"; "o instituto não passa de um escolão"... Por outro lado, percebo o ambiente educacional diverso do instituto, como uma possibilidade potente de invenção e de criação de um novo modelo de instituição de ensino que poderá se constituir, não apenas por imposição das leis de integração dos níveis de ensino, mas, principalmente, a partir do desejo dos sujeitos

que vivenciam o cotidiano do instituto [Professora com mais de 10 anos de Instituto, com experiência que vai desde o Médio Técnico até a pós-lato, passando pela gestão].

Distante. Falta diálogo entre coordenações, docentes e discentes [Professora do Médio Técnico e Graduação]. Para não dizer simplesmente que não existe, entendo que há pontes possíveis. No caso das licenciaturas, as monitorias podem ajudar no convívio entre Ensino Superior e Médio Técnico. Contudo, elas parecem demonstrar uma relação apenas entre estudantes dos dois níveis. Quanto à pós-graduação, não sei se o Mestrado se relaciona com o Médio Técnico. Na Pós em EJA temos o Ensino Médio Técnico mais como objeto de estudo e nada (ou quase nada) como parceiro de trabalho [Professor com mais de 6 anos de Instituto, com experiência que vai desde o Médio Técnico até a pós lato, passando pela gestão, com participação efetiva na política sindical interna] [grifos nossos].

Desses, nossa leitura longitudinal apreendeu que o ponto negativo, a materialização da desconfiança

lá do início, recai principalmente sobre os servidores que parecem possuir reflexões sacralizadas e escolásticas a respeito do papel dos IF, independentemente de serem servidores (gestores, docentes, técnico-administrativos) mais ou menos experientes. Na verdade, os depoimentos negativos ou com ponderações críticas estão confirmando que os maiores problemas e os maiores entraves do convívio entre os níveis de ensino estão principalmente entre os servidores e não entre os estudantes. Parece que o diálogo mais desenvolvido tem sido entre discentes e discentes, todos os outros ainda estão travados (entre docentes e docentes, docentes e discentes, docentes e gestão, gestão e discentes...). Para terminar, só mais dois trechos, de depoentes que já nos forneceram passagens acima, sobre o único diálogo que parece ter acontecido.

(...) posso relatar minhas impressões a partir do que pude ver na Ocupação. No movimento percebi que alguns alunos do ensino superior e do médio, a partir de uma organização para criar e manter o movimento, criaram alguns laços de amizades. O convívio a partir deste movimento foi bem interessante [Professora exclusivamente de Educação Superior]. [No meu campus] (...) analisando a relação dos estudantes, a impressão é de diálogo, troca e aprendizagens

simultâneas, pois os vejo organizando e participando de eventos conjuntamente, por exemplo: organização estudantil, atlética, jogos esportivos, eventos culturais, científicos, greves, dentre outros [Professor da Educação Básica de campus periférico].

A preocupação maior seria com relação aos alunos maiores de idade quanto ao hábito de beber e fumar (...), mas vejo que alguns menores já o fazem! A preocupação com essa convivência seria mais quanto ao possível envolvimento entre menores e maiores de idade. Já tivemos problemas, mas foi pontual. Não dá para afirmar que haja problema, mas a instituição precisa estar alerta, pois os menores são responsabilidade institucional [Professor com mais de 10 anos de Instituto, com experiência que vai desde o Médio Técnico até a pós-lato, passando pela gestão].

Das passagens acima, duas apontaram as positivities desse encontro de discentes (EB) com discentes (ES), só a última apresentou uma ponderação. Não vale lermos conservadoramente esse depoimento, pois, no fim das contas, o trecho até considerou não ser um

problema o encontro entre diferentes discentes. Desse modo, há um apontamento importante, pelas questões legais e morais, que o convívio “discente – discente” é, em última instância, um convívio entre menores e maiores, todos na condição de estudantes. Por isso, é, sim, mais um item de preocupação para gestão.

Como já dito antes, em 2018 faremos dez anos de implantação dos IF e entendemos que não houve tempo suficiente para a consolidação dos principais objetivos listados na lei. Não obstante, a intenção da lei também não é suficiente para avaliar a materialização que vai ocorrendo, porque podem aparecer novos objetivos, novos contornos, novos encaminhamentos que continuarão a ocorrer no processo. A própria compreensão de “verticalização de ensino” pode ganhar contornos com novas políticas, que podem acrescentar elementos à lei original ou mesmo se contrapor fortemente. A idiosincrasia de um novo governo, por exemplo, pode dar um golpe forte no desenvolvimento dos IF. Mas, há algo que este nosso capítulo priorizou e que continuará sendo um dos elementos preponderantes para o encontro entre a EB e a ES: os sujeitos envolvidos, os servidores (gestores, técnico-administrativos e docentes) e discentes. A consolidação dos IF passa pela adesão dos seus sujeitos. E agora? Estamos aqui contribuindo para a avaliação desse processo, mas como prosseguiremos? Os sujeitos confirmarão a desconfiança original de que esse convívio fracassaria? Ou efetivarão a verticalização do ensino, não somente para otimizar espaço, para exatamente obter um projeto de educação

para a sociedade?

4.5. A verticalização do Ensino nos IF: por que não?

A partir do subtítulo acima podemos assumir que somos a favor: 1) da implementação, expansão e desenvolvimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e 2) da verticalização do Ensino, que, de forma estrita, consideramos o encontro entre a Educação Básica (no caso do Ensino Médio Técnico) com o Ensino Superior (especialmente com as Licenciaturas, as graduações de base tecnológica e pós-graduações nessa direção). Não obstante, somos a favor de que esse seja um caminho a ser construído de forma crítica, para que não se precarize nem a EB nem a ES. Um depoimento poderia até servir como epígrafe dessa parte porque expressa um pouco do princípio (daquilo que queremos) diante daquilo que construímos ou não construímos:

A relação entre os níveis de ensino é possível. (Espero não estar equivocando.) Para de fato construirmos esta relação, precisamos nos dedicar. E isso não me parece que esteja sendo feito (Espero estar equivocando) [Professor com mais de 6 anos de Instituto, com experiência que vai desde o Médio Técnico até a pós-lato, passando pela gestão, com participação

efetiva na política sindical interna].

Pela passagem, assume-se cautelosamente (através dos parênteses) que há uma mescla de percepção e esperança, permitindo inferir que o projeto dos IF só vai prosseguir se houver aderência e dedicação. Queremos a verticalização?

Não adiantará, seguindo nossa linha de argumentação, defender os IF e seu projeto de verticalização em cima dos supostos defeitos das Universidades, comumente acusadas de encasteladas, distantes da Educação Básica, ausentes das regiões periféricas (item que a expansão dos IF pretendeu encarar), insuficientes para atender a uma enorme demanda etc. Mesmo porque, embora considerando as distorções e/ou incapacidades das Universidades, por que não implementar políticas em seu interior em vez de transferir essas tarefas para os IF?

Também não seria conveniente justificar em cima das deficiências da Educação Básica no Brasil, especialmente para o Ensino Médio, pois poder-se-ia propor que os investimentos nos IF fossem para outras Escolas que não fossem os IF. Por fim, considerando a novidade que é essa proposta dos IF e considerando a reflexão cautelosa que estamos fazendo aqui, melhor do que justificar categoricamente os IF, a pergunta que nos propomos fazer é: por que não?

Há um ingrediente inovador no Projeto dos IF, não entendido como aventureiro, que pode ser seu diferencial. Algo que já foi, inclusive, exposto por um dos intelectuais orgânicos envolvido no projeto dos IF, Eliezer

Pacheco:

Inicia-se a construção de uma instituição inovadora, ousada, com um futuro em aberto e, articulada com as redes públicas de educação básica, capaz de ser um centro irradiador de boas práticas. Os centros federais de educação tecnológica (Cefets), as escolas agrotécnicas federais e as escolas técnicas vinculadas às universidades que aceitaram o desafio desaparecem enquanto tais, para se transformarem nos campi espalhados por todo o país, fiadores de um ensino público, gratuito, democrático e de excelência. Com os Institutos Federais iniciamos uma nova fase, abandonando o hábito de reproduzir modelos externos e ousando inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades (PACHECO, 2011, p. 15).

Mesmo para quem, no início, se opôs legitimamente ao projeto dos IF, o fato é este foi instalado, vai para um década de existência, adentrou em regiões (geográfica e filosoficamente) não exploradas pelo sistema educacional formal e tem um potencial de expansão, maior do que as Universidades, de levar a Educação Científica para mais pessoas. Isso se dá por conta das

peculiaridades de sua estrutura, mas muito, também, por essa proposta formalizada de verticalização e oportunidade de materialização de uma ideia: *de que é possível realizar educação de qualidade, por conta de uma relação simbiótica (benéfica para os dois) entre a Educação Básica e a Educação Superior, através de uma Educação Científica do Ensino Médio até a pós-graduação stricto sensu dentro de uma mesma Instituição*. Aqui, há um pouco da concepção da “Escola Unitária”.

4.6 Considerações finais

Por fim, viemos até aqui tentando argumentar a favor desse projeto dos IF, muito acompanhado pela experiência concreta. Experiência essa que tentamos desvelar com os depoimentos, com o paralelo da lei e com uma breve contextualização. Evitamos, até aqui, compartilhar os referenciais teóricos (nosso background) que nos dão aporte. Essa foi uma estratégia para que nossos argumentos partissem daquilo que é mais importante para a compreensão do fenômeno sociológico: a própria materialidade. Uma estratégia compartilhada por um de nossos referenciais teóricos, Acácia Kuenzer, afirma:

(...) vemos os trabalhos caracterizados por tal nível de generalidade que não nos permite avançar nem no entendimento de como as relações se dão concretamente, com sua dinamicidade e especificidade, nem como

estas dimensões se articulam e reciprocamente se relacionam em uma totalidade em processo permanente de reconstrução, nem na definição de formas de intervenção na realidade como estratégia de sua transformação (...) (KUENZER, 1998, p. 63).

É muito comum pesquisadores, mesmos os que partem do “materialismo histórico”, discorrerem por muito tempo sobre suas ideias (e muitas vezes exclusivamente ideias), mesmo com um denso diálogo com diversos autores, para só num final pequeno tentar apreender a realidade. Aqui, embora tivéssemos uma base teórica pressuposta, que tem a “escola do trabalho e do trabalhador” como horizonte, o “trabalho como princípio educativo”, a “escola unitária” e “escola ‘des-endereçada’ do trabalho” de Gramsci, a “educação politécnica marxista” ou a “escola integral” (não-dual), nos propomos partir de uma realidade concreta, dessa experiência que começa a ser refletida, aqui, por nós, com nossos entrevistados. Não obstante, o pressuposto é sempre de como horizonte:

(...) uma escola (...) que não (...) negue [aos trabalhadores] seu saber produzido coletivamente no interior do processo produtivo, nos movimentos de luta por seus interesses, nas diferentes manifestações culturais, mas que, pelo contrário, seja um lócus onde este saber seja

mais bem elaborado e se constitua num instrumento que lhes faculte uma compreensão, mais aguda, bem realidade e um aperfeiçoamento de sua capacidade de luta (FRIGOTTO, 1993, p. 200-201).

Para nós, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são o que mais se aproxima dessa orientação de Escola (ainda que com suas variações de termos), mas que ainda está longe de se realizar. Está longe porque não pode ser para poucos, porque tem de ser para a maioria, tem de ser para a classe trabalhadora!

Nosso desafio é continuar essas reflexões nessa direção. Delineamos aqui, neste trabalho, uma “hipótese de trabalho”: *de que dentre os sujeitos participantes do Projeto dos IF, especialmente para verticalização de ensino, os gestores seriam uns dos mais importantes, mas exatamente eles são os que podem mais obstaculizar seu desenvolvimento*. Essas são as cenas de um próximo capítulo.

