

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MOACIR GUBERT TAVARES

**A CONSTITUIÇÃO E A IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS
FEDERAIS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR
NO BRASIL: O CASO DO IFC – CAMPUS RIO DO SUL**

**PONTA GROSSA
2014**

MOACIR GUBERT TAVARES

**A CONSTITUIÇÃO E A IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS
FEDERAIS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR
NO BRASIL: O CASO DO IFC – CAMPUS RIO DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, como requisito final para obtenção do grau de Doutor em Educação, na Linha de “História e Política Educacional”.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes

**PONTA GROSSA
2014**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

T231 Tavares, Moacir Gubert
 A Constituição e a implantação dos
 Institutos Federais no contexto da
 expansão do ensino superior no Brasil: o
 caso do IFC - Campus Rio do Sul/ Moacir
 Gubert Tavares. Ponta Grossa, 2014.
 315f.

 Tese (Doutorado em Educação - Área de
 Concentração: Educação), Universidade
 Estadual de Ponta Grossa.
 Orientador: Prof. Dr. Jefferson
 Mainardes.

 1.Institutos Federais. 2.Educação
 Superior. 3.Identidade Institucional.
 4.Política Educacional. I.Mainardes,
 Jefferson. II. Universidade Estadual de
 Ponta Grossa. Doutorado em Educação. III.
 T.

CDD: 378.81

TERMO DE APROVAÇÃO

MOACIR GUBERT TAVARES

A CONSTITUIÇÃO E A IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: O CASO DO IFC – CAMPUS RIO DO SUL

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a)


Prof. Dr. Jefferson Mainardes – UEPG


Profª Dra. Ana Maria Dantas Soares – UFRRJ


Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho – UTFPR


Profª Dra. Simone de Fatima Flach – UEPG


Profª Dra. Gisele Masson – UEPG

Ponta Grossa, 31 de outubro de 2014.

DEDICATÓRIA

A Elizandra, minha esposa, pelo companheirismo em todos os momentos, e a pequena Júlia, que tantas alegrias me proporcionou, mesmo nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento especial ao professor Jefferson Mainardes, meu orientador, pelo companheirismo, pelas lições aprendidas ao longo do doutorado e por acreditar que seria possível a realização deste trabalho.

Aos professores Domingos Leite Lima Filho, Ana Maria Dantas Soares, Simone de Fátima Flach e Gisele Masson, pelas críticas construtivas e pelas valiosas recomendações feitas por ocasião do Exame de Qualificação, indicando fragilidades e apontando os caminhos possíveis.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, pelo incentivo ao debate e à reflexão durante as aulas.

Aos colegas de turma do doutorado, pelos momentos de descontração, pelo companheirismo e pela amizade.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Capital, Trabalho, Estado e Educação, pelas contribuições teóricas que me ajudaram a compreender melhor não só a pesquisa desenvolvida ao longo do doutorado, mas a própria realidade em que nos encontramos inserido.

À reitoria do Instituto Federal Catarinense e a direção geral do IFC – *Campus* Rio do Sul, por terem autorizado a realização desta pesquisa.

Aos professores, técnico-administrativos e estudantes do IFC – *Campus* Rio do Sul, que aceitaram o convite para participar desta pesquisa.

À minha família – esposa, filha, mãe, irmãs, sogro, sogra, cunhados, cunhadas e sobrinhos – que souberam compreender os momentos de ausência e contribuíram, cada um à sua maneira, para a realização desta pesquisa.

TAVARES, M. G. **A constituição e a implantação dos Institutos Federais no contexto da expansão do Ensino Superior no Brasil: o caso do IFC – Campus Rio do Sul.** 2014, 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

RESUMO

Este trabalho aborda o processo de criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) enquanto parte integrante das políticas educacionais voltadas à expansão do Ensino Superior no Brasil, durante o período 2003-2012. Além de estudos teóricos relacionados à revisão de literatura e análise de documentos, a presente pesquisa se valeu de dados empíricos obtidos por meio de um estudo de caso realizado no Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, os quais foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa. Os questionamentos que conduziram à elaboração desta tese se traduzem da seguinte maneira: se o governo federal pretendia contribuir para a ampliação das vagas no segmento público de Educação Superior – especialmente das licenciaturas – sem abrir mão de um ensino indissociado da pesquisa e da extensão, por que optou por confiar esta missão aos recém-criados Institutos Federais, ao invés de mantê-la sob a responsabilidade das universidades federais, que são referência no atendimento deste tipo de demanda? **A presente tese considera o pressuposto de que, diante das dificuldades que o sistema do capital tem encontrado para fazer com que as universidades federais se conformem às suas demandas mais imediatas, a reestruturação da Rede Federal traduziu-se na efetivação de um modelo institucional alternativo, baseado na expectativa de que os Institutos Federais poderiam ajustar-se mais facilmente a estas demandas.** A investigação teve como objetivo geral analisar a criação e a implantação do IFC – *Campus* Rio do Sul, com vistas a verificar as características desta nova identidade institucional, sobretudo no que se refere à tríade ensino-pesquisa-extensão e aos vínculos estabelecidos com os arranjos produtivos locais. Os objetivos específicos foram os seguintes: explicitar quais eram as características que determinavam a identidade institucional da antiga Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul e o tipo de vinculação que esta Instituição estabelecia com as atividades de pesquisa e de extensão; identificar, a partir da análise de dados empíricos, os elementos que expressam as formas particulares que o processo de “ifetização” assumiu no caso do IFC – *Campus* Rio do Sul, sobretudo aqueles que se vinculam ao atendimento das demandas dos arranjos produtivos locais e a articulação entre as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão; analisar os documentos que regulamentaram e orientaram o processo de concepção e criação dos Institutos Federais; evidenciar os resultados das teses e dissertações produzidas sobre os Institutos Federais e a expansão da Educação Superior no Brasil, a fim de explicitar os aspectos que se repetem e se tornam universais no contexto mais amplo destas políticas; realizar um levantamento histórico da gênese e do desenvolvimento das instituições integrantes da Rede Federal, bem como das universidades federais brasileiras, de modo a identificar as semelhanças e diferenças que se estabeleceram entre estas instituições de ensino, especialmente no que tange à sua função social e ao grau de autonomia que apresentam em relação aos interesses imediatos do capital. A presente pesquisa se orientou no referencial teórico marxista, articulando elementos das obras de Marx e de Gramsci para a análise do objeto investigado.

Palavras-chave: Institutos Federais. Educação Superior. Identidade Institucional. Política Educacional.

ABSTRACT

This work broaches the process of creation and implantation of Federal Institutes of Education, Science and Technology (FIs) as an integral part of educational policies faced to the expansion of the Higher Level Education in Brazil, during the period of 2003-2012. Besides theoretical studies related to the literature revision and analysis of documents, the present research availed of empirical data obtained from a case study accomplished in Federal Institute Catarinense – *Campus* Rio do Sul, which were submitted a qualitative analysis. The questions that led the elaboration of this thesis express of the following way: if the federal government intended to contribute to the enlargement of the vacancies in the public segment of the Higher Level Educational – especially of the teacher formation courses – without to give up of the connection between research and extension, because it chose to trust this mission to the newly-created Federal Institutes, contrary to keep it under the responsibility of the federal universities, that are reference in the attendance of this kind of request? **The present thesis considers the presupposed that, in face of the difficulties that the capital system has found to do with the federal universities resign to their demands more immediate, the re-structuration of the Federal Network manifests itself in the effectivity of an alternated institutional pattern, based on the expectancy of that the Federal Institutions could adapt themselves more easily to these requests.** This investigation has as general purpose to analysis the creation and the implantation of Federal Institute Catarinense – *Campus* Rio do Sul, with the intent to verify the features of this new institutional identity, especially in that it refers to the triad teaching-researching-extension and the links established with the clusters. The particular objectives are as follows: to make explicit what were the characteristics that determined the institutional identity of the old Federal Agrotechnical School of Rio do Sul and the type of linking that this Institution established with the activities of researching and extension; to identify, from the analysis of empirical data, the elements that express the particular forms that the process of “ifetização” assumed in the case of FIC – *Campus* Rio do Sul, especially those that bond to the attendance of the requests of the clusters and the articulation between the activities of teaching, researching and extension; to analysis the documents that regulated and directed the process of conception and creation of Federal Institutes; to make evident the results of the theses and dissertations about Federal Institutes and the expansion of the Higher Level Educational in Brazil, in order to make explicit the aspects that happen again and turning them universal in more extensive context of these policies; to carry out a historic survey of the genesis and the development of the integral institutions of the Federal Network, as well as of Brazilian universities, so as to identify the similarities and differences that established between these institutions of education, especially in that refers its social function and in the degree of the autonomy that they present in respect to the immediate interests of the capital. This investigation is directed from Marxist epistemological perspective, articulating elements of Marx and Gramsci’s works to the examination of the object investigated.