*Eppur si Muove!*¹⁵

CAPÍTULO 5

O ENSINO MÉDIO TÉCNICO DENTRO DE UM INSTITUTO FEDERAL¹⁶

Marco Aurélio Passos Louzada

Com a recente discussão sobre educação no Brasil, as reformulações do currículo do ensino médio e outras propostas, a atenção ao ensino profissionalizante é crescente, pois este atua como proposta política, com expectativas de provocar mudanças sociais (PACHECO, 2017). Kuenzer (2007), Tavares (2012) e Rodrigues (2016) destacam um aspecto histórico sobre a educação brasileira, que é o fato de ela ser baseada em uma estrutura dual, na qual os filhos das classes mais baixas teriam acesso a um tipo de ensino tecnicista, que instrumentalizava e inseria o trabalhador no mercado,

16 Agradeço em especial à equipe da Diretoria de Gestão Acadêmica - DGA, nas pessoas de Carlos Vitor de Oliveira, Abel Arantes da Silveira e Gilberto Prucoli Adriano Junior pela disponibilização dos dados, para análise, sobre o ensino técnico no IFRJ.

enquanto os filhos daqueles que possuem dominação política, cultural e econômica teriam acesso a um ensino de maior qualidade, que destinaria o educando a prosseguir sua formação no ensino de nível superior.

A distinção entre a educação que temos e a queremos perdura até os tempos atuais. Mudanças sociais aconteceram nos últimos anos, permitindo um maior acesso ao ensino superior para os filhos das classes menos favorecidas. Entretanto, falas com teor discriminatório, piadas e *bullying* lamentavelmente ainda são comuns. No estado do Rio de Janeiro, as maiores e mais tradicionais universidades públicas estão concentradas no município do Rio de Janeiro, porém, a maioria dos alunos provenientes das famílias menos favorecidas que ingressam nestas residem longe e passam horas em seus deslocamentos diários.

A realidade do ensino técnico oferecida no IFRJ demonstra que o ensino propedêutico e o profissional coexistem no processo de aprendizado dos discentes em uma pesada rotina. Diversas disciplinas possuem carga de aulas teóricas e/ou práticas e, comumente, possuem uma tônica crítica, reflexiva e de tomada de decisões. Busca-se o desenvolvimento do trabalho intelectual e o desenvolvimento da responsabilidade social.

Um diferencial do ensino no IFRJ ocorre pela convivência do alunado com uma rotina de laboratórios tanto de aulas práticas como de ambientes de pesquisa nas diversas áreas. Nesse ponto vale mencionar que o perfil da qualificação do quadro docente do IFRJ sofreu grandes mudanças entre os anos de 2011 e 2015, ocorren-

do um aumento de 162% no número de especialistas, 370% no número de Mestres e de 490% no número de Doutores. Com tais resultados, o IFRJ possui um valor de índice de titulação do corpo docente, superior à média da região sudeste e nacional desde 2012 (BRASIL / MEC – SETEC, 2016) e que permitirá uma melhoria dos resultados institucionais a médio e longo prazo.

5.1 Uma breve introdução à fatos históricos...

O ensino do trabalhador no Brasil possui uma longa história que remonta ao período da Colônia, sendo, porém, dedicado aos filhos dos “pobres e desvalidos”, que seriam treinados para a manufatura e o atendimento das demandas de consumo da época (CECCON, 2012; TAVARES, 2012; BRASIL, 2017a). Por ocasião das Guerras Napoleônicas e a vinda, em 1808, da Coroa Portuguesa para o Brasil, uma das medidas tomadas foi a anulação de um alvará igualmente emitido pela coroa portuguesa, que proibia, desde 1785, a abertura de fábricas no Brasil, impulsionando, assim, o desenvolvimento e gerando uma demanda por mão de obra treinada – que, na realidade, ainda não representa o que virá a constituir o ensino profissionalizante (PICANÇO, 2017; *CÂMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL*, 2017).

Quando o Rio de Janeiro era a capital do Brasil, de 1763 a 1960, o então Presidente do Estado – hoje o termo seria governador – era Nilo Procópio Peçanha, que criou, através do Decreto Nº 787, de 11 de setembro de 1906, as primeiras quatro escolas com ensino profissio-

nalizante e gratuitas. Essas escolas estavam localizadas nos municípios de Campos (sua cidade natal), Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul. As três primeiras eram voltadas para o ensino de ofícios e a última para aprendizagem agrícola (CECCON, 2012; BRASIL, 2017a). Até esse ponto ainda não havia a Rede Federal, porém, era o primeiro indicio de um ensino profissionalizante brasileiro. A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começa em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Procópio Peçanha, assina, no dia 23 de setembro, o Decreto 7.566, criando 19 “Escolas de Aprendizes Artífices”.

Tais Escolas visavam atender, com a oferta de ensino profissional primário gratuito, preferencialmente, os desfavorecidos da fortuna que possuíssem de 10 a 13 anos de idade e não possuíssem moléstias infecto-contagiosas (BRASIL, 1909). Nas décadas que se seguem, destaca-se a crise econômica de 1930, que acaba por conferir ao ensino profissionalizante atenção, por se tratar de uma medida que, inclusive, poderia servir para combater o aumento da criminalidade, já que a industrialização avançava, mesmo que lentamente (CECCON, 2012; TAVARES, 2012).

As “Escolas de Aprendizes Artífices”, após diversas modificações, deram origem, através da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, às Escolas Técnicas Federais. Em 1978 inicia-se a transformação das Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets). Apenas em 1999 é retomado esse

processo de transformação (BRASIL, 1909; 2017a, b).

Um avanço considerável foi dado no ano de 2008, por meio da Lei Federal 11.892, assinada no dia 29 de dezembro, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, sendo, como definido em seu artigo 2, “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 com as suas práticas pedagógicas”. Nessa ocasião estavam incorporados 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds), 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 escolas vinculadas a universidades, que totalizavam 314 campi distribuídos pelo país, que originam o **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia** (BRASIL, 2008; 2017a; PACHECO, 2017).

Nesse momento, a Rede Federal estava assim constituída:

- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR;
- Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ;
- Centros Federais de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG.

- No ano de 2012, através da Lei 12.677, são incluídos na Rede (BRASIL, 2012):
- Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais;
- Colégio Pedro II.

5.2 Os Institutos Federais

A Rede Federal de Ensino está presente nas cinco regiões do país, sendo composta por 38 Institutos Federais e o Colégio Pedro II que, juntos, totalizam 606 campi distribuídos pelo país (BRASIL, 2017c) (Quadro 1).

Quadro 1 – Distribuição dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II, por região do país e suas Unidades Federativas, conforme a Lei Federal 11.892/2008 e o número de campi que os compõem em 2017 (BRASIL, 2017c), atualizado segundo o site oficial de cada campus, excluídas as Reitorias.

| Região | Unidade federativa / Institutos | Campi |
|-------------------------|--|-------|
| Centro-Oeste (5) | Distrito Federal / Instituto Federal de Brasília | 10 |
| | Goiás / Instituto Federal de Goiás | 14 |
| | Goiás / Instituto Federal Goiano | 13 |
| | Mato Grosso / Instituto Federal de Mato Grosso | 19 |
| | Mato Grosso do Sul / Instituto Federal de Mato Grosso do Sul | 10 |

| Região | Unidade federativa / Institutos | Campi |
|----------------------|--|-------|
| Nordeste (11) | Alagoas / Instituto Federal de Alagoas | 17 |
| | Bahia / Instituto Federal da Bahia | 23 |
| | Bahia / Instituto Federal Baiano | 14 |
| | Ceará / Instituto Federal do Ceará | 32 |
| | Maranhão / Instituto Federal do Maranhão | 29 |
| | Paraíba / Instituto Federal da Paraíba | 21 |
| | Pernambuco / Instituto Federal de Pernambuco | 17 |
| | Pernambuco / Instituto Federal do Sertão Pernambucano | 10 |
| | Piauí / Instituto Federal do Piauí | 20 |
| | Rio Grande do Norte / Instituto Federal do Rio Grande do Norte | 20 |
| | Sergipe / Instituto Federal de Sergipe | 9 |
| Norte (7) | Acre / Instituto Federal do Acre | 6 |
| | Amapá / Instituto Federal do Amapá | 6 |
| | Amazonas / Instituto Federal do Amazonas | 15 |
| | Pará / Instituto Federal do Pará | 18 |
| | Rondônia / Instituto Federal de Rondônia | 8 |
| | Roraima / Instituto Federal de Roraima | 5 |
| | Tocantins / Instituto Federal do Tocantins | 11 |

| Região | Unidade federativa / Institutos | Campi |
|---------------------|--|-----------|
| Sudeste (10) | Espírito Santo / Instituto Federal do Espírito Santo | 22 |
| | Minas Gerais / Instituto Federal de Minas Gerais | 17 |
| | Minas Gerais / Instituto Federal do Norte de Minas Gerais | 11 |
| | Minas Gerais / Instituto Federal do Sudeste de Minas | 10 |
| | Minas Gerais / Instituto Federal do Sul de Minas | 6* |
| | Minas Gerais / Instituto Federal do Triângulo Mineiro | 10 |
| | Rio de Janeiro / Instituto Federal do Rio de Janeiro | 15 |
| | Rio de Janeiro / Instituto Federal Fluminense | 14 |
| | Rio de Janeiro / Colégio Pedro II* | 14 |
| | São Paulo / Instituto Federal de São Paulo | 36 |
| Sul (6) | Paraná / Instituto Federal do Paraná | 27 |
| | Rio Grande do Sul / Instituto Federal do Rio Grande do Sul | 17 |
| | Rio Grande do Sul / Instituto Federal Farroupilha | 9 |
| | Rio Grande do Sul / Instituto Federal Sul-rio-grandense | 14 |
| | Santa Catarina / Instituto Federal de Santa Catarina | 22 |
| | Santa Catarina / Instituto Federal Catarinense | 15 |
| Total | 27 Unidades Federativas / 39 Instituições | 606 campi |

* Incluído na Rede IF pela Lei 12.677/2012 (BRASIL, 2012).

Dentre os objetivos dos Institutos Federais, estabelecidos através do Artigo 7º da Lei 11.892/2008, está, mais precisamente no primeiro deles, “I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os con-

cluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008).

Nesse ponto, vale enfatizar que a mesma lei estabelece que na execução de sua ação acadêmica o IFRJ deve garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender ao objetivo acima (BRASIL, 2008). Não esquecendo que a finalidade maior será a atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008). O IFRJ representa, atualmente, uma possibilidade de acesso ao ensino público e gratuito de qualidade para um conjunto de estudantes que necessitam auferir rendimentos para auxiliar no sustento da família ou mesmo como forma de sustento próprio enquanto ingressam no ensino superior buscando maiores salários. Não raro, tem-se estudantes desinteressados na formação técnica mas, por outro lado, interessados no ensino de qualidade que é ofertado e frente à realidade média das escolas públicas, acabam ingressando IFRJ.

Até o mês de abril de 2017, o IFRJ apresentava um total de 15 campi, distribuídos principalmente pela região da Baixada Fluminense, nos municípios de Mesquita, Nilópolis, Duque de Caxias, Paracambi e Engenheiro Paulo de Frontin; no Vale do Paraíba, nos municípios de Pinheiral, Volta Redonda e Resende; na Região dos Lagos destaca-se o campus Arraial do Cabo. No município do Rio de Janeiro estão localizados a Reitoria e os campi Rio de Janeiro e Realengo e em São Gonçalo o campus que leva o nome do município.

Em processo de implantação existem os campi Belford Roxo e São João de Meriti, na Baixada Fluminense, e o campus Niterói. Como parte ainda do plano de expansão, devemos incluir as propostas dos campi Morro do Alemão, Curicica e Centro, todos no município do Rio de Janeiro. Desse total, 11 campi ofertam cursos técnicos de nível médio (Figura 1).

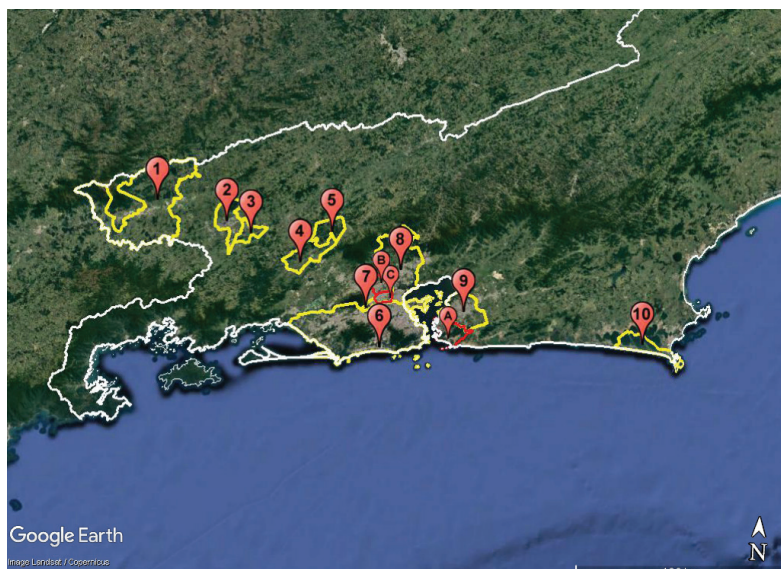


Figura 1 – Indicação dos municípios onde estão instalados os campi do IFRJ que ofertam cursos técnicos e a Reitoria. Municípios: 1 – Resende; 2 – Volta Redonda; 3 – Pinheiral; 4 – Paracambi; 5 – Paulo de Frontin; 6 – Rio de Janeiro (campi Rio de Janeiro, Realengo e Reitoria); 7 – Nilópolis; 8 – Duque de Caxias; 9 – São Gonçalo; 10 – Arraial do Cabo. Campi em implantação e que não ofertam cursos técnicos: A – Niterói; B – Belford Roxo; C – São João de Meriti. Mapa elaborado pelo autor com uso do programa Google Earth.

A oferta de cursos técnicos de nível médio pelo IFRJ é diversificada (Quadro 2), buscando preferencialmente atender às demandas produtivas locais/regionais. Existem cursos técnicos presenciais (integrados ou concomitantes/subsequentes) ou na modalidade Ensino à Distância. Nos cursos Integrados os discentes cursam de forma presencial o Ensino Médio e Técnico no IFRJ, enquanto nos cursos concomitantes/subsequentes os discentes já cursaram o Ensino Médio em outra instituição (ou no próprio IFRJ) e fazem apenas a parte Técnica no Instituto (BRASIL, 2004; IFRJ, 2017). São ofertados, também, cursos direcionados para jovens e adultos a partir de 18 anos (Ensino de Jovens e Adultos - EJA). Atualmente, existem dois cursos que são oferecidos via IFRJ, sendo executados em instituições parceiras: é o caso do curso Técnico em Arte Circense, ministrado pela Escola Nacional de Circo/FUNARTE desde 2015 e do curso Técnico em Massoterapia, ministrado pelo Instituto Benjamim Constant/MEC desde 2012.

A duração dos cursos ofertados é variável em função da modalidade. Cursos presenciais integrados podem durar de três a oito períodos letivos, enquanto os Concomitantes/Subsequentes podem durar de três a seis períodos. Os cursos EJA possuem duração de três ou de seis períodos letivos. Com relação ao Ensino a Distância, a duração dos cursos varia entre seis a oito trimestres (Quadro 2).

Alguns cursos foram extintos ou transformados ao longo dos anos devido à baixa procura. Nesse caso se

enquadram os cursos de Logística Ambiental (Campus Arraial do Cabo), Polímeros (Campus Duque de Caxias) e os cursos na modalidade EAD de Técnico de Secretariado e Técnico em Venda, oferecidos pelos campi Píneiral e Volta Redonda, respectivamente.

Quadro 2 – Cursos Técnicos de nível médio oferecidos pelo IFRJ em função do tipo: Integrado, Concomitante/Subsequente ou na modalidade Ensino à Distância. Todos os cursos possuem estágio curricular obrigatório, sendo indicados os que possuem estágio opcional. Os números nas colunas indicam o total de períodos letivos (P) ou de trimestres (T).⁸

| Cursos Técnicos | Presencial | | Ensino a Distância (EAD) |
|---------------------------------|----------------------------|-----------|--------------------------|
| | Concomitante / Subsequente | Integrado | |
| Administração | 3P | | |
| Agroindústria | | 3P | |
| Agroindústria (modalidade EJA) | | 3P | |
| Agropecuária | | 3P | |
| Alimentos | | 8P | |
| Arte Circense (ofertado na ENC) | 4P | | |
| Automação Industrial | | 7P | |
| Biotecnologia | | 8P | |
| Controle Ambiental | | 8P | |
| Eletrotécnica | 4P | 8P | |
| Farmácia | | 8P | |
| Guia de Turismo* | 3P | | |
| Informática* | 3P | 7P | |

| Cursos Técnicos | Presencial | | Ensino a Distância (EAD) |
|--|----------------------------|-----------|--------------------------|
| | Concomitante / Subsequente | Integrado | |
| Informática para Internet* | 3P | | |
| Manutenção e Suporte em Informática (modalidade EJA) | | 6P | |
| Massoterapia (ofertado no IBC) | 4P | | |
| Mecânica | | 8P | |
| Meio Ambiente | 4P | 8P | |
| Metrologia | 3P | | |
| Petróleo e Gás | 5P | 7P | |
| Plásticos | 5P | | |
| Química | 6P | 8P | |
| Segurança do Trabalho | 3P | | |
| Técnico em Agente Comunitário de Saúde | | | 8T |
| Técnico em Lazer* | | | 6T |
| Técnico em Secretaria Escolar* | | | 7T |
| Técnico em Serviços Públicos | | | 6T |

*Estágio Curricular Supervisionado opcional; EJA – Ensino de Jovens e Adultos; ENC = Escola Nacional de Circo / FUNARTE; IBC = Instituto Benjamim Constant / MEC.

Hoje são disponibilizados 27 cursos técnicos de nível médio distribuídos em áreas de serviços, tecnológicas e humanas, sendo oferecidos em 11 dos campi que formam o IFRJ (Quadro 3).

| Cursos Técnicos | Arraial do Cabo | Duque de Caxias | Eng.º Paulo de Frontin | Nilópolis | Paracambi | Pinheiral | Realengo-IBC | Resende | Rio de Janeiro | São Gonçalo | Volta Redonda |
|--|-----------------|-----------------|------------------------|-----------|-----------|-----------|--------------|---------|----------------|-------------|---------------|
| Plásticos | | X | | | | | | | | | |
| Química | | X | X | | | | | | X | X | |
| Segurança do Trabalho | | X | | | | | | X | | X | |
| Técnico em Agente Comunitário de Saúde | | | | | | X | | | | | |
| Técnico em Lazer | | | | | | X | | | | | |
| Técnico em Secretaria Escolar | | | | | | X | | | | | |
| Técnico em Serviços Públicos | | | | | | X | | | | | |

5.3 Considerações finais

Atualmente, um dos muitos desafios do IFRJ é a chamada reforma do Ensino Médio, pois até o momento existem apenas vagas diretrizes sobre o que virá pela frente assim como não existe certeza de que o documento aborde o ensino profissionalizante com a atenção necessária. Entretanto, sem sombra de dúvidas o Instituto prosseguirá com sua missão de formar profissionais qualificados e capazes de adequar-se às mudanças que o mundo do trabalho vem sofrendo.

Encerra-se este texto com uma fala de PACHECO (2017, p. 5), de que os Institutos Federais “devem ir além da compreensão da educação profissional e tec-

nológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um Mercado” pois o que “se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida.”

CAPÍTULO 6

O ENSINO DE GRADUAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Priscila Bentin

A primeira década dos anos 2000 certamente será lembrada na linha temporal que marca a trajetória da educação profissional brasileira como o seu período mais audacioso, devido à instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Elevados ao status de instituições de ensino superior, a discussão em torno da criação dos Institutos Federais destaca um importante momento para a educação profissional federal, trazendo consigo uma proposta de educação que visa atender a demandas historicamente articuladas aos interesses da classe trabalhadora, dentre elas, a universalização e democratização desse nível de ensino.

Embora equiparadas às universidades, essas instituições diferem-se dos espaços acadêmicos clás-

sicos de ensino superior por trazerem, como uma de suas premissas, o diálogo com o mundo do trabalho e por privilegiarem ofertas educacionais articuladas às necessidades produtivas e sociais do país, que se constituirão em instrumentos de inclusão e transformação da realidade social.

Para a compreensão desse movimento, propomos um breve retorno à história do ensino superior brasileiro, mais especificamente no âmbito da educação profissional, considerando as dimensões sociais, políticas e econômicas que influenciaram, direta ou indiretamente, o surgimento do modelo institucional que guiou a expansão da graduação no interior da rede federal de educação profissional e tecnológica.

6.1 A graduação no âmbito da educação profissional

Ao priorizarmos um diálogo movido pela criticidade e transitoriedade presentes na filosofia da *práxis*, ou seja, na percepção das contradições existentes no processo de construção objetiva e coletiva da realidade material, consideramos o historicismo não como “um método de estudo do passado, mas, uma leitura da política que busca na história seu suporte analítico” (VIEIRA, 2008, p.80). Dessa forma, conhecer a trajetória da graduação, principalmente no interior do que hoje é conhecida por Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, é de suma importância para a compreensão do movimen-

to histórico que ocasionou na equiparação dos Institutos Federais (IFs) às demais instituições públicas de ensino superior brasileiras.

Embora nosso objeto de análise esteja situado historicamente a partir da primeira década dos anos 2000, período em que os Institutos Federais foram criados, retornaremos brevemente à década de 1960 por considerarmos ser esse o período onde foram geridos os direcionamentos políticos, econômicos e sociais que deram base às políticas orientadoras da nova institucionalidade posta à educação profissional.

Marcado pela instabilidade política e pelo aumento da organização popular reivindicando reformas de base, esse período foi palco de uma Reforma Universitária (Lei Federal nº 5.540/68) cuja missão era atuar enquanto um instrumento de contenção social, ao mesmo tempo em que deveria atender às demandas dos grupos “que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional” (SAVIANI, 2011, p.374).

Dentre tais mecanismos estava a ideia de que deveríamos nos adequar a uma rotina de planejamento que garantisse uma aplicação de investimentos mais eficiente e, conseqüentemente, o aumento da produtividade. Essa foi a justificativa para a “importação” de diferentes “pacotes” de intervenção social vindos dos Estados Unidos e voltados a diferentes espaços

considerados estratégicos. Dentre eles estava a área educacional, onde passou-se a pregar uma formação mais utilitarista e pragmática, voltada diretamente às necessidades do desenvolvimento socioeconômico brasileiro.

Diante desse contexto, a discussão em torno da articulação dos cursos de nível superior aos setores produtivos ganhava cada vez mais força, à medida que se tornava consensual a ideia de que

Não apenas a capacidade do sistema educacional brasileiro era insuficiente para dar sustentação a um processo de crescimento rápido da economia, como havia também uma grande disparidade entre o ensino oferecido nas universidades brasileiras e o tipo de profissional que a nova realidade começava a demandar (JACOBS, 2004, p.34).