Key-words: Federal Institutes. Higher Level Educational. Institutional Identity. Educational Policy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIRS	Associação Empresarial de Rio do Sul
AMAVI	Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
APLs	Arranjos Produtivos Locais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BRDE	Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul
CEAVI	Centro de Educação Superior do Alto Vale do Itajaí
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPA	Centro de Socioeconomia e Planejamento Agrícola
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONCEFET	Conselho Nacional dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CONDETUF	Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais
CONEAF	Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia e Agronomia
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
CST	Curso Superior de Tecnologia
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DEM	Departamento de Ensino Médio
DTPE	Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino
EAFRS	Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul
EFSC	Estrada de Ferro Santa Catarina

EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EPAGRI	Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESNU	Ensino Superior Não Universitário
ETFs	Escolas Técnicas Federais
EVs	Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
FATEB	Faculdade de Telêmaco Borba
FAEAVI	Faculdade de Administração de Empresas do Alto Vale do Itajaí
FEDAVI	Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí
FEHH	Fundação Educacional Hansa Hammonia
FETAESC	Federação dos Trabalhadores da Agricultura de Santa Catarina
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GERED	Gerência Regional de Educação de Rio do Sul
GERES	Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IESFMC	Instituições de Ensino Superior Fundacionais Municipais Comunitárias
IF	Instituto Federal
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
NDB	Núcleo Docente Básico
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PCCs	Projetos de Criação de Cursos
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNAD	Programa Nacional por Amostras de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEs	Programas de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Parcerias Público Privadas
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RBA	Rede Bela Aliança de Televisão
REP	Reforma da Educação Profissional
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEF	Sistema Escola Fazenda
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESu	Secretaria de Ensino Superior

SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SGP	Secretaria de Estado do Planejamento de Santa Catarina
SIGA-EDU	Sistema Integrado de Gestão Administrativa – Educacional
SIMMMERS	Sindicato da Indústria Metalúrgica, Mecânica e do Material Elétrico de Rio do Sul
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEPs	Unidades Educação de Produção
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNEDs	Unidades de Ensino Descentralizadas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIDAVI	Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
USAID	Agência Norte Americana para o Desenvolvimento
UTs	Universidades Tecnológicas
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mesorregiões geográficas e suas microrregiões – Santa Catarina, 2013	57
Figura 2 – Relação dos cursos superiores indicados pela Comissão Interna responsável pela identificação das demandas regionais e dos novos cursos a serem ofertados – EAFRS, 2008.....	94
Figura 3 – Mapa da Expansão da Rede Federal até 2010 – Brasil, 2002-2010.....	200
Gráfico 1 – Cenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica até 2010 – Brasil, 2002-2010.....	201

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipificação e descrição dos critérios adotados na amostragem dos professores e dos técnico-administrativos entrevistados – IFC - <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	36
Quadro 2 – Síntese do período <i>Antecedentes da Educação Profissional no Brasil</i>	185
Quadro 3 – Síntese do período <i>Primórdios do Ensino Profissionalizante no Brasil: a educação dos “desvalidos”</i>	186
Quadro 4 – Síntese do período <i>A teoria do Capital Humano e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional</i>	187
Quadro 5 – Síntese do período <i>Reforma do Estado e estagnação da Rede Federal</i>	188
Quadro 6 – Síntese do período <i>Retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica</i>	190
Quadro 7 – Síntese do tópico <i>Primórdios da Educação Superior no Brasil Colonial</i>	208
Quadro 8 – Síntese do tópico <i>A Educação Superior no Brasil Imperial: a influência das políticas educacionais napoleônicas</i>	209
Quadro 9 – Síntese do tópico <i>Educação Superior na República Oligárquica: inaugurando a universidade no Brasil</i>	211
Quadro 10 – Síntese do tópico <i>A Era Vargas e as críticas à universidade “de fachada”</i>	212
Quadro 11 – Síntese do tópico <i>A República Populista e a luta pelas “reformas de base”</i>	214
Quadro 12 – Síntese do tópico <i>A Ditadura Militar e a reforma universitária de 1968</i>	216
Quadro 13 – Síntese do tópico <i>A redemocratização do Brasil e a flexibilização da universidade</i>	218
Quadro 14 – Programas e ações desenvolvidas pela SETEC e pela SESu no âmbito do Ministério da Educação – Brasil, 2013.....	269

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização das amostras de docentes e técnico-administrativos – IFC - <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013	34
Tabela 2 – Composição da amostra dos docentes que participaram da pesquisa, em valores absolutos, segundo a sua vinculação com relação aos cursos superiores – IFC - <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013	35
Tabela 3 – Categorização dos professores e técnico-administrativos participantes da pesquisa segundo o número de Critérios de Amostragem atendidos – IFC - <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	37
Tabela 4 - População residente por situação de domicílio – Alto Vale do Itajaí, 1970-2010	64
Tabela 5 – Número de trabalhadores e número de estabelecimentos por atividade – Alto Vale do Itajaí, 2010.....	65
Tabela 6 – Evolução do Produto Interno Bruto – PIB estadual e regional – Santa Catarina e Alto Vale do Itajaí, 2002 a 2010.....	66
Tabela 7 – Evolução do Produto Interno Bruto – PIB <i>per capita</i> dos integrantes da Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí – AMAVI e de Santa Catarina – Alto Vale do Itajaí/Santa Catarina, 2002 a 2010.....	67
Tabela 8 – Número de escolas de Educação Básica, segundo a localização urbana/rural – Alto Vale do Itajaí, 2013.....	69
Tabela 9 – Número de escolas de Educação Básica, por etapa – Alto Vale do Itajaí, 2013	70
Tabela 10 – Matrícula inicial na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional de Nível Técnico das redes federal, estadual e municipais – Alto Vale do Itajaí, 2013.....	71
Tabela 11 – Número de matrículas em cursos de graduação presenciais, por dependência administrativa – Alto Vale do Itajaí, 1992 a 2010	74
Tabela 12 – Número de cursos de graduação presenciais, por dependência administrativa – Alto Vale do Itajaí, 1992 a 2010.....	75
Tabela 13 – Número de matrículas em cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica – Alto Vale do Itajaí, 1992 a 2010	76
Tabela 14 – Número de cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica – Alto Vale do Itajaí, 1992 a 2010.....	76
Tabela 15 - Número de matrículas por curso – EAFRS, 2008.....	80
Tabela 16 – Distribuição dos docentes (efetivos e substitutos) segundo a titulação – EAFRS, 2008...	82
Tabela 17 – Evolução do número de instituição e de matrículas de Educação Superior por categoria administrativa (público e privada) – Brasil, 1994 a 2006	139

Tabela 18 – Quantitativo de trabalhos acadêmicos conforme a categoria – teses e dissertações produzidas na área de educação, livros, capítulos de livros e artigos – Brasil, 2013.....	162
Tabela 19 – Categorização dos trabalhos acadêmicos sobre a expansão do Ensino Superior e das universidades – Brasil, 2013	164
Tabela 20 – Categorização dos trabalhos acadêmicos sobre as transformações históricas ocorridas na Rede Federal (RFEPT), o Ensino Tecnológico e os Institutos Federais (IFs).....	168
Tabela 21 – Evolução das matrículas da Educação Superior brasileira por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1964-1994.....	191
Tabela 22 - Caracterização dos participantes do estudo de caso – IFC – Rio do Sul, 2012/2013	274
Tabela 23 - Como você avalia a antiga Agrotécnica com relação ao atendimento das demandas educacionais da região? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013	275
Tabela 24 - Existia algum tipo de cobrança por demandas de educação não atendidas pela Escola Agrotécnica? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013	275
Tabela 25 - Como a comunidade escolar da antiga Escola Agrotécnica (professores, técnico-administrativos e alunos) recebeu o convite para aderir ao processo de “ifetização”? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	276
Tabela 26 – Houve consulta à comunidade? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	276
Tabela 27 – Quais eram os impedimentos (legais, políticos, orçamentários, humanos) que mais limitavam a ampliação da Escola Agrotécnica em termos de atendimento (número de vagas, abrangência regional, diversificação de cursos e níveis de ensino, desenvolvimento regional)? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	277
Tabela 28 – Você tinha (em dezembro de 2008) ou tem atualmente clareza acerca do propósito da criação dos Institutos Federais? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013	277
Tabela 29 – Qual o propósito da criação dos Institutos Federais? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	278
Tabela 30 – Existiam orçamento, estrutura e regulamentação próprios para a realização de atividades de pesquisa na antiga Agrotécnica? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013	278
Tabela 31 – Como você classifica a produtividade ou desempenho da Agrotécnica no quesito pesquisa? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	279
Tabela 32– Existiam orçamento, estrutura e regulamentação próprios para a realização de atividades de extensão na antiga Agrotécnica? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013	279
Tabela 33 – Como você classifica a produtividade ou desempenho da Agrotécnica no quesito extensão? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	280
Tabela 34 – Em sua opinião, há alguma diferença entre os cursos oferecidos nos Institutos e nas Universidades? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013	280