A lógica da formação prática e imediatamente aplicável, intrínseca ao desenvolvimento do profissional de nível técnico, progressivamente se estendeu aos cursos superiores e naturalizou uma dualidade: de um lado, a manutenção de cursos tradicionais voltados à formação científica, ou seja, à geração de futuros pesquisadores; do outro, cursos de duração reduzida, liberando para o mercado pro-

fissionais de nível superior que atuariam, de fato, na rotina fabril/industrial¹⁷.

Silveira (2009, p.10 – grifos da autora) aponta que, a partir do período desenvolvimentista, documentos oficiais buscaram validar uma concepção mais complexa e intelectualizada de educação profissional, aderindo

à expressão formação *profissional-tecnológica*; primeiro, por relacioná-la ao desenvolvimento das forças produtivas e, depois, por se referir a cursos enquadrados no ensino superior, oferecendo-lhes cunho diferenciado dos cursos técnicos de nível médio, tidos, até então, como de formação *técnico-profissional*.

É importante destacarmos que essa nova concepção de ensino superior defendia um modelo “superior no sentido de que se tem acesso após a escola secundária, porém, de nível intermediário e com terminabilidade” (BRANDÃO, 2009, p.3), tal como nos moldes

17 Podemos afirmar que tal concepção já se fazia presente na década de 1930, mediante o apoio de Capanema ao projeto de criação da “Universidade do Trabalho”, concebida pelo assessor técnico do Ministério da Educação, Rodolfo Fuchs e a instituição da Universidade Técnica Federal através do Decreto nº 24.735, de 14 de julho de 1934. Essas iniciativas, que não saíram do papel, buscavam não somente atrelar ao ensino industrial uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento econômico e social do país, mas também fomentar áreas que não encontravam espaço nas universidades tradicionais (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

dos two-years college, instituições norte-americanas que ofertavam cursos superiores de curta duração. Seguindo essa lógica, no final da década de 1960, o Decreto-Lei nº 547/69 institucionalizou cursos profissionais superiores de curta duração nas Escolas Técnicas Federais e, em 1973, passou a ser ofertado o curso de Engenharia de Operação nas Escolas Técnicas Federais do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais, uma primeira experiência de curso superior fora dos moldes universitários.

A escolha por essas instituições justificou-se pelo fato de as mesmas possuírem a infraestrutura mínima necessária para o desenvolvimento das atividades propostas aos cursos, prioritariamente voltados à área industrial, bem como pela percepção de que a universidade, com toda sua tradição acadêmica, não era o espaço mais adequado para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Para Brandão (2009, p.4), no entanto, essa escolha foi movida pelo fato de que “sendo uma instituição pública de educação profissional, poderia atrair os que naquele momento a frequentavam, isto é, os filhos da classe trabalhadora com condições econômicas baixas”.

Essa experiência contribuiu para que, no final da década de 1970, essas instituições fossem transformadas, através da Lei nº 6.545/78, em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Além de institucionalizar a concepção de educação tecnológica como um modelo a ser seguido pelas demais unidades de ensino profissional. Essa nova identidade conferiu a

essas instituições o poder de ministrar, além do ensino médio-técnico, cursos de nível superior (graduação e pós-graduação), uma vez que foram equiparadas a centros universitários.

A associação da educação superior à educação profissional, proporcionada por essa nova institucionalidade, foi considerada algo positivo sendo ressaltado que

raramente o ensino superior foi visto como uma modalidade de educação profissional; prevalecia a ideia de preparação da elite dirigente e de pesquisadores, mesmo sabendo-se que o maior contingente preencheria os quadros profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país. Parece que a profissão não passava de um simples subproduto do ensino superior (CHIECO FRANCISCO E CORDÃO, 1995, p. 158).

O otimismo em torno desses encaminhamentos, no entanto, esbarraria nas inconsistências da política executada mais fortemente a partir dos anos 1990, marcada pela conversão do Estado brasileiro “em uma agência para o ajustamento das práticas e políticas da economia nacional às exigências estabelecidas pela economia global” (IANNI, 1997, p.262), no qual a Educação Superior veio gradativamente sendo apontada

como dispendiosa e ineficiente pela política educacional de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Ao mesmo tempo em que modelo instituído pelos CEFETs foi ampliado às escolas técnicas e agrotécnicas a partir da institucionalização do Sistema Nacional de Educação Tecnológica pela Lei nº 8.948/94, nesse período vimos a contenção do crescimento do sistema federal do ensino superior e a pulverização de instituições de baixa qualidade, em sua grande maioria faculdades isoladas de caráter privado que priorizaram a oferta de cursos de menor duração e no formato à distância.

Esse também foi um cenário marcado pelo crescente abandono das instituições de ensino superior (IES) públicas, abandono esse materializado na falta de investimento estatal e desestruturação da carreira docente, aliados ao estímulo pela privatização iniciada no final da década de 1960, sob a justificativa de que tal ação garantiria “eficiência” a esse nível de ensino. Diante desse movimento, a maior parte das IES buscou adequar-se através da diversificação de seus cursos, da dinamização de seus currículos e privilegiando o aligeiramento da formação, preparando com pouco custo uma grande quantidade de pessoas através do desenvolvimento mínimo de competências requisitadas pelo mercado.

Diante dessa lógica, a partir dos anos 1980 foram criados e consolidados diversos modelos alternativos de cursos superiores, denominados “Cursos Superio-

res de Tecnologia” (CSTs), encaminhamento esse que, segundo as palavras do autor,

contribuiria para superar os desafios de expansão da oferta de educação superior na América Latina, por ser mais integrado ao sistema produtivo, mais flexível e de menor custo que o universitário tradicional, diagnosticado como de alto custo e baixa adaptabilidade às necessidades do mercado. É nesse contexto que os CSTs ganharam destaque no Brasil, sendo responsáveis por grande parte dos novos cursos e matrículas criadas nas diversas áreas da educação superior (LIMA FILHO, 2005, p.355).

Gradativamente, a ideia geral de qualidade da educação foi ainda mais reforçada como um instrumento de diferenciação social, ou seja, um privilégio e não um direito. Fato esse muito bem mascarado pelo movimento de “humanização” do capital intrínseco ao discurso neoliberal, no qual as novas demandas postas pelo mundo da produção (flexibilidade, participação, criatividade) levaram muitos educadores a crer que “as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização”

(KUENZER, 2002, p.78).

No entanto, através de um olhar mais atento, percebemos que os novos conceitos transportados diretamente do mercado para a educação não alteraram a estrutura de discriminação e segregação que se consolidou ao longo da história, principalmente no ensino superior. Além disso, a reforma administrativa e gerencial do Estado em voga na época trouxe como uma das metas para a educação superior a ampliação de ofertas e diversificação dos modelos de IES, expressando uma política de ensino superior ainda baseada

na dualidade entre “universidades de pesquisa”, constituídas por poucos centros de excelência mantidos diretamente ou fortemente subsidiados com recursos públicos, e “universidades de ensino”, constituídas por uma ampla e diversificada gama de instituições públicas, semipúblicas e privadas com ou sem fins lucrativos, as quais absorveriam a grande maioria do alunado (SAVIANI, 2007, p.169).

Até mesmo a então recém-lançada Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) não foi capaz de romper com o caráter conservador das políticas implantadas até então, conservadorismo esse que se fez presente em todo o “novo”

processo de reforma universitária em curso no Brasil, ressaltando uma continuidade dos projetos iniciados, como vimos, na década de 1960.

A política que começou a tomar forma nos anos 2000, no entanto, apontava para alterações significativas nesse nível de ensino. Diante de um cenário político que visou a estabilidade econômica com coesão social, nos deparamos com um novo projeto de reforma da educação superior que buscava, dentre outras questões, romper com o caráter hermético da universidade, inserindo-a em uma rede social a qual deveria servir, conferindo-lhe o caráter de instituição pública não estatal¹⁸.

Na compreensão desse projeto, a educação superior deveria prioritariamente atender às demandas sociais, discurso esse fortemente calcado na noção de “responsabilidade social”, onde às IES caberia tanto zelar pela formação profissional, como também atender às necessidades do desenvolvimento regional, em suas diferentes esferas: econômicas, sociais, culturais, científicas e tecnológicas. No que diz respeito às mudanças efetiva-

18 Esse conceito está relacionado à ideia de reestruturação do Estado, visando ampliar o processo de democratização através do controle social sobre oferta de serviços de sua responsabilidade, como também garantir maior eficácia à administração pública, buscando romper com o caráter burocratizador característico da gestão estatal que predominou até final dos anos 1980. De acordo com Noma (2009, p.8), o “setor público não estatal é constituído pelas organizações sem fins lucrativos, que não constituem propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão direcionadas diretamente ao atendimento do interesse público”.

das na *educação tecnológica*¹⁹, destacamos três ações que já apontavam para a reforma pretendida: a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em “Universidade Tecnológica”, a reorganização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e o projeto de expansão da educação profissional.

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) foi criada através da Lei nº 11.184/05, que buscou a institucionalização de um modelo organizacional baseado em um formato pedagógico que aliasse a formação profissional à formação tecnológica e à pesquisa, em seus diferentes níveis (médio-técnico, graduação e pós-graduação). No entanto, esse desenho institucional não foi replicado, sendo a UTFPR a única “universidade tecnológica” existente no país, decisão essa que se justifica pelo fato de essa experiência ter apontado “para um gradativo abandono da educação profissional e tecnológica, principalmente a de nível médio, e a migração para a oferta de educação superior mais próxima da concepção acadêmica tradicional” (VIDOR, REZENDE, PACHECO E CALDAS, 2011, p.107).

Já a reorganização dos Centros Federais de Educação Tecnológica, por meio do Decreto nº 5.224/04, concedeu-lhes o direito de atuar em todos os níveis da educação tecnológica, com destaque ao incentivo

19 Forma como eram identificados os cursos superiores ofertados no âmbito da educação profissional conforme Decreto nº 2.208/1997 que, à época, regulamentava o art.39 da LDBEN.

à oferta de licenciaturas. Ao mesmo tempo, o Decreto 5.225/04 (posteriormente revogado pelo Decreto Nº 5.773/06) transformou essas instituições em “faculdades de tecnologia”, sendo legitimada sua autonomia universitária, principalmente no que se refere à criação de novos cursos.

Em relação ao projeto de expansão programada da educação profissional iniciado em 2005, podemos citar como uma de suas primeiras ações a proibição da criação de novas escolas federais²⁰, colocando em evidência “a necessidade de discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país” (SOUZA E CASTIONI, 2012, p.8).

Esse movimento refletia uma política que visava tanto a inserção cada vez maior de jovens no ensino de graduação (egressos do movimento de expansão da educação básica iniciada na década de 1980), através de sua expansão e interiorização, como também a criação de espaços que seriam, ao mesmo tempo, voltados à produção científica e tecnológica e à capacitação de um quadro de gestores que fomentariam ações voltadas, principalmente, às políticas de inovação.

Foi diante dessa conjuntura que surgiram, em 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, passando a ser o modelo para a criação de

20 Através da Lei nº 9.649/08, a criação de novos estabelecimentos de ensino no interior da Rede Federal de Educação Profissional foi proibida, salvo se Municípios, Estados, setor produtivo ou organizações não-governamentais se responsabilizassem pela manutenção das mesmas.

novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, orientação que “revela a opção por uma nova institucionalidade que se distancia da concepção acadêmica tradicional muito presente no meio universitário brasileiro” (VIDOR, REZENDE, PACHECO E CALDAS, 2011, p.71).

Frente a este breve recorte histórico apresentado em torno do ensino superior no país, poderíamos nos questionar sobre o rumo da política iniciada na primeira década dos anos 2000: “retomar, em novas bases, o percurso histórico abandonado ou radicalizar nas mudanças até então implementadas?” (LIMA FILHO, 2005, p.359). É o que pretendemos discutir a seguir, quase uma década após a criação dos Institutos Federais.