Tabela 35 – Em que consistem estas diferenças? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	281
Tabela 36 – Com relação ao Ensino Superior, à pesquisa e à extensão, quais características dos Institutos Federais os diferenciam das Universidades Federais? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	282
Tabela 37 – Tendo em vista que você participou do processo de criação do IF, você conhece os motivos que levaram a SETEC (representando o governo da época) a transformar as escolas técnicas em Institutos e não em Universidades Federais? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	282
Tabela 38 – Quais foram estes motivos? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	283
Tabela 39 – Os primeiros rumores sobre a criação dos Institutos Federais surgiram quando muitas Agrotécnicas ainda esperavam pela sua ascensão à condição de CEFETs. Como a SETEC (representando o governo da época) justificou essa mudança de estratégia, ou seja, a substituição da “cefetização” pela “ifetização”? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	284
Tabela 40 – Houve alguma perda ou algum ganho relativo na mudança de Agrotécnica para IFC – <i>Campus</i> Rio do Sul? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	284
Tabela 41 – Ganhos em razão da transformação da antiga EAFRS em Instituto Federal. Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	285
Tabela 42 – Perdas em razão da transformação da antiga EAFRS em Instituto Federal. Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	286
Tabela 43 – As mudanças durante a transição de Agrotécnica para IFC – <i>Campus</i> Rio do Sul afetaram o organograma da Instituição? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013	286
Tabela 44 – Como as mudanças durante a transição de Agrotécnica para IFC – <i>Campus</i> Rio do Sul afetaram o organograma da Instituição? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	287
Tabela 45 – Das condições necessárias ao pleno funcionamento do curso, considerando a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão (incluindo-se orçamento, prédios, equipamentos, docentes, técnico-administrativos, entre outros), quais podiam ser consideradas satisfatórias por ocasião da criação do IFC – <i>Campus</i> Rio do Sul? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	287
Tabela 46 – Das condições necessárias ao pleno funcionamento do curso, considerando a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão (incluindo-se orçamento, prédios, equipamentos, docentes, técnico-administrativos, entre outros), quais não podiam ser consideradas satisfatórias por ocasião da criação do IFC – <i>Campus</i> Rio do Sul? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	288
Tabela 47 – Quais critérios foram utilizados na definição dos novos cursos (superiores) após a criação do IFC – <i>Campus</i> Rio do Sul? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013	288

Tabela 48 – Qual estratégia foi utilizada na definição dos novos cursos (superiores) após a criação do IFC – <i>Campus</i> Rio do Sul? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013	289
Tabela 49 – Quais fontes de recursos (programas, convênios, parcerias, entre outros) participaram/participam da composição do orçamento do IFC no que tange a custeio e a investimentos? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	289
Tabela 50 – As condições necessárias ao atendimento das metas anunciadas pelo MEC com a criação dos novos cursos superiores (orçamento, prédios, equipamentos, docentes, técnico-administrativos, entre outros) foram devidamente fornecidas à Instituição por ocasião do lançamento dos novos cursos? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	290
Tabela 51 – Por quais motivos as necessidades não foram plenamente atendidas? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	290
Tabela 52 – O repasse de recursos para a Instituição, em decorrência da sua adesão ao processo de “ifetização”, teve algum tipo de implicação em termos de metas ou obrigações a serem apresentadas como contrapartida? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	291
Tabela 53 – As condições necessárias ao atendimento das metas anunciadas pelo MEC com a criação dos novos cursos superiores (orçamento, prédios, equipamentos, docentes, técnico-administrativos, entre outros) estão sendo atendidas atualmente? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	291
Tabela 54 – Por quais motivos as necessidades não estão sendo plenamente atendidas? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	292
Tabela 55 – Como se encontram, hoje, as condições de trabalho para a realização de atividades de pesquisa? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	293
Tabela 56 – Como se encontram, hoje, as condições de trabalho para a realização de atividades de extensão? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	294
Tabela 57 – Você acha que o propósito da criação dos Institutos Federais tem sido alcançado? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013.....	294
Tabela 58 – Por que você acha que o propósito da criação dos Institutos Federais tem sido/não tem sido alcançado? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013	295
Tabela 59 – Das condições necessárias ao pleno funcionamento do curso, considerando a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão (incluindo-se orçamento, prédios, equipamentos, docentes, técnico-administrativos, entre outros), quais podem ser consideradas satisfatórias atualmente? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013	295
Tabela 60 – Das condições necessárias ao pleno funcionamento do curso, considerando a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão (incluindo-se orçamento, prédios, equipamentos, docentes, técnico-administrativos, entre outros), quais não podem ser consideradas satisfatórias atualmente? Instituto Federal Catarinense – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2013	296
Tabela 61 – Universidades federais criadas nos governos Lula e Dilma Rousseff – Brasil, 2003-2013	299

Tabela 62 – Distribuição territorial das instituições federais de EPT previstas no Plano de Expansão – Brasil, 2008	300
Tabela 63 – Evolução do número de cursos e de discentes – IFC – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012/2014	301
Tabela 64 – Cursos do PRONATEC ofertados em 2012 – IFC – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2012.....	313
Tabela 65 – Cursos do PRONATEC iniciados em 2013 – IFC – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2013	314
Tabela 66 – Cursos do PRONATEC iniciados em 2014 – IFC – <i>Campus</i> Rio do Sul, 2014	315

Sumário

INTRODUÇÃO	20
A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR E OS DEGRAUS DA CAMINHADA.....	21
SITUANDO O LEITOR: A APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	26
O REFERENCIAL TEÓRICO.....	37
A ESTRUTURA DA TESE	52
1 – GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO DO SUL – EAFRS NO CONTEXTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ.....	54
1.1 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA, CULTURAL E ECONÔMICA DO ALTO VALE DO ITAJAÍ	56
1.2 CONJUNTURA REGIONAL E EDUCAÇÃO NO ALTO VALE DO ITAJAÍ: OS AVANÇOS DA DÉCADA DE 2000	62
1.3 A CRIAÇÃO DA EAFRS.....	77
1.4 TRANSFORMAÇÃO DA EAFRS EM IFC – CAMPUS RIO DO SUL: OS DILEMAS DA COMUNIDADE INTERNA	86
2 – ENSINO SUPERIOR NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: ANÁLISE DA SUA IMPLANTAÇÃO NO CAMPUS RIO DO SUL	98
2.1 A QUESTÃO DO FINANCIAMENTO NO IFC – CAMPUS RIO DO SUL: QUAL PRIORIDADE?.....	99
2.2 A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES E SUA RELAÇÃO COM OS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS	110
2.3 ENSINO SUPERIOR, PESQUISA E EXTENSÃO NO IFC – CAMPUS RIO DO SUL	120
2.4 O IFC – CAMPUS RIO DO SUL: QUAL IDENTIDADE?	127
3 – A PROPOSTA DE CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFs: DO PDE A LEI Nº 11.892/08.....	138
3.1 A CONCEPÇÃO DA PROPOSTA: DO PDE DE 2007 À PORTARIA Nº 116/08.....	138
3.2 REPERCUSSÕES DO DECRETO Nº 6.095/07 NA REDE FEDERAL	143
3.3 AMADURECENDO A PROPOSTA: CONCEPÇÃO E DIRETRIZES DOS INSTITUTOS FEDERAIS E CONTEÚDO DA LEI Nº 11.892/08.....	153

4 - A PESQUISA SOBRE A CONSTITUIÇÃO E A IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS - IFS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	160
4.1 REVISÃO DE LITERATURA: A CONSTITUIÇÃO E A IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	161
4.1.1 Primeiro bloco: a expansão do Ensino Superior no Brasil	163
4.1.2 Segundo bloco: transformações históricas realizadas sobre as instituições integrantes da Rede Federal e sobre a educação tecnológica	167
4.1.3 A pesquisa sobre os Institutos Federais e a expansão do Ensino Superior no Brasil: limites e possibilidades	180
5 – GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - EPT.....	183
5.1 – BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - EPT NO BRASIL.....	183
5.2 CRIAÇÃO DOS CEFETS: O ENTRECRUZAMENTO ENTRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REDE FEDERAL.....	190
5.3 PANORAMA GERAL DA EXPANSÃO DA REDE FEDERAL NOS GOVERNOS LULA (2003-2006 E 2007-2010) E DILMA ROUSSEFF (2011-2014).....	198
6 – EDUCAÇÃO SUPERIOR E HEGEMONIA NO BRASIL	204
6.1 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE O MODELO DE UNIVERSIDADE NO BRASIL.....	205
6.2 A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NOS ANOS DE CONTRA-REVOLUÇÃO NEOLIBERAL: PARA ONDE VAI A UNIVERSIDADE?	220
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	226
REFERÊNCIAS	236
APÊNDICES	268
ANEXOS	302

INTRODUÇÃO

O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 1974, p. 136).