6.2 Os institutos federais como instituições de ensino superior

“Um novo nome para um novo momento da educação profissional no Brasil”. Essa frase é parte de uma das propagandas veiculadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que sempre tiveram como tônica o caráter de “novidade”. Nas palavras de Pacheco (2011, p.11),

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua

história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

Possuindo natureza jurídica de autarquia, os Institutos Federais possuem autonomia para emissão de diplomas, criação e extinção de cursos e, equiparados às universidades federais, respondem aos mesmos mecanismos de regulação, avaliação e supervisão voltados às instituições de ensino superior. De acordo com Tavares (2012, p.9), essas instituições

passam a concorrer com as universidades federais na oferta de Ensino Superior público e gratuito. O diferencial em relação às universidades, segundo a SETEC, é a priorização da oferta de cursos superiores de licenciatura (formação de professores) e cursos de bacharelado e de tecnologia em áreas consideradas estratégicas, do ponto de vista econômico.

De acordo com a Lei nº 11.892/08, 20% das suas vagas devem, obrigatoriamente, ser direcionadas aos cursos de licenciatura (percentual esse flexível, cabível de alteração mediante as demandas postas ao ensino superior, desde que aprovado pelo Ministério da Educação), visando formar professores para a educação básica, com ênfase nas áreas de ciências e matemática, bem como para a atuação no ensino profissional.

É importante salientarmos que, diferentemente do que presenciamos ao longo da trajetória da educação profissional, foi explícito em todas as etapas do projeto de criação dos Institutos Federais o esforço para que essa nova institucionalidade não fosse encarada como um modelo de ensino superior alternativo ao modelo universitário. Para Vidor, Rezende, Pacheco e Caldas, nesse ponto reside um dos maiores desafios dos IFs, uma vez que é forte a tendência a

identificá-los como universidades, instituições que já possuem status social consolidado. Esse parece ser o caminho mais fácil, mas que tende a se desviar da ação orientada para a formação de cidadãos trabalhadores em todos os níveis de ensino, enfim, a abandonar a atuação que traz as questões do mundo do trabalho como seu próprio código genético, chegando a destino bem diverso daquele posto hoje para os institutos

(VIDOR *et al*, 2011, p.71-72).

Para além de suas peculiaridades, a tríade ensino-pesquisa-extensão, que dá vida às universidades, também é intrínseca aos Institutos Federais. Inclusive, através das atividades de extensão são integradas diferentes políticas e ações de cunho social, principalmente voltadas à geração de emprego e renda como, por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

No que tange ao desenvolvimento da pesquisa, prioriza-se a de natureza aplicada, na qual a investigação acadêmica visa uma intervenção direta no setor produtivo, porém orientada de forma diferenciada do que foi preconizado na década anterior. Essa parceria deve buscar, como objetivo comum, o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais (APL)²¹ através da cooperação, do aprendizado e da inovação, não somente focado na esfera econômica, mas também nas esferas social e cultural.

Mas, foi na democratização do acesso ao ensino superior e na busca pela permanência e êxito dos seus graduandos no decorrer de sua trajetória acadêmica que os Institutos Federais identificaram um de seus

21 De acordo com o Observatório Brasileiro de APLs, Arranjos Produtivos Locais são compreendidos como “aglomerações de empresas, localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa”. Disponível em http://portalapl.ibict.br/menu/itens_menu/apls/apl_o_que_sao.html. Acesso em 07 mar. 2017.

maiores desafios, mobilizando não somente diferentes políticas e programas de apoio ao estudante mas também – e principalmente – o desenho de cursos de significativa relevância social articulados ao cotidiano de um público formado, essencialmente, por trabalhadores.

Para que esse cotidiano fosse atingido, uma preocupação em torno da expansão e interiorização do ensino superior foi não guiar esse processo somente por critérios geográficos mas, principalmente, por parâmetros diretamente associados às diferentes dimensões do desenvolvimento social e econômico. Isso é perceptível pelo fato de grande parte desses cursos serem ofertados fora dos grandes centros urbanos, em periferias que podem ser caracterizadas pela dificuldade de acesso, por uma infraestrutura deficitária, principalmente quando se trata da disponibilização de serviços básicos e que, por uma opção política, não foram assistidas pelas universidades públicas. Esse tem sido o motor da gestão dos cerca de 1.351²² cursos de graduação ofertados pelos 38 Institutos Federais e seus aproximados 644 campi, distribuídos em todas as regiões do país, conforme ilustrado na figura 1.

No universo das instituições públicas de ensino

22 Conforme dados coletados no e-MEC, sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior brasileira e onde é possível visualizar todos os cursos de graduação cadastrados no país. É importante salientar que alguns cursos, embora registrados como “ativo”, podem estar em fase de extinção, aguardando aprovação do MEC para sua completa desativação. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>.

superior do país, esse quantitativo corresponde a cerca de 13% do total de cursos de graduação ativos (nas modalidades presencial e a distância). Esse número é alterado para 35% se compararmos o total de cursos de graduação ofertados pelos Institutos Federais ao total de cursos ofertados nas demais instituições federais de ensino superior.

Distribuição de cursos de graduação nos IFs
(por região)

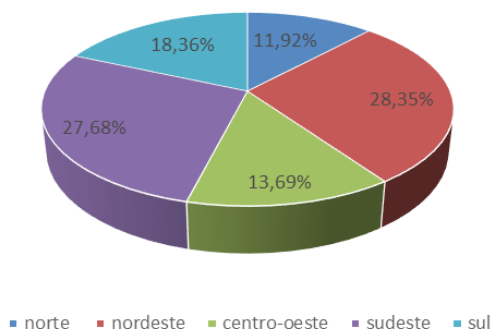


Figura 1: Distribuição da oferta de cursos de graduação pelos institutos federais nas cinco regiões do Brasil. Fonte: Sistema e-MEC (2016).

O maior quantitativo dos cursos ofertados pelos IFs é representado pelos cursos superiores de tecnologia (39%), seguidos das licenciaturas (36%) e bacharelados (25%). Ao olharmos a distribuição desses cursos por cada região do país, temos o seguinte cenário (Tabela1):

Tabela 1 - Cursos ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

| REGIÃO | GRAU ACADÊMICO | | |
|--------------|----------------|-------------|-----|
| | LICENCIATURA | BACHARELADO | CST |
| NORTE | 57% | 10% | 33% |
| NORDESTE | 41% | 17% | 42% |
| CENTRO-OESTE | 26% | 33% | 41% |
| SUDESTE | 30% | 34% | 36% |
| SUL | 31% | 25% | 44% |

Fonte: Sistema e-MEC (2016)

Esses números refletem, por exemplo, o grande esforço investido na valorização dos cursos superiores de tecnologia, buscando desmitificar o entendimento de que tal modalidade seria menos custosa pelo fato de “liberar” mais cedo o estudante para o mercado de trabalho bem como de não ser necessário, pelo fato de estarem diretamente voltados ao setor produtivo, o desenvolvimento do conhecimento científico e da cultura geral nesses cursos. A construção de projetos pedagógicos que priorizam a compreensão e a reflexão sobre a realidade da qual esses sujeitos fazem parte, possibilitando que ela seja transformada a partir de uma prática profissional crítica, é uma das formas de garantir a qualidade dos cerca de 530 CSTs existentes nos Institutos Federais, o que representa cerca de 47% do total de cursos desse grau ofertados na rede

pública de educação superior.

No que diz respeito aos cursos de licenciatura, a natureza dos Institutos Federais oferece uma oportunidade há tempos discutida pela Universidade: a integração entre o ensino superior e a educação básica, uma vez que nossas formações de professores acontecem no interior de instituições que ofertam desde cursos de formação inicial e continuada (FIC) até os programas regulares de educação de jovens e adultos e formação no ensino médio-técnico.

Há um universo riquíssimo que precisa ser explorado. A tendência citada anteriormente neste texto, de “igualar” os Institutos Federais às universidades, tem sido um impeditivo para essa relação, principalmente se considerarmos que esse é o referencial dos sujeitos que elaboram as propostas de cursos, questão essa aliada ao fato de ainda estarmos trabalhando na consolidação da identidade dessa “jovem” institucionalidade. Além disso, o fato de os IFs serem originados de instituições de tradição técnica pode acarretar no risco de instituir, nesses cursos, um caráter “bacharelesco” em detrimento do “pedagógico”, uma vez que a vocação de cada campi tem grande relevância na implantação dos seus cursos.

Embora a lei de criação dos Institutos Federais considere, ao direcionar o desenvolvimento das suas licenciaturas, as áreas do conhecimento mais carentes de professores da educação básica (ciências e matemática), ao analisarmos o conjunto dessa mesma lei veremos que a diversificação de cursos é algo extrema-

mente necessário para a realização de suas diretrizes. Dentre elas, a formação de professores para atuarem na própria rede federal de educação profissional e tecnológica. De fato, já temos implantados cursos de licenciatura em áreas mais técnicas, até pouco exploradas, como, por exemplo, a área da computação.

Em relação aos bacharelados, é ainda mais evidente a preocupação em desenvolver cursos de natureza tecnológica que tenham relação direta com o potencial produtivo das regiões nas quais estão inseridos, visando o desenvolvimento regional e a transformação social através da geração de emprego e renda. Também é interessante mencionar que a Lei 11.892/08 dá destaque aos cursos de engenharia que, de fato, tinham uma grande demanda na primeira década dos anos 2000, frente ao planejamento e execução de obras de infraestrutura em diferentes âmbitos (social, urbano, logístico etc.) que se iniciaram nesse período. Atualmente, as engenharias representam 13% do total de cursos ofertados pelos Institutos Federais.

Em linhas gerais, essas diretrizes podem ser compreendidas como parte do “código genético” dos Institutos Federais. No entanto, não podemos desconsiderar que enquanto parte de uma estrutura social, o modelo imposto às universidades a partir da década de 1960, visando uma atuação prioritariamente funcional às necessidades do mercado, bate diariamente à nossa porta e nos impõe uma adaptação e aproximação a regras e normas intransponíveis e necessárias à sobrevivência dessa institucionalidade.

Sendo assim, acreditamos que a resistência pode (e deve) ser demonstrada através da nossa razão de existir: a busca por uma formação que privilegie a reflexão e a crítica sobre o mundo do trabalho e sobre a atuação cidadã para além da excelência técnica que inegavelmente marcou a trajetória das instituições que passaram por esse processo de redefinição identitária ao se transformarem em Institutos Federais.

6.3 Considerações finais

Embora seja perceptível, em sua essência, traços de políticas há muito enraizadas na história da educação profissional, a diferenciação dos Institutos Federais, ou a “novidade”, atrelada ao novo momento da educação profissional, é que “se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco, a partir de agora, desloca-se para a qualidade social” (SETEC, 2008, p.16).

Portanto, articular sua atuação a essa orientação tem se demonstrado uma tarefa complexa. A expansão e interiorização dos Institutos Federais, embora tenha sido um dos maiores feitos da rede federal de educação profissional e tecnológica na busca por acolher um significativo número de jovens e adultos historicamente alijados do direito a uma educação de qualidade, esbarra diariamente em questões basilares, como a infraestrutura física inadequada, as obras inacabadas e até a não abertura de novos concursos, o que contribui para a precarização do trabalho docente, do processo

de ensino e aprendizagem e da atuação de servidores técnicos administrativos necessários ao funcionamento adequado dessas instituições.

Consideramos que valorizar o ensino superior nos Institutos Federais é cumprir os objetivos postos em sua própria lei de criação, que delega a esse modelo institucional a responsabilidade pela verticalização do ensino, proporcionando aos nossos estudantes a oportunidade de seguir um itinerário formativo em um determinado eixo tecnológico. No entanto, diante dessa capilarização, seja territorial, seja de delegações e responsabilidades, muitos são os desafios postos à consolidação desse nível de ensino e ao cumprimento de sua missão.