Tomando por base a epígrafe acima, esta investigação parte do pressuposto de que as políticas educacionais não surgem das ideias dos intelectuais ou gestores educacionais que as propõem, muito embora eles possam interferir na sua elaboração. São as condições concretas que estão dadas em cada momento histórico, no âmbito das relações de produção que os homens estabelecem entre si que determinam a religião, a política, o Direito, a educação, enfim, as formas de consciência de uma dada sociedade em cada fase do seu desenvolvimento. Nas palavras de Marx, “a totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência.” (MARX, 1974, p. 135-136).

O Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, lócus a partir do qual se desenvolveu o presente estudo sobre as políticas de expansão, diferenciação e diversificação das Instituições de Ensino Superior – IES, faz parte de uma totalidade que existe materialmente. Para existir, portanto, este objeto não depende do sujeito que busca apreendê-lo.

As análises que serão apresentadas acerca do objeto desta investigação partem dos elementos empíricos que constituem a realidade, a qual se apresenta, num primeiro momento, sob a forma fenomênica. Esta tarefa exige o esforço do pesquisador no sentido de tentar captar o objeto em sua essência, tendo em vista que a realidade não é imediatamente apreensível aos nossos sentidos, pois resulta da interação de múltiplas e complexas determinações. Com base nesta mesma perspectiva, Marx (1985c, p. 271) já alertava para o fato de que “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”.

Outro pressuposto desta investigação encontra-se vinculado a não neutralidade da

relação sujeito/objeto, uma vez que, neste caso, o próprio pesquisador integra o objeto que se busca conhecer. Por este motivo, esta seção introdutória se inicia com a apresentação da trajetória do pesquisador e os degraus da caminhada que culminou na elaboração da presente tese. Deste modo, torna-se possível compreender como se deu a construção histórica do objeto, no âmbito da práxis (unidade entre teoria e ação), bem como as conexões estabelecidas entre o objeto e o investigador. Em seguida, o texto apresenta um item especialmente elaborado com a finalidade de explicitar as opções feitas pelo pesquisador quanto à execução e à exposição da pesquisa. Além de delimitar o problema de pesquisa, realiza-se um detalhamento dos objetivos, dos aspectos metodológicos e da tese central a partir da qual se desenvolveu toda a argumentação do texto. Na sequência, este capítulo introdutório explicita o referencial teórico utilizado para fundamentar as análises realizadas, bem como o modo a partir do qual este referencial se articula ao objeto da presente investigação. Por fim, apresenta-se a estrutura da tese, a partir da indicação dos conteúdos alocados nos diferentes capítulos que compõem este trabalho.

A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR E OS DEGRAUS DA CAMINHADA

Como destacado anteriormente, o autor desta pesquisa é um sujeito historicamente situado, cuja trajetória escolar, acadêmica e profissional o colocou em relação direta com o seu objeto. Omitir, no texto, essa trajetória, significaria negar aos leitores a compreensão de como as suas experiências de vida o levaram a desembocar nas questões de pesquisa que deram origem a presente tese.

De início, é relevante destacar que a primeira aproximação deste autor/pesquisador com a Educação Profissional ocorreu entre 1994 e 1996. Dos 15 aos 17 anos, foi integrante da primeira turma do curso Técnico em Agropecuária da antiga Escola Agrotécnica Federal de Sombrio-SC, turma essa que inaugurou as atividades letivas naquela Instituição. Nos dois primeiros anos de estudo, permaneceu sob a condição de aluno interno. A experiência do internato contribuiu decisivamente para o desenvolvimento da sua autonomia, nos mais variados aspectos, ampliando os seus horizontes para além do pequeno município de Santa Rosa do Sul-SC, onde cresceu com a mãe e as duas irmãs.

Durante os três anos em que permaneceu na antiga Escola Agrotécnica Federal de Sombrio, foi eleito representante de turma e membro do Grêmio Estudantil. Participou do grupo de danças gaúchas e do primeiro informativo estudantil¹ veiculado no interior daquela Instituição, inicialmente como redator e depois como editor-chefe. Foi também monitor da Unidade Educativa de Produção de Zootecnia II. Foram inúmeras as oportunidades de aprendizagem que aquela instituição de ensino lhe proporcionou. Tratava-se de um tipo de educação que ultrapassava os limites das disciplinas e o espaço da sala de aula. Apesar dos limites colocados pela realidade – tendo em vista a atual forma de sociabilidade –, este tipo de ensino continha em si alguns elementos que, em certa medida, remetiam à ideia de formação omnilateral ou à noção de formação politécnica².

Contrariando seus próprios planos para o futuro, que entre outras coisas, previam o seu ingresso imediato no mercado de trabalho, como Técnico em Agropecuária, e atendendo ao incentivo de alguns de seus professores, prestou vestibular no final de 1996. Foi aprovado e selecionado para ingressar na Universidade Federal Rural do Rio do Janeiro – UFRRJ, o que ocorreu imediatamente após a conclusão do curso técnico. Apesar de seguir seus estudos na área agrícola, optou por um percurso formativo diferente daqueles escolhidos por muitos de seus colegas do curso Técnico em Agropecuária. Ao invés de ingressar no curso de Agronomia, no curso de Zootecnia ou no curso Medicina Veterinária, escolheu graduar-se em um curso de licenciatura, mais especificamente a Licenciatura em Ciências Agrícolas.

Já na UFRRJ, mais uma vez as suas escolhas destoaram das opções feitas por seus colegas, agora de graduação. Entre 1998 e 1999, tornou-se o único acadêmico de sua turma a participar de um projeto de iniciação científica na área de educação, num contexto em que a maioria dos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas buscava inserção como bolsistas no campo específico das Ciências Agrárias. Nesta iniciação à pesquisa, tornou-se bolsista do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação Científica – PIBIC, tendo

¹ O Jornal da EAFS, que mais tarde passou a ser chamado de *Spalhafatus*, era um informativo de circulação interna, veiculado mensalmente, produzido por um grupo de alunos sob a supervisão do professor Gilnei Magnus dos Santos. O seu conteúdo era diversificado, incluindo desde matérias técnicas até humor e entretenimento.

² A formação omnilateral – apontada por Marx – visa o desenvolvimento pleno do homem, em todas as suas potencialidades, e se opõe à formação unilateral resultante do trabalho alienado e da divisão social do trabalho. A politécnica de Gramsci, por sua vez, propõe a junção entre a formação técnica e a formação política, entre a teoria e a prática dos trabalhadores, a fim de promover a sua elevação enquanto classe. Do ponto de vista de Souza Junior (2009), a politécnica e a omnilateralidade são conceitos que se complementam: “a politécnica é a formação dos trabalhadores no âmbito da sociedade capitalista que, unida aos outros elementos da proposta marxiana de educação, deve encontrar o caminho entre a existência alienada e a emancipação humana em que se constrói o homem omnilateral”.

em vista a sua integração no projeto de pesquisa³ intitulado “Ensino Agropecuário: análise crítica dos impactos das políticas públicas no ensino técnico e na formação de professores”.

Recém-formado, em fevereiro de 2001 foi admitido como professor substituto na Unidade Descentralizada de Dois Vizinhos, que apesar de se localizar no sudoeste do Paraná, era à época vinculada e subordinada à antiga Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul-SC. A sua permanência naquela instituição se estendeu até dezembro de 2002, quando ocorreu o encerramento do seu contrato.

Na Unidade Descentralizada de Dois Vizinhos, se deu conta de que havia pouca semelhança entre o curso Técnico em Agropecuária que cursou na década de 1990 e os cursos de Técnico em Agricultura e Técnico em Zootecnia, onde passou a atuar como docente, entre 2001 e 2002. O planejamento dos conteúdos, antes por objetivos gerais e específicos, passaram a ser organizados por competências profissionais e habilidades. As antigas notas haviam dado lugar aos conceitos. O antigo Técnico em Agropecuária de três anos de duração havia sido substituído por cursos mais especializados e aligeirados⁴, nos quais ingressavam estudantes egressos do Ensino Médio.