Esses desafios perpassam desde a construção de uma identidade, uma vez que a oferta de ensino superior altera substancialmente uma institucionalidade até então dedicada, em sua maior parte, quase que exclusivamente ao ensino médio-técnico, até a conquista da credibilidade da sociedade civil em relação à qualidade de seus cursos, que inevitavelmente concorrem com a oferta das grandes e já consolidadas universidades.

Além disso, esbarramos em contradições estruturais que precisam ser discutidas de forma mais ampla como, por exemplo, o fato de os Institutos Federais serem submetidos aos mesmos critérios de avaliação direcionados às instituições de ensino superior federais. Se estamos diante de institucionalidades distintas, com missões socialmente demarcadas e di-

ferenciadas umas das outras, conforme os documentos governamentais insistem em sinalizar, é adequado que seus cursos e estudantes sejam avaliados por instrumentos idênticos? Considerando que o objetivo de um processo de avaliação, de responsabilidade do Ministério da Educação, é orientar e subsidiar o desenvolvimento de políticas públicas, é viável que um sistema único não seja capaz de contemplar toda a complexidade e especificidades inerentes aos Institutos Federais.

O processo de ingresso de nossos estudantes na graduação, ao aderirmos ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), também segue os mesmos critérios utilizados pelas demais IFES, nos quais a seleção é baseada na classificação dos candidatos pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Discutir formas alternativas de acesso de jovens e adultos trabalhadores ao ensino superior nos Institutos Federais é uma necessidade, principalmente se considerarmos o quantitativo de vagas ociosas a cada período letivo.

Além disso, a ampliação do acesso ao ensino superior possibilitada pela expansão e interiorização dos IFs significou um primeiro passo, sendo urgente avançar na elaboração de estratégias que visem a permanência dos nossos estudantes. Precisamos reconhecer, por exemplo, que receberemos em nossas salas de aula sujeitos historicamente privados de uma educação básica de qualidade e, justamente pela existência de desigualdades formativas agravadas ao longo do tempo, será exigida a desconstrução de todo

um referencial de ensino superior no qual a maioria de nós foi formada.

Claramente, a temática “inclusão” é uma constante, seja nos documentos oficiais, seja no cotidiano respirado pelos Institutos Federais. Mas, precisamos nos questionar: conhecemos verdadeiramente o público ao qual nos dedicamos? Enxergamos os reais estudantes que circulam em nossos corredores e frequentam nossos laboratórios e bibliotecas? Nossa atuação está contribuindo que esse jovem ou adulto trabalhador leve para casa mais que um título de graduado (muitas vezes o primeiro da família)?

A reflexão contínua sobre essas questões é essencial para que nossas práticas pedagógicas e de gestão rompam com a segregação de grupos em desvantagem social (seja na perspectiva econômica, étnico-racial ou cultural) e estejam efetivamente alinhadas a uma dimensão política comprometida com o direito à educação e o direito ao trabalho, ambos essenciais a todo e qualquer cidadão.

CAPÍTULO 7

O ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Marcus Vinicius Pereira e Giselle Rôças

Da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, pelo então presidente Nilo Peçanha, em 1909, até a consolidação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com a criação dos Institutos Federais (IF), através da lei 11.892 de dezembro de 2008, pelo presidente Lula, muita coisa mudou. Apesar das mudanças experimentadas no âmbito das instituições que compõem a rede, primeiro, no ensino de nível médio e técnico e, mais tarde, no ensino de graduação, ao longo de pouco mais de 100 anos, indiscutivelmente, a pós-graduação ainda é um tema pouco problematizado, a tal ponto de a própria apresentação da Rede, em seu *website* oficial, ao tratar da expansão, não mencionar esse nível de ensino.

A Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. [...] São 38 Institutos Federais presentes em todos estados, **oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas**. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Esse apagamento é mais contrastante ao se deparar com o Art. 7º da lei de criação dos IF (BRASIL, 2008) que, sobre os seus objetivos, explicita:

VI – ministrar em nível de educação superior:

cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, 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 esta-

belecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Em outras palavras, os cursos de pós-graduação em suas diferentes modalidades (profissional e acadêmico) e níveis (aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado) não só estão previstos na legislação, como representam dois dos cinco nichos destacados para o ensino superior dentro de um IF (além de cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelados), assim como destacado por Pacheco (2011) acerca do desenho curricular para a educação profissional e tecnológica, contribuindo para a verticalização articulada da educação básica à pós-graduação, para além da simples oferta dos diferentes níveis de ensino. Esse aspecto perpassa, inclusive, como aponta Silva (2009, p.11), a estrutura organizacional que “requer uma gestão superior unificada decorrente de uma gestão superior verticalizada, da vinculação da pesquisa e das atividades de extensão a todos os níveis de ensino – e não somente a pós-graduação como tem sido tradicionalmente aceito até o momento”. Encontramos nessa fala menção a uma tradição que não se apoia nos IF, mas, sim, no espelho de instituição universitária, onde a pesquisa e a extensão estão mais associadas à pós-graduação do que à graduação. Vale o destaque de que nos IFs a pesquisa e a extensão atravessam o eixo do ensino verticalizado, possibilitando que alunos do

ensino médio técnico e do EJA participem dos editais de fomento às bolsas de pesquisa e extensão, experimentando mais uma faceta da formação profissional esperada para os níveis de graduação, diferenciando em muito nosso perfil daquele encontrado na universidade.

Ao se pensar o papel da pós-graduação nessa nova instituição, que não equivale a uma universidade e nem se configura mais como uma escola técnica *apenas* de nível médio (mesmo sendo dedicado a esse nível de ensino, obrigatoriamente, 50% das vagas de um IF), encontramos silenciamento e até mesmo resistências. Também é possível identificar certo hibridismo nos discursos acerca da função social da pós-graduação nos IF, desde uma visão puramente acadêmica, e de certo modo inocente, até o discurso extremo de atender exclusivamente à inovação tecnológica, chegando a caracterizá-la como pós-graduação tecnológica, apesar de essa adjetivação não ser encontrada em qualquer legislação do Ministério da Educação e nem, mais especificamente, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – que é responsável pela consolidação dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil –, sendo a pós-graduação caracterizada como *lato* ou *stricto sensu*.

Esse predicativo é respaldado pelo item “e” do Art. 7º da lei 11.892, que propõe que cursos de mestrado e doutorado, no âmbito dos IF, “contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, **com vistas no processo de ge-**

ração e inovação tecnológica” (BRASIL, 2008, grifo nosso), mesmo que para os cursos de pós-graduação em nível de aperfeiçoamento e especialização a única missão seja a “formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento”, corroborando, ao nosso ver, o equívoco de se caracterizar a pós-graduação indistintamente como tecnológica. Em uma busca no *Google* realizada em 22 de abril de 2017, encontramos esse termo, curiosamente, em apenas 11 resultados, sendo um deles a página do Portal da Indústria ao apresentar o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)²³, além de uma comunicação do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF)²⁴ em que o então presidente afirma que “o Conselho trabalha para que a pós-graduação tecnológica seja valorizada e reconhecida no contexto de política nacional”. Como indicam Araujo e Tamano (2014, s/p), “com referência à formação superior, é necessário destacar que os institutos são equiparados às universidades, sendo regidos, regulados e avaliados da mesma forma, com autonomia para criar e extinguir cursos”, dificultando-nos criar e legislar sobre modalidades distintas daquelas já previstas em lei e regulamentadas pela CAPES. Retomaremos esse assunto mais a frente, ao discutirmos

23 Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/o-que-e-o-senai/>>.

24 Disponível em: <http://portal.conif.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=269:conif-define-aco-es-para-o-fortalecimento-da-pos-graduacao-profissional&catid=100&Itemid=558&lang=br>.

as modalidades profissional e acadêmica dos cursos de mestrado e, mais recentemente, de doutorado.

Atentos a esse cenário, apresentamos reflexões a fim de problematizar a pós-graduação em um IF tendo em vista algumas questões norteadoras: quando e como se deu seu surgimento? Qual o cenário e perfil dos seus cursos? Como a legislação impacta na criação de novos cursos?

7.1 Gênese da pós-graduação em um instituto federal

Abordar a gênese da pós-graduação nos IF significa se aproximar muito do momento de criação dos próprios IF, instituições que estão em vias de completarem dez anos de existência, mas que remontam momentos históricos do nosso país ao longo de todo século XX e início do século XXI, que definiram suas diferentes institucionalidades. Mais marcadamente, destacamos a transformação das escolas federais, em 1959, em autarquias, dando-lhes autonomia pedagógica e financeira. Em 1978, algumas dessas escolas passaram a ser denominadas Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), por meio da lei nº 6.545 de 1978, inicialmente no Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro e, depois, em outros estados (SCHWARTZ, 2012, p.22-23).

Com o amadurecimento dessas instituições por mais algumas décadas, atravessadas por reformas educacionais, não demorou muito para que grupos de professores que se titulavam como mestres e doutores

(muitas vezes em esforço unicamente pessoal já que somente após a criação da Rede Federal e dos IF é que foi instituída uma política de formação dos docentes com a valorização e incentivo à titulação) se consolidassem e, assim, a pós-graduação deslanchasse. Segundo Fonseca e Fonseca (2016, p.151), a década de 1990 marcou o rápido crescimento dos cursos de pós-graduação, sobretudo os de nível *lato sensu* na modalidade especialização, em face da “nova conjuntura do mercado de trabalho com forte influência do processo de globalização e da permanente necessidade de capacitação técnico-profissional dele decorrente”.

Como exemplo, já em 1980, o CEFET-MG trilha esse caminho quando oferta, por meio do Programa de Capacitação dos Docentes do Ensino Técnico (PCDET) em convênio com a CAPES, cursos de especialização em diversas áreas (engenharia civil, geotecnia etc.) voltados a docentes das escolas técnicas e agrotécnicas do país, o que propiciou, em 1988, a criação, em caráter experimental, do seu primeiro curso de mestrado na área de tecnologia, instituído a partir de um convênio com a *Loughborough University* da Inglaterra, que teve seu funcionamento regular a partir de 1991. Cursos de especialização em diversas áreas são formalizados e ofertados no CEFET-MG e, a partir de 2005, há uma expansão de seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com a criação, em ordem cronológica, de cursos de mestrado nas áreas de educação tecnológica, modelagem matemática e computacional, engenharia civil, engenharia da energia, engenharia elétrica, estudos de linguagens, en-

genharia de materiais e administração e, mais recentemente, cursos de doutorado em modelagem matemática e computacional, estudos de linguagens e engenharia civil²⁵. Caminho semelhante trilhava o então CEFET-PR que, em 2005, transforma-se em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), trajeto que parecia ser o desejo de instituições como o CEFET-MG e o CEFET-RJ, únicos na Rede Federal remanescentes de CEFET e Escolas Técnicas que mantiveram esse nome por não se transformarem em IF. Poderíamos exemplificar, ainda, a pós-graduação nas instituições supracitadas, mas como o intuito é apresentarmos o cenário da pós-graduação nos IF, faremos isso na seção seguinte.