Diante das mudanças observadas no Ensino Técnico Agrícola na transição entre o final de década de 1990 e início dos anos 2000, decidiu empenhar-se na elaboração de um novo projeto de pesquisa, agora de mestrado. Para além das mudanças verificadas na legislação educacional e traduzidas nos documentos oficiais, sua ênfase esteve assentada sobre o contexto da prática, ou seja, sobre as consequências da Reforma da Educação Profissional dos anos de 1990 para estudantes, professores e comunidade escolar em geral.

Depois da sua admissão como aluno do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR, em março de 2003, colocou em prática o seu projeto de pesquisa. Ao finalizar sua investigação, em dezembro de 2004, concluiu que no interior das Escolas Agrotécnicas pesquisadas as mudanças previstas na legislação e nos documentos oficiais sequer chegaram a ser compreendidas por uma parte dos professores. Muitos destes profissionais realizaram apenas adequações formais nos seus registros escolares, sem alterações significativas na sua prática pedagógica. Verificou-se ainda a intensificação da sobrecarga de trabalho dos servidores das Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs

³ O referido projeto foi desenvolvido sob a orientação da professora Ana Maria Dantas Soares, junto ao Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino – DTPE, vinculado ao Instituto de Educação da UFRJ.

⁴ No caso em questão, a Instituição oferecia o curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agricultura e o curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia, ambos na modalidade subsequente. Cada um deles tinha a duração de um ano.

investigadas, a tendência de desvalorização das aulas práticas e a diversificação de cursos (mais especializados e “aligeirados”) sem o devido provimento das condições materiais necessárias para a sua oferta. Os resultados indicaram ainda que a Reforma da Educação Profissional ocorreu de forma autoritária, o que levou parte dos professores a assumirem uma postura de oposição à Reforma, no contexto da prática (TAVARES, 2004).

Em fevereiro de 2005, o autor desta pesquisa ingressou na rede estadual de ensino do Paraná⁵. Atuando mais uma vez como professor, encontrou um curso Técnico em Agropecuária em processo de transição, pois vinha abandonando gradativamente as “inovações” trazidas pela Reforma da Educação Profissional executada na década de 1990 e retomando, aos poucos, o formato existente antes desta Reforma. Os cursos técnicos oferecidos na modalidade subsequente, de curta duração e altamente especializados, bem como os cursos oferecidos em concomitância com o Ensino Médio, estavam sendo gradativamente substituídos pelo Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio⁶.

Em junho de 2006, foi aprovado em novo concurso público, passando a integrar o quadro de professores efetivos da antiga Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul-SC. Tão logo iniciou suas atividades na antiga Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul – EAFRS, em julho de 2006, tomou conhecimento dos rumores acerca de uma possível transformação daquela instituição de ensino em Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, processo popularmente conhecido como “cefetização”. Esta transformação institucional possibilitaria a oferta de cursos superiores, além da Educação Técnica de Nível Médio que já vinha sendo ofertada, historicamente, à comunidade.

No decorrer do ano de 2007, o então Diretor Geral da Instituição trouxe de Brasília a notícia de que o Ministério da Educação – MEC estaria abandonando a estratégia de “cefetização” das Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs para adotar uma nova proposta de reestruturação do conjunto de instituições pertencentes à Rede Federal. Ao invés de se tornarem CEFETs, as EAFs – bem como as demais escolas e centros federais – seriam transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs.

O ano de 2008 ficou marcado como um divisor de águas na trajetória histórica da EAFRS. Em dezembro daquele ano, o Ministério da Educação - MEC oficializou a

⁵ O referido ingresso ocorreu pela sua integração ao quadro de professores efetivos do Colégio Agrícola Estadual Getúlio Vargas, situado no município de Palmeira-PR.

⁶ A retomada do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio nos primeiros anos da década de 2000, no caso paranaense, esteve vinculada às políticas educacionais desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná durante os dois mandatos do governo Roberto Requião (2003-2006 e 2007-2010). (GARCIA, 2009).

transformação das escolas agrotécnicas, entre outras instituições da Rede Federal, em Institutos Federais - IFs. Além dos acontecimentos já citados, a instituição construiu ao longo daquele ano o primeiro prédio da sua Unidade Urbana⁷, com o objetivo de abrigar os cursos técnicos e superiores que viessem a ser criados para atender às demandas das áreas industrial, comercial, entre outras relacionadas ao ambiente urbano.

As dificuldades encontradas pela comunidade interna, sobretudo pelo Departamento de Desenvolvimento Educacional do IFC – *Campus* Rio do Sul, foram muitas e de naturezas diversas durante os trabalhos de criação e de implantação dos novos cursos técnicos e, principalmente, dos novos cursos superiores⁸. Contudo, a partir de janeiro de 2010, começaram a ser empossados os docentes concursados no final de 2009, muitos dos quais trouxeram consigo as experiências vividas em sua trajetória pregressa no Ensino Superior, na pesquisa, na extensão ou na gestão. Esses professores tiveram uma participação importante durante o processo de implantação dos cursos superiores da Instituição, somando esforços com professores e técnico-administrativos admitidos ainda na época da antiga EAFRS, mas que, independentemente de terem mais ou menos experiências vividas nesse nível de ensino, também contribuíram de forma efetiva na criação e na implantação dos respectivos cursos.

A profundidade, a extensão e a rapidez com que as mudanças ocorreram no interior da Instituição, sobretudo no período entre 2008 e 2010, inviabilizaram a realização de uma análise ou avaliação mais apurada desta transição de identidade institucional nos primeiros anos do IFC – *Campus* Rio do Sul. A falta de subsídios que permitissem à comunidade escolar/acadêmica compreender adequadamente o processo que se encontrava em curso colocou-a numa condição em que os limites eram muito maiores e numerosos do que as possibilidades de intervenção sobre a realidade.

⁷ A Sede da EAFRS (atual IFC – *Campus* Rio do Sul) situa-se na localidade de Serra Canoas, no Bairro Canta Galo, há aproximadamente seis quilômetros do centro de Rio do Sul. A distância do centro da cidade, a dificuldade de acesso (em razão da precariedade da estrada de terra que perfaz este trajeto), bem como a insuficiência da oferta de transporte público até o local tornaram a Instituição pouco atrativa para os estudantes residentes em Rio do Sul. Ao mesmo tempo, esses fatores ajudavam a explicar a predominância de alunos oriundos de outros municípios e regiões, que quase sempre dependiam da disponibilidade de vagas no internato. Por essas razões, a construção de uma Unidade Urbana foi considerada um avanço fundamental, sem o qual se tornaria inviável a diversificação de cursos e a expansão de matrículas pela instituição.

⁸ Como será demonstrado ao longo desta tese, a possibilidade de se ofertar cursos de nível superior se constituiu no principal argumento em torno do qual orbitavam os discursos favoráveis à transformação da antiga EAFRS em Instituto Federal. Após a transição institucional, a operacionalização das atividades vinculadas ao Ensino Superior, de forma articulada com a pesquisa e a extensão, tornou-se o principal desafio colocado à comunidade escolar/acadêmica. Por essa razão, as análises efetuadas na presente pesquisa sobre a criação e a implantação do IFC – *Campus* Rio do Sul, apresenta especial interesse pelas questões relacionadas aos cursos superiores.

Foi justamente o interesse de compreender os elementos que levaram à criação dos Institutos Federais – IFs, mediante a transformação das antigas Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs, a partir de um dado contexto (em âmbito local e nacional), bem como a necessidade de se avaliar o processo de implantação do Ensino Superior em instituições de ensino historicamente vocacionadas para o Ensino Técnico e Tecnológico, que levaram este pesquisador a propor e a desenvolver a presente tese. Trata-se, neste caso, de um pesquisador que possui uma trajetória no interior da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, primeiramente como estudante de Educação Técnica de Nível Médio, e mais tarde como docente.

SITUANDO O LEITOR: A APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

[...] o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais [...] (GRAMSCI, 2001, p. 18).

Uma das características mais marcantes da obra de Gramsci pode ser traduzida pela crítica contundente deste autor à oposição entre trabalho manual e trabalho intelectual e, conseqüentemente, a determinados tipos de escola destinados especificamente ao ensino de ofícios manuais e outros especializados no desenvolvimento das capacidades intelectuais do estudante. Essa tendência à divisão da escola em tipos distintos, como consequência da divisão social e técnica do trabalho, acompanhou a educação brasileira ao longo da sua trajetória. Conforme a correlação de forças estabelecida entre as diferentes classes sociais, frações de classe e grupos políticos no interior do Estado⁹, o distanciamento entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante apresentou avanços e retrocessos. No Brasil, esse fenômeno mostrou-se de forma mais evidente no ramo profissionalizante da educação.

A Educação Profissional no Brasil tem suas origens na necessidade de ocupar os aleijados, cegos, surdos e “desvalidos”, como estratégia de redução da criminalidade e da mendicância. Essa era a função social atribuída pelo Estado brasileiro ao ensino ministrado

⁹ Na presente tese, compreende-se o Estado em sentido amplo, tal como Gramsci (2001, p. 19-20) o concebe nos Cadernos do Cárcere. Para este autor, o Estado constitui-se a partir de dois grandes “planos” superestruturais: a sociedade civil – que reúne os aparelhos comumente designados como “privados” – e a sociedade política ou Estado. Ao primeiro plano corresponde a função de hegemonia, enquanto ao segundo cabe o “domínio direto”.

nas instituições de ensino que, em 1909, inauguraram a Educação Profissional como uma ramificação da educação formal, oficialmente. De acordo com Fonseca (1961, p.68), “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”.

Com a consolidação da indústria nacional e o incentivo à instalação de empresas multinacionais, a Educação Profissional – sobretudo aquela desenvolvida pelas Escolas Técnicas Federais – ETFs – passou a se destacar pela sua forte vinculação às demandas da produção capitalista. A partir da Era Vargas e, mais acentuadamente, durante o governo militar, a finalidade principal destas instituições de ensino deixou de ser a filantropia e o acolhimento social dos “desafortunados” para assumir uma nova identidade institucional, cujo foco centrava-se na preparação profissional da força de trabalho que se deslocava do campo para as grandes cidades (CUNHA, 2000).

Na década de 1990, as ETFs, EAFs, CEFETs e as escolas técnicas vinculadas às universidades federais – EVs – constituíam-se em excelentes opções de estudo, tanto para os jovens que necessitavam ingressar rapidamente no mercado de trabalho quanto para os estudantes que almejavam ingressar nas universidades. As conclusões do estudo de Kirschner (1993) apontam que se os egressos destas instituições de ensino não encontravam dificuldades para se inserirem no sistema produtivo, era também significativa a parcela de estudantes que logravam aprovação no vestibular após a conclusão destes cursos. Os cursos técnicos destas instituições, naquele período, visavam à formação mais inteira possível, numa perspectiva voltada para a formação integral dos estudantes¹⁰, apesar dos limites colocados pela realidade brasileira.

Em síntese, as escolas da Rede Federal construíram, ao longo de sua trajetória, uma identidade institucional que afirmava a identidade que lhe fora atribuída pelo governo militar, já que contribuíram de forma decisiva para a produção e reprodução da força de trabalho que consolidou e deu sustentação à expansão industrial no país; mas ao mesmo tempo, porém, estas instituições superaram esta identidade atribuída, negando-a, ao proporcionar à sociedade um tipo de formação que ia muito além da profissionalização estrita.

Para o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), o qual

¹⁰ As escolas e centros federais brasileiros tiveram a oportunidade de experimentar um tipo de educação que, em certa medida, assemelhava-se à escola unitária ou de formação humanista, tal como a definia Gramsci (2001, p. 36). Convém destacar, segundo o próprio autor, que se trata de humanismo “em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional”. Depois de desenvolver nos estudantes certo grau de maturidade e autonomia para o exercício de atividades que conduzam a criação intelectual e prática, a escola de cultural geral “deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social.”. (GRAMSCI, 2001, p. 36).

pautava suas políticas a partir do modelo de Estado Mínimo¹¹, tornava-se urgente a realização de uma reforma da Educação Profissional, de modo a impedir que a sua “verdadeira” função – a formação de mão de obra especializada – fosse distorcida pelo uso das escolas técnicas como “trampolim” para a universidade ou para o Ensino Superior. Deste modo, o governo federal deu início ao processo conhecido como Reforma da Educação Profissional – REP dos anos 1990, promovendo mudanças importantes no interior das escolas pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional¹², criada em 1909.

A justificativa para a realização da REP não estava relacionada à má qualidade do ensino ou à precariedade das condições de trabalho proporcionadas a alunos e professores. A razão de existir da REP, pelo contrário, tinha relação com o nível de excelência que as instituições da Rede conquistaram em sua trajetória histórica. De acordo com o discurso veiculado no Parecer nº 16/99, do Conselho Nacional de Educação, nas regiões e nas localidades onde as escolas preparatórias para o vestibular eram insuficientes para atender às demandas existentes, seja quantitativa ou qualitativamente, os centros e escolas federais de Ensino Técnico tornaram-se as alternativas preferidas por muitos pretendentes ao grau superior (BRASIL/CNE/CEB, 1999).

No que se refere à Educação Superior, especificamente, o ingresso de parcelas mais amplas da classe trabalhadora¹³ em cursos e instituições de Ensino Superior ocorreu apenas recentemente. Durante séculos, apenas os grupos sociais privilegiados economicamente tiveram acesso a este nível de ensino. Kuenzer (2000, p. 27) assinala que por muito tempo a trajetória escolar das elites brasileiras obedecia a uma sequência de estudos que incluía

¹¹ O modelo de Estado Mínimo – atualmente hegemônico – configura-se a partir da ideologia neoliberal, de modo que os investimentos voltados às políticas públicas de cunho social (saúde, educação, combate à pobreza, habitação etc.) são considerados os grandes vilões responsáveis pelo endividamento público (PERONI, 2010).

¹² A partir da promulgação da Lei nº 11.892/08, a Rede Federal de Educação Profissional sofreu um intenso processo de reestruturação, passando a denominar-se Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Doravante, na presente tese, a sua designação será realizada pelo uso do termo “Rede Federal” ou simplesmente “Rede”.

¹³ A definição de “classe trabalhadora” que melhor corresponde ao significado atribuído por esta tese pode ser encontrada nas *Categorias básicas de Marx reelaboradas por Poulantzas* (DRUDY, 1991, p. 21-42 apud BERNSTEIN, 1994, p. 179-189). Entretanto, considera-se que este termo também se aplica a todos aqueles que, separados dos meios de produção e dos meios de subsistência necessários à sua existência, precisam vender a sua força de trabalho, seja no mercado formal ou na informalidade. Da mesma forma, aplica-se a todos aqueles que não recebem pelo seu trabalho o valor necessário à obtenção dos meios de subsistência dos quais necessitam, mas garantem, por outro lado, a produção de mais-valia. Apesar de estar sendo utilizado aqui como equivalente de “classe operária” e de “classe proletária”, o termo “classe trabalhadora” contempla também os grupos e os indivíduos que, por se encontrarem numa condição de subordinação e de desfavorecimento – sob os aspectos econômico, político, cultural, etc. – em relação à classe burguesa, se comportam – do ponto de vista da ideologia – como se fossem operários ou proletários, embora não o sejam.

“ensino primário seguido de ensino secundário propedêutico, completado pelo Ensino Superior, este sim dividido em ramos profissionais”.

Nas últimas décadas, a elevação dos níveis de escolaridade colocados como requisitos para a contratação da força de trabalho, a qual é decorrente do aumento da concorrência intercapitalista, tem levado amplos segmentos da classe trabalhadora a ingressar, também, nas escolas propedêuticas e em cursos de nível superior (CUNHA, 2000, p. 188). Paralelamente a essa ampliação do acesso à Educação Superior, as múltiplas necessidades produzidas na atual fase de desenvolvimento do capitalismo têm levado à formulação de reformas e políticas educacionais fundamentadas na crítica à “universidade de pesquisa” (DURHAM, 1998) ou “universidade de campo” (CUNHA, 1997), com a finalidade de criar uma diferenciação e uma diversificação de cursos e instituições de Ensino Superior. As já mencionadas diferenciação e diversificação de cursos e instituições de ensino devem trazer consequências importantes para o atendimento que elas deverão proporcionar a diferentes tipos de “clientes”. A atual reforma da Educação Superior pretende “reorientar o sistema em uma direção oposta à da reforma de 1968 no que tange, sobretudo, a estruturação de um *modelo único* que associa ensino-pesquisa-extensão. (OLIVEIRA, 2000, p. 31, grifo do autor).

Tal como ocorre com as universidades federais, as instituições integrantes da Rede Federal têm sido alvo de iniciativas dos mais variados tipos, empreendidas com o objetivo de subordiná-las aos interesses da economia nacional e da expansão do capital multinacional.