7.2 O panorama do *stricto e lato sensu* na rede

Conforme citamos na introdução, a lei de criação dos IF (BRASIL, 2008) direciona os cursos superiores a serem ofertados nessas instituições, de forma que

há de se notar que os cursos de licenciatura, os bacharelados e as engenharias deverão circunscrever as áreas do conhecimento relacionadas às ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Essas mesmas observações cabem para os cursos de

25 Fonte: <<http://www.posgraduacao.cefetmg.br/dppg/index.php/pt/programas-stricto-sensu>>.

especialização *lato sensu* e, no caso da pós-graduação *stricto sensu*, tornam relevante a oferta de mestrados e doutorados profissionais (Vidor *et al.*, 2011, p.66)

Dessa forma, primeiramente apresentamos o panorama da pós-graduação *stricto sensu* por entendermos que os cursos de nível de mestrado e de doutorado, por serem avaliados e acompanhados pela CAPES e terem todas as informações correspondentes disponibilizadas na Plataforma Sucupira, representam uma amostra mais fiel ao cenário atual da pós-graduação nos IF, ou seja, cursos aprovados e em funcionamento até 2017.

A Rede Federal é constituída de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dois Centros Federais de Educação Tecnológica, algumas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II. Devido ao recorte deste trabalho, apresentamos o cenário da pós-graduação *stricto sensu* nos 38 IF presentes nas 27 unidades federativas (existem dois IF na Bahia, dois em Goiás, cinco em Minas Gerais, dois no Pernambuco, dois no Rio de Janeiro, três no Rio Grande do Sul e dois em Santa Catarina): existem 70 cursos, sendo 20 de mestrado acadêmico, 49 de mestrado profissional e apenas um de doutorado. A Tabela 1 a seguir explicita a quantidade de cursos no país e nos IF por unidade federativa. Nela, chama atenção o fato de que 29 dos 38 IF ofertam cursos de mestrado e em apenas um des-

ses, IFGoiano, há um programa de pós-graduação com curso de mestrado acadêmico e doutorado (em Ciências Agrárias – Agronomia). No IFRJ, há um curso de mestrado acadêmico e um de mestrado profissional na mesma área (Ensino de Ciências), que são entendidos como um mesmo programa de pós-graduação contendo esses dois cursos, por mais que, para a CAPES, as diferentes modalidades configurem distintos programas.

Dos 69 cursos de mestrado, 67 são avaliados com nota 3, nota mínima para funcionamento, evidenciando quão jovens são essas instituições no âmbito da pós-graduação *strico sensu*. Apenas dois cursos de mestrado são nota 4: o do IFGoiano, por pertencer a um programa de pós-graduação acadêmico com doutorado, e o mestrado profissional do IFRJ.

Mais do que falar da representatividade (ou a falta dela) dos cursos de mestrado e doutorado nos IF frente ao cenário brasileiro, trazemos o quantitativo de cursos para que se identifique a necessidade de fomentar a criação de cursos em determinadas regiões que não possuem sequer um curso, conforme descrito na tabela 1. Mais interessante ainda é notar a representatividade dos cursos de mestrado profissional dos IF em alguns estados, como em Goiás, que representa 50% dos cursos (9 em 18), e no Sergipe e Espírito Santo, que representam 1/3 dos cursos (respectivamente, 1 em 3 e 6 em 18). Mesmo não existindo curso de doutorado em nenhum IF do Sudeste e o quantitativo de mestrados acadêmicos ser maior no Nordeste (11 dos 20 cursos), o mestrado profissional espelha a tendên-

cia do cenário global da pós-graduação brasileira ser concentrada na região sudeste: são 20 dos 49 cursos de mestrado profissional dos IF.

Tabela 1: Quantitativo de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país e nos IF.

| REGIÃO | UF | CURSOS | | | IF | | |
|--------------|----|--------|----|----|----|----|---|
| | | MA | MP | D | MA | MP | D |
| Centro-Oeste | DF | 97 | 20 | 76 | 0 | 0 | 0 |
| | GO | 85 | 18 | 39 | 4 | 9 | 1 |
| | MS | 61 | 9 | 28 | 0 | 0 | 0 |
| | MT | 54 | 3 | 19 | 1 | 0 | 0 |
| Nordeste | AL | 32 | 7 | 11 | 0 | 1 | 0 |
| | BA | 145 | 32 | 77 | 0 | 2 | 0 |
| | CE | 100 | 26 | 55 | 6 | 1 | 0 |
| | MA | 42 | 6 | 8 | 2 | 0 | 0 |
| | PB | 94 | 12 | 43 | 1 | 0 | 0 |
| | PE | 135 | 33 | 76 | 0 | 1 | 0 |
| | PI | 37 | 5 | 8 | 1 | 0 | 0 |
| | RN | 85 | 22 | 42 | 1 | 1 | 0 |
| | SE | 51 | 3 | 18 | 0 | 1 | 0 |

| REGIÃO | UF | CURSOS | | | IF | | |
|---------|----|--------|-----|------|----|----|---|
| | | MA | MP | D | MA | MP | D |
| Norte | AC | 9 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| | AM | 52 | 8 | 22 | 0 | 1 | 0 |
| | AP | 5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | PA | 87 | 23 | 46 | 0 | 2 | 0 |
| | RO | 10 | 5 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| | RR | 111 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| | TO | 19 | 6 | 5 | 0 | 0 | 0 |
| Sudeste | ES | 58 | 18 | 30 | 1 | 6 | 0 |
| | MG | 365 | 78 | 217 | 0 | 8 | 0 |
| | RJ | 353 | 125 | 292 | 1 | 4 | 0 |
| | SP | 745 | 155 | 616 | 1 | 2 | 0 |
| Sul | PR | 298 | 39 | 158 | 1 | 0 | 0 |
| | RS | 331 | 75 | 229 | 0 | 5 | 0 |
| | SC | 138 | 41 | 81 | 0 | 5 | 0 |
| TOTAL | | 3495 | 772 | 2205 | 20 | 49 | 1 |

Fonte: Plataforma Sucupira – CAPES.

Quanto às áreas em que se concentram os 68 programas de pós-graduação, existe uma distribuição que contempla 21 das 49 grandes áreas de avaliação da CAPES²⁶ de maneira não equilibrada e concentrada nos colégios de Ciências da Vida e Exatas, Tecnológi-

26 Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>>.

cas e Multidisciplinar: as áreas de Ciências Agrárias I e Ensino têm nove programas cada; a área Interdisciplinar tem oito programas; Ciência de Alimentos tem sete programas; Engenharias II e Ciências Ambientais têm cinco; Engenharias I e Engenharias IV têm quatro; Educação e Engenharias III têm três; Medicina Veterinária e Zootecnia/Recursos Pesqueiros têm dois; e cada uma das áreas de Agronomia I, Artes/Música, Biodiversidade, Ciência da Computação, Geociências, Medicina II e Química tem um programa. A área de Ensino de Ciências e Matemática, criada em 2000, passou a ser, em 2011, denominada apenas Ensino e, com isso, dos nove programas dos IF nessa área, sete são voltados à educação científica e matemática e dois à educação profissional e tecnológica, tal qual os três programas da área de Educação.

Em 2016, foi aprovado pela CAPES o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (Prof-EPT), ofertado em rede e proposto pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), iniciando suas atividades neste ano de 2017 em 18 polos espalhados pelo Brasil (AM, BA, CE, ES, GO, MG, PR, PE, RJ, RN, RS, SC, SP e SE), tendo a coordenação nacional do IFES. Tal como outros mestrados em rede, a ideia é que outros polos possam ser incorporados nos anos subsequentes.

Apesar do cenário da pós-graduação *stricto sensu* nos IF parecer desanimador, ou até mesmo “fraco”, frente às outras instituições que ofertam cursos nesse

nível, é preciso lembrar que tratam-se de instituições muito recentes e que mesmo assim conseguiram aprovar cursos junto à CAPES, que possui um sistema de avaliação e acompanhamento extremamente rígido, sobretudo se pensarmos nas condições de trabalho dos docentes que atuam nos IF, com infraestrutura e carga horária em geral não adequada ao desenvolvimento de atividades de pesquisa e pós-graduação. Em alguns casos, a atuação do docente na pós-graduação é vista como apêndice ou de escolha pessoal, sendo a carga horária no ensino médio e na graduação considerada mais importante.

Conforme destacam Vidor *et al.* (2011, p.89),

No escopo da pós-graduação são ressaltados os programas especiais de formação docente para a educação básica (Resolução CNE/ CP no 2, de 26 de junho de 1997) e outras especializações nas diferentes áreas do conhecimento, além de cursos de mestrado e doutorado. É importante notar que o texto vincula os cursos de pós-graduação *stricto sensu* à proposta de geração e inovação tecnológica. Pode-se perceber que alguns princípios gerais perpassam essas diretrizes: a concepção de que a pós-graduação deve contribuir para a formação de recursos humanos para

os campos da educação, ciência e tecnologia, visando ao desenvolvimento da educação básica e da profissional e tecnológica, além da formação de profissionais para a pesquisa aplicada, a inovação tecnológica e a transferência de tecnologia para a sociedade.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, cujo funcionamento não depende da aprovação da CAPES, passando apenas nos fóruns e conselhos no âmbito da instituição que pretende ofertar o curso, representam um cenário bem distinto do apresentado para os cursos de mestrado e doutorado. Como não há um portal de informações análogo à Plataforma Sucupira para os cursos de especialização, foi preciso que entrássemos nas páginas da internet de cada IF – que nem sempre apresentam informações claras e/ou de fácil acesso (parece haver uma tentativa de homogeneização do *website* dos IF mas que não torna funcional a navegação, já que não é adotado o mesmo *template* por todas as instituições). Em uma primeira aproximação, foi possível identificar mais de uma centena de cursos de especialização, sendo 82 só na região sudeste (21 no IFES, 7 no IFF, 10 no IFRJ, 14 no IFSulMG, 4 no IFMG, 1 no IFNMG, 5 no IFSudesteMG, 10 no IFTM e 10 no IFSP) nas mais diversas áreas de conhecimento, o que revela, em primeira análise, o cumprimento da missão de ofertar cursos de pós-graduação de acordo com a lei de criação da Rede Federal.

7.3 Perspectivas futuras

Ao olharmos para o panorama da oferta de cursos de pós-graduação nos IF, mesmo que o nível *stricto sensu* ainda pareça embrionário, o mais que o dobro de cursos na modalidade profissional revela um perfil dessas instituições. A criação de doutorados profissionais pode contribuir para o fomento do envolvimento dos docentes na pós-graduação ao se dedicarem a produzir academicamente. Os doutorados profissionais já eram sinalizados há tempos em diferentes fóruns e Silva (2009, p.24) destaca que

Na mesma direção, há de se notar que os cursos de licenciaturas, os bacharelados e engenharias deverão circunscrever as áreas do conhecimento relacionadas às ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Essas mesmas observações cabem para os cursos de especialização lato-sensu e, no caso da pós-graduação *stricto-sensu*, torna relevante à oferta de mestrados e doutorados profissionais.

O mestrado profissional foi regulamentado por meio da Portaria nº 47 (BRASIL, 1995), quando o então presidente da CAPES, o professor Abílio Baeta Neves, na apresentação do documento, informa que, já há al-

gum tempo, essa modalidade de pós-graduação *stricto sensu* era aventada a fim de ofertar cursos mais voltados às necessidades do mercado de trabalho. Já em 1965, Newton Sucupira (1965) vislumbrava cursos de mestrado e de doutorado na modalidade profissional, distinguindo-os dos cursos de pesquisa (acadêmicos):

Mestrado e doutorado representam dois níveis de estudos que se hierarquizam. Distinguem-se o doutorado de pesquisas, o Ph. D. que é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade norte-americana, e os doutorados profissionais, como por exemplo, Doutor em Ciências Médicas, Doutor em Engenharia, Doutor em Educação, etc. O Mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional. O tipo mais comum é o Mestre das Artes (Master of Arts), expressão que é uma sobrevivência medieval, onde Artes designava as matérias constitutivas do trivium a quadrivium, isto é, as disciplinas literárias e científicas, conteúdo da Faculdade das Artes (ALMEIDA JUNIOR *et al*, 2005, p. 165).