No caso das antigas instituições pertencentes à Rede Federal (CEFETs, ETFs, EAFs e EVs), a resistência a uma maior aproximação com os interesses imediatos da produção agrária e industrial moderna também tem se mostrado atuante¹⁴. Todavia, considerando-se a sua vocação profissionalizante e, conseqüentemente, a necessidade de maior vinculação entre o mundo da escola e o mundo do trabalho para a consecução dos seus objetivos, essas instituições não podem ignorar as necessidades dos diferentes segmentos sociais e econômicos, dentre as quais se incluem as demandas da empresa capitalista¹⁵. Essa relação, por sua vez, tem sido mediada pelo Estado, representado pelos diferentes governos, grupos

¹⁴ Pelo menos é o que se depreende a partir das inúmeras greves realizadas e dos posicionamentos assumidos pelo Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica - SINASEFE em sua trajetória histórica (SINASEFE, 2014a).

¹⁵ Como mencionado, até a década de 1990 a Educação Profissional desenvolvida pela Rede Federal inspirava-se nos princípios da “escola única” ou “escola humanista”. Contudo, as escolas e centros federais não deixavam de proporcionar àqueles estudantes que precisavam se inserir mais cedo no mundo do trabalho uma formação compatível com as suas necessidades, satisfazendo, ao mesmo tempo, às demandas do capital.

políticos e segmentos da sociedade civil. Na segunda metade do século XX, especialmente, é necessário salientar a forte influência exercida pelos organismos e agências internacionais de cooperação técnica e financeira sobre a Educação Profissional no Brasil, que representam os interesses privados, principalmente do capital multinacional.

Quanto à Educação Superior, a sua aproximação com o mercado, ou, melhor dizendo, com as empresas capitalistas, é mediada por relações complexas e, até certo ponto, ambíguas. Por um lado, as faculdades, os centros universitários e demais Instituições de Ensino Superior – IES situadas no âmbito privado – buscam, voluntariamente, o seu alinhamento à lógica de funcionamento e aos interesses do mercado. O seu sucesso, muitas vezes, é medido pela sintonia existente entre instituição de ensino e empresas, o que em tese proporcionaria maiores índices de inserção de seus egressos no mercado de trabalho.

As universidades públicas, por sua vez, apresentam como marca histórica a resistência e a oposição quanto ao estabelecimento de vínculos estreitos com empresas ou com interesses de cunho imediatista, ou mesmo à limitação da sua autonomia perante o Estado. Essa marca identitária das universidades públicas tem levado o empresariado – e o próprio Estado – a criticar severamente o modelo universitário baseado na “universidade de pesquisa” (DURHAM, 1998). Essas críticas acompanham a universidade brasileira desde o seu surgimento, em 1920 (CUNHA, 1988). Por esta razão, foram diversas também as propostas formuladas com o objetivo de “modernizá-la”.

No século XX, podem ser citados dois casos exemplares neste sentido: a criação do Estatuto das Universidades, em 1931, e a Reforma Universitária realizada em pleno governo militar, nos anos 1960. Estes instrumentos jurídicos, entre tantos outros, foram criados para corrigir os “problemas” das universidades. Na compreensão de Cunha (1988, p. 11), a Reforma de 1968 se desenvolveu em um contexto de subordinação política e econômica do Brasil, “conforme o modelo mais avançado do mundo capitalista – o norte americano”.

Do ponto de vista da empresa capitalista e do próprio Estado, que nas últimas décadas passou a assumir uma postura cada vez mais alinhada às diretrizes do neoliberalismo¹⁶, as principais críticas às universidades públicas orbitam em torno de argumentos que tentam qualificá-las como instituições caracterizadas por:

- ensino decadente e de qualidade discutível (MARTINS, 1990);

¹⁶ No campo educacional, este alinhamento do Estado brasileiro à lógica neoliberal se traduz, principalmente, pela tendência de substituição gradual da educação pública estatal pela educação privada. O neoliberalismo defende que a educação seja ofertada, prioritariamente, pela iniciativa privada, cabendo ao Estado ofertá-la apenas supletivamente a esta. Para mais informações, consultar Gentili (1996).

- valorização exacerbada da pesquisa e do regime de dedicação exclusiva dos professores em detrimento das experiências profissionais vivenciadas fora da universidade (CASTRO, 1994);
- produção de pesquisas fundadas na artificialidade dos rituais acadêmicos e sem relevância para o desenvolvimento científico nacional (MARTINS, 1990);
- elevados custos de operação (MANCIBO, 2004; MARTINS, 1990);
- egressos que não possuem exatamente as características que as empresas precisam (CASTRO; EBOLI, 2013);
- cursos muito longos e organizados a partir de currículos pouco flexíveis (ALISSON, 2014);
- comunidade acadêmica corporativista e resistente a mudanças na forma tradicional de suas aulas (ALISSON, 2014);
- altos índices de ociosidade docente e da capacidade física instalada (MARTINS, 1990);
- generalizada ineficiência administrativa (MARTINS, 1990);
- gestão institucional atrasada e disfuncional, vítima de uma burocracia exacerbada (CASTRO; EBOLI, 2013).

O debate acadêmico, no âmbito da sociedade civil, com vistas à construção de um projeto de reestruturação da universidade brasileira encontra-se em processo. Baseadas em alguns princípios fundamentais, tais como a gratuidade do ensino, a autonomia da universidade, a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, bem como o direito à liberdade de pensamento no exercício das funções e das atividades acadêmicas, as universidades públicas continuaram, com o apoio de diversas entidades, a impor resistência à sua subordinação, tanto ao domínio do Estado quanto aos interesses imediatos e particulares (CADERNOS ANDES, 2013, p. 11).

É frente a esse cenário que o governo brasileiro tem colocado em prática a proposta de reestruturação de diferentes instituições de ensino que possam se apresentar como alternativas às “universidades de pesquisa”. Paralelamente ao processo de expansão das universidades federais, o MEC anunciou, ainda em 2007, a intenção de reestruturar a Rede Federal mediante a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs. O processo de reestruturação das ETFs, EAFs, EVs, bem como dos CEFETs, a partir de um novo modelo institucional – IFs – ficou conhecido como “ifetização”.

Além da manutenção dos cursos de Educação Técnica de nível Médio, os IFs ficaram autorizados a oferecer também cursos superiores de bacharelado e até mesmo de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), bem como os cursos superiores de tecnologia, que algumas destas instituições já ofertavam. Vale ressaltar a prioridade dada aos Institutos

Federais na formação de professores (sobretudo na área de Ciências), mediante a destinação de um percentual mínimo de 20% das vagas ofertadas anualmente para cursos de licenciatura, ainda que as universidades “tradicionais” continuem a ofertá-las.

Portanto, no que se refere ao Ensino Superior federal, é possível constatar ações voltadas à expansão de vagas e de instituições, paralelamente, em duas secretarias diferentes, dentro do próprio MEC¹⁷. Por um lado, a Secretaria de Ensino Superior – SESu – vem atuando junto às universidades, e por outro, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC – desenvolve suas ações por intermédio dos Institutos Federais.

O que se coloca como questão central, diante do exposto, pode ser sintetizado no seguinte problema: por qual razão o MEC reestruturou as instituições da Rede Federal, mediante a criação dos Institutos Federais, se as finalidades que lhes foram atribuídas – no que se refere à Educação Superior – já vinham sendo atendidas pelas universidades federais? Ou ainda: se o governo federal pretendia contribuir para a ampliação e para a interiorização das vagas no segmento público de Educação Superior – especialmente das licenciaturas, por qual motivo esta missão foi confiada aos recém-criados Institutos Federais, ao invés de mantê-la sob a responsabilidade de instituições de Ensino Superior que são referência no atendimento desta demanda, como as universidades federais?

A presente tese considera o pressuposto de que, diante das dificuldades que o sistema capital tem encontrado para fazer com que as “universidades de pesquisa” se conformem às suas demandas mais imediatas (dificuldades históricas que decorrem da resistência oferecida pela mobilização de estudantes e docentes universitários), a reestruturação da Rede Federal traduziu-se na efetivação de um modelo institucional alternativo, baseado na expectativa (ou suposição) de que os Institutos Federais poderiam ajustar-se mais facilmente a estas demandas.