Assim como o mestrado, o doutorado profissional também era discutido no âmbito da CAPES e na aca-

demia, de forma que a recente Portaria nº 389 (BRASIL, 2017) ampliou e revogou a Portaria nº 17 (BRASIL, 2009) ao incorporar o doutorado nessa modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, mas que ainda está em fase de regulamentação. Cabe agora aos IF amadurecer sua institucionalidade, cumprindo sua missão de atuação na tríade ensino, pesquisa e extensão, e se lançar como lócus de formação na pós-graduação não apenas na especialização mas, sobretudo, nos cursos de mestrado e doutorado, profissional e também acadêmico, uma vez que não há nada que engesse os IF a ofertar pós-graduação *stricto sensu* exclusivamente na modalidade profissional.

Por fim, salientamos que, diferente de cursos de outros níveis, iniciados após serem aprovados nos fóruns e conselhos das instituições, cursos de mestrado doutorado, acadêmicos ou profissionais, têm seu início condicionado a um fluxo de avaliação externo à instituição: a submissão da proposta na Plataforma Supicupira é avaliada pela área à qual se pretende vincular o curso e por relatores do Conselho Técnico-Científico (CTC) da CAPES, de áreas distintas da do curso. A proposta precisa representar maturidade em relação ao corpo docente, que precisa ser integrado por profissionais com título de doutor e com produção acadêmica e técnica relevante para a área, além de experiência em captação de fomento para o desenvolvimento de projetos de pesquisa. Nesse sentido, é preciso que os servidores lotados nos IF, e que desejem adentrar à pós-graduação, incorporem o espírito da pesquisa e extensão

com a devida maturidade acadêmica e técnica para além de produções que mais se assemelham a projetos de ensino e que não apresentam uma base teórica e/ou metodológica em diálogo com o que vem sendo produzido por uma determinada área de conhecimento, sem apresentar qualquer inovação. Em resumo, se quisermos que os IF sejam representativos e respeitados no cenário da pós-graduação no país, é preciso que o tripé ensino-pesquisa-extensão não esteja apoiado apenas na primeira perna, seja pelo amadurecimento da pesquisa e extensão, seja pela oferta de melhores condições em termos de infraestrutura e carga horária para o pleno desenvolvimento das atividades, não fazendo dos docentes dos IF apenas “auleiros”.

REFERÊNCIAS DO LIVRO

ALMEIDA JUNIOR, A.; SUCUPIRA, N.; SALGADO, C.; FILHO, J. B.; SILVA, M. R.; TRIGUEIRO, D.; LIMA, A. A.; TEIXEIRA, A.; CHAGAS, V.; MACIE, R. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. Revista Brasileira de Educação, n.30, p. 162-173, 2005. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso 10 abr. 2017.

ARAUJO, D. M.; TAMANO, L. T. O. Institutos Federais lutam para criar cultura institucional de pesquisa e pós-graduação. Ensino Superior, n.14, julho-setembro, 2014.

BRANDÃO, M. O curso de engenharia da produção (1960/1970) e sua relação histórica com a criação dos Cefets. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 2, n. 2, 2009.

BRASIL - MEC / SETEC, 2016. Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica. Exercício 2015. Junho/2016.

BRASIL – MEC / SETEC 2017a. Ministério da Educação. Histórico. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso 13 de março de 2017.

BRASIL – MEC / SETEC 2017b. Ministério da Educação. Centenário da Rede federal de Educação Profis-

sional e Tecnológica. Uma história de muitas histórias. 1909 – 2009.

BRASIL – MEC / SETEC 2017c. Instituições da rede. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>. Acesso 10 de maio de 2017.

BRASIL. [Lei nº 11.892](#). **Presidência da República. Casa Civil**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Disponível <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso 02 de fevereiro de 2017

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 2004. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em 14 mai. 2017.

BRASIL. Histórico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2014. Disponível <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso 31 de março de 2017.

BRASIL. Lei 11.892, de 29 de Dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciências e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p.1, 30/12/2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso 02 de abril de 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012**. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm#art5. Acesso 12 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995. Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mes-

trado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2017. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso 15 de abril de 2017.

BRASIL. Número de pós graduandos cresce no Brasil. Atualizado em 21/05/2014. Disponível <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso 31 de março de 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL. Alvará de revogação do alvará de 05 de janeiro de 1785 que abolia o estabelecimento de manufaturas e fábricas no Brasil. Disponível <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/alvara/anterioresa1824/alvara-40135-1-abril-1808-572026-publicacaooriginal-95153-pe.html> Acesso 10 de janeiro de 2017.

CECCON, P. R. Educação profissional: ontem e hoje ou a educação profissional no Espírito Santo. Disponível http://escolasagrotecnicas.blogspot.com.br/2012_08_01_archive.html. Acesso 13 de março de 2017.

CHAVES, M., MURICI, I. **Gestão para Resultados na Educação**. Nova Lima: Falconi, 2013.

CHIECO FRANCISCO, N. W.; CORDÃO, A. Educação Profissional na LDB. Em Aberto, Brasília, ano 15, n.65, jan./mar. 1995, p.158-164.

DUTRA, J. S. **Gestão de Pessoas: modelos, processos e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2002.

FERNANDES, F. C. M. Gestão dos institutos federais: o desafio do centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica. Holos, Ano 25, Vol. 2, , 2009.

FLORO, E. F. O trabalho docente e verticalização do ensino nos institutos federais. XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Endipe, 2014 E-book. Livro 3. Universidade Estadual do Ceará. 2014. Disponível <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/356%20%20TRABALHO%20DOCENTE%20E%20VERTICALIZA%C3%87%C3%83O%20DO%20ENSINO%20NOS%20INSTITUTOS%20FEDERAIS.pdf> Acesso de 2017.

FONSECA, M.; FONSECA, D. M. A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. *Educação & Pesquisa*, v.42, n.1, p.151-164, 2016.

FREIRE, P. **A Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1ª edição 1970, 17ª edição.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*. Vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Disponível <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>> Acesso 12 de fevereiro de 2017.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro (RJ) 2004.

IANNI, O. **A era do globalismo**. Civilização Brasileira, 3ª ed. Rio de Janeiro, 1997.

IFRJ/ Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico - PROET. Catálogo Médio e Técnico. Disponível <http://www.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/>

[Cat%C3%A1logo%20de%20cursos%20t%C3%A9cnicos%20IFRJ%20-%202014-2015.pdf](#). Acesso 10 de maio de 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - CAMPUS FARROUPILHA. Código de Regulamentos de Atribuições de Direções Coordenações Setores e Serviços de Ensino Pró-Reitoria de Ensino e Campus Instituto Federal Farroupilha. Farroupilha, 2016. Disponível <<http://portal.iffarroupilhaead.edu.br>>. Acesso 01 de abril de 2017.

JACOBS, C. C. A participação da *United States Agency for International Development* (USAID) na Reforma da Universidade Brasileira na década de 1960. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre, 2004.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e Crise do Trabalho**. Vozes. Petrópolis. 1998.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, 2007. Disponível <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 30 de janeiro de 2017.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: **Capitalismo, Trabalho e Educação**. LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (orgs.). Autores Associados, HISTEDBR. Campinas, p. 77-95. 2002.

LACOMBE, F. J. M. **Administração Fácil**. Saraiva. São Paulo. 2014.

LIMA FILHO, D. L. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 349-380, jul./dez. 2005.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Edições 70. Lisboa. 201 p. 1971.

MÊZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Boitempo. São Paulo. 2ª Edição, 2005.

NOMA, A. K. Reforma do Estado e da educação no Brasil dos anos 1990. Anais do V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia, MG, p.1-13, 2009.

NOVAES, D. V. Gestão da mudança e da expansão na rede federal de educação tecnológica no estado de São Paulo. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, Porto, Portugal, 2014.

OTRANTO, C. R.; PAIVA, L. D. Contextos identitários dos institutos federais no Brasil: implicações da expansão da educação superior. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v. 6 n.16, p.07-20, 2016.

[PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Fundação Santillana/Editora Moderna, Brasília/São Paulo. 2011.](#) Disponível <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf> Acesso 14 de maio de 2017.

PICANÇO, Iracy Silva (Coordenadora). *Gênese do Ensino Técnico. Industrial no Brasil*. Publicações - Artigos MEC / SETEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov>.

br/setec/arquivos/pdf2/artigos_genese.pdf. Acessado em: 14/05/2017.

RODRIGUES, I. S. Trajetórias Acadêmica e Profissional de Professores Licenciados do Campus Parnamirim (IFRN): Saberes e Práticas Docentes no Ensino Médio Integrado. Rio Grande no Norte, 2016. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. IFRN, Natal, 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados. Campinas, 3ª ed. 473 p., 2011.

SCHWARTZ, L. B. A qualidade do ensino de ciências na voz dos professores da educação profissional técnica de nível médio. Rio de Janeiro, 2012. Tese de doutorado (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. Paz e Terra/FGV. São Paulo, 2000.

SETEC. Concepções e Diretrizes. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC, 2008. Disponível em http://www.ifsertao-pe.edu.br/reitoria/documentos/concepcao_diretrizes_institutos_federais.pdf

SILVA, Ca. J. R. (Org.) Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, D. C. Centralização ou Democracia? Uma reflexão sobre a gestão educacional nos Institutos Federais

de Educação, face às perspectivas democratizantes da educação. VÉRTICES, Campos dos Goytacazes/RJ, v.15, n. 3, p. 45-60, 2013.

SILVEIRA, Z. S. Educação Tecnológica: uma concepção em disputa. Revista Tecnologia e Cultura, Rio de Janeiro, ano 11, nº 15, p.7-17, 2009.

SOUZA, E. C. L.; CASTIONI, R. (Orgs.). **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Editora Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

TAVARES, M. G. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. Trabalho apresentado na IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>> Acesso 15 de fevereiro de 2017.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). Secretária de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto. Relatório de Auditoria Operacional Coordenada no ensino médio. Processo TC 007.081/2013-8. Brasília, 2013. Disponível em: www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/.../AC_0506_08_13_P.doc . Acessada em 10/04/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB). O Que é PDI? SD. Disponível <<http://sites.uepb.edu.br/pdi/o-que-e-o-pdi/>>. Acesso 0 de abril de 2017.

VIDOR, A.; REZENDE, C.; PACHECO, E.; CALDAS, L. Institutos federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (Org.).

Institutos Federais. Uma revolução na educação profissional e tecnológica. Fundação Santillana, São Paulo, p.47-113, 2011.

VIEIRA, C. E. Conhecimento histórico e arte política no pensamento de Antonio Gramsci. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores sociais e História da Educação.** Autêntica Editora: Belo Horizonte, p. 65-88, 2008.

ZABALA, A. **A Prática Educativa – Como Ensinar.** Artmed, São Paulo, 1998.



Em mais de 12 anos de história, a Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE

O primeiro volume da série Reflexões na Educação busca resgatar os aspectos históricos e legais sobre os Institutos Federais (IF), buscando informações desde o nascedouro da educação profissional e tecnológica no Brasil até os dias atuais. Organizado com o objetivo de apresentar o leitor informações relacionadas a gestão de um Campus tanto do ponto de vista dos recursos, mas também em relação a co-existência de diferentes níveis de ensino dentro de um IF, acompanhado de reflexões sobre a convivência da Educação Básica e Superior, apresentando olhares sobre o Ensino Médio Técnico, as licenciaturas e a pós-Graduação Stricto Sensu. Nesse primeiro volume, os organizadores optaram por mergulhar nas experiências e relatos do IFRJ, mas convidando todos os demais institutos para se (re) pensarem conjuntamente a partir dos volumes seguintes dessa série, a qual busca integrar, debater e compartilhar nossas práticas e identidade.

ISBN 978-85-54885-00-7



9 788554 885007 >