Esta investigação tem como objetivo geral analisar a criação e a implantação do IFC – *Campus* Rio do Sul, com vistas a verificar as características desta nova identidade institucional, sobretudo no que se refere à tríade ensino superior-pesquisa-extensão e aos vínculos estabelecidos com os arranjos produtivos locais.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- a) explicitar quais eram as características que determinavam a identidade institucional da antiga Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul e o tipo de

¹⁷ A lista de programas e ações que se encontram em andamento na SETEC e na SESu pode ser consultada no Apêndice I.

vinculação que esta Instituição estabelecia com as atividades de pesquisa e de extensão;

- b) identificar, a partir da análise de dados empíricos, os elementos que expressam as formas particulares que o processo de “ifetização” assumiu no caso do IFC – *Campus* Rio do Sul, sobretudo aqueles que se vinculam ao atendimento das demandas dos arranjos produtivos locais e à articulação entre as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão;
- c) analisar os documentos (textos legais) que regulamentaram e orientaram o processo de concepção e criação dos Institutos Federais;
- d) evidenciar os resultados das teses e dissertações produzidas sobre os Institutos Federais e a expansão da Educação Superior no Brasil, a fim de explicitar os aspectos que se repetem e se tornam universais no contexto mais amplo das políticas de expansão da Educação Superior no Brasil;
- e) realizar um levantamento histórico da gênese e do desenvolvimento das instituições integrantes da Rede Federal, bem como das universidades federais brasileiras, de modo a identificar as semelhanças e diferenças que se estabeleceram entre essas instituições de ensino, especialmente no que tange à sua função social e ao grau de autonomia que apresentam em relação aos interesses imediatos do capital.

Com relação aos aspectos metodológicos, a presente pesquisa se baseia em uma abordagem qualitativa, incluindo a realização de revisão bibliográfica e análise documental, complementadas pela realização de um estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 2013) a partir da coleta de dados empíricos. Considerando-se que a implantação do Ensino Superior nos IFs se trata de um processo resultante de políticas educacionais que se efetivam, inclusive, no contexto da produção dos textos legais, foram analisados no decorrer desta investigação uma série de leis, decretos e outros documentos que balizaram a sua “implementação” no contexto da prática. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, buscou identificar publicações científicas (teses, dissertações, artigos, livros) que pudessem contribuir para a análise do objeto investigado, pela identificação de elementos que possam indicar quais aspectos do caso investigado podem ser generalizados e validados em contextos mais amplos.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa empírica foram os roteiros de entrevistas semiestruturadas¹⁸. As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre novembro de 2012 e fevereiro de 2013. Segue abaixo o detalhamento das amostras coletadas nesta etapa (Tabela 1).

Tabela 1 – Caracterização das amostras de docentes e técnico-administrativos – IFC - *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Tipo de instrumento	Público alvo	Nº de indivíduos que compõem o universo desta pesquisa*	Nº de indivíduos da amostra	Dimensão relativa da amostra (%)
Entrevista semiestruturada	Professores	79**	25	31,65
Entrevista semiestruturada	Técnico-administrativos	75**	12	16,00

Fonte: O autor.

(*) Os dados desta coluna foram obtidos a partir do Censo Interno de 1º de maio de 2013, publicado sob a forma de relatório pelo setor de Pesquisa Institucional do IFC (IFC, 2013a).

(**) Estes valores correspondem à totalidade de indivíduos que integravam cada um destes segmentos no *Campus* Rio do Sul (IFC, 2013a), embora uma boa parte destes não preenchesse o(s) requisito(s) exigido(s) para a sua inclusão na pesquisa. Os requisitos necessários para a participação na pesquisa são apresentados no Quadro 1.

As entrevistas somaram um total de 15 horas e 51 minutos de gravação em arquivo de áudio digital, que foram convertidos em 167 páginas de texto, depois da sua transcrição. Os resultados foram sistematizados por meio de tabelas com o objetivo de expressar a frequência com que as diferentes respostas emergiram durante as entrevistas. Contudo, por se tratar de uma abordagem qualitativa, busca-se apreender a realidade a partir do conteúdo que se apresenta nos dados empíricos, partindo-se do pressuposto de que é fundamentalmente no seu conteúdo que reside a riqueza destas informações, e não na quantidade de vezes que as respostas se repetem¹⁹.

¹⁸ Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa são apresentados no Apêndice II. É importante salientar que, ainda na fase de projeto, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG, na data de 08 de novembro de 2012. Por atender aos princípios éticos na pesquisa, em 29 de novembro do mesmo ano o CEP aprovou a sua realização, decisão tornada oficial mediante a emissão do Parecer Consubstanciado 159.521, de 30 novembro de 2012. Cabe ressaltar ainda que a autorização prévia do diretor geral do *Campus* Rio do Sul e do magnífico reitor do IFC para a aplicação desta pesquisa estiveram entre os requisitos exigidos para o cadastramento do projeto de pesquisa junto ao CEP.

¹⁹ As frequências correspondentes às respostas obtidas em cada questão estão disponíveis no Apêndice IV.

Com relação aos docentes, foram priorizados aqueles que estavam ou estiveram vinculados²⁰ a algum curso superior do *Campus* Rio do Sul, o que ficou caracterizado como Critério de Amostragem 1. A representatividade dos cinco cursos superiores foi obtida pela participação de docentes que atuavam ou atuaram nos cursos de Ciência da Computação, Engenharia Agrônômica, Física-Licenciatura²¹, Matemática-Licenciatura, e do extinto Curso Superior de Tecnologia em Horticultura (conforme a Tabela 2).

Tabela 2 – Composição da amostra dos docentes que participaram da pesquisa, em valores absolutos, segundo a sua vinculação com relação aos cursos superiores – IFC - *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Curso	Nº de docentes vinculados*
Tecnologia em Horticultura	9
Engenharia Agrônômica	11
Ciência da Computação	7
Matemática-Licenciatura	11
Física-Licenciatura	4
Total	42

Fonte: O autor.

(*) A maior parte dos docentes se vinculava a mais de um curso superior, motivo pelo qual a soma dos valores desta coluna é maior que o número de docentes que integraram a amostra. Os números apresentados nesta coluna incluem os respectivos coordenadores de curso.

Dentre os indivíduos potencialmente aptos a participar das entrevistas segundo o Critério de Amostragem 1, foram privilegiados ainda os docentes que ocuparam ou ocupavam cargos de gestão (coordenação ou direção) entre 2008 e 2012 em setores que, de alguma forma, sofreram impactos em razão da implantação do Ensino Superior. Este se constituiu no Critério de Amostragem 2.

O tempo de serviço como integrante do quadro efetivo da Instituição foi denominado Critério de Amostragem 3. Buscou-se, por esse critério, priorizar os professores admitidos antes do ano 2007, ainda na época da antiga EAFRS, com base no entendimento de que estes indivíduos teriam mais elementos para uma análise das transformações institucionais

²⁰ Tal vinculação poderia se dar pela sua participação em atividades de ensino, de pesquisa ou de extensão. Cabe ressaltar, contudo, que todos os docentes entrevistados lecionavam ou já lecionaram, também, em algum momento, em cursos técnicos de nível médio oferecidos pela Instituição.

²¹ O curso de Física-Licenciatura é o mais recente entre todos os cursos de graduação do *Campus* (implantado em 2011), apresentando por isso um número relativamente menor de professores, na época da coleta de dados empíricos. Por terem sido admitidos recentemente, muitos destes servidores não chegaram sequer a conhecer a antiga Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul-EAFRS, e nem mesmo tiveram oportunidade, em sua maioria, de vivenciar experiências no âmbito da gestão institucional do IFC – *Campus* Rio do Sul. Por essas razões, o número de professores que atendiam ao menos parcialmente os requisitos necessários à sua inclusão na amostragem da pesquisa mostrou-se bastante limitado. Tais requisitos são apresentados no Quadro 1.

ocorridas entre o final da década de 2000 e primeiros anos da década de 2010, principalmente aquelas decorrentes da implantação dos cursos superiores.

Dentre os técnico-administrativos, foram selecionados para a amostragem aqueles que se encontravam, por ocasião da entrevista ou à época da transição de Agrotécnica para Instituto Federal, vinculados a setores administrativos estratégicos para a implantação do Ensino Superior, tal como Administração e Planejamento, Serviços de Apoio, Tecnologia da Informação, Biblioteca, Núcleo Pedagógico, Seção de Registros Escolares, Coordenação Geral de Ensino ou Coordenação de Ensino Superior. Todos estes setores precisaram, em alguma medida, adaptar-se ou criar condições para a implantação dos cursos superiores a partir de 2008 (considerando o Tecnólogo em Horticultura), e/ou a partir de 2010/2011, considerando os demais cursos. Este requisito recebeu a denominação de Critério de Amostragem 1, no caso dos técnico-administrativos.

Tal como ocorreu com os docentes, foram privilegiados para amostragem os técnico-administrativos que, além de atenderem ao Critério de Amostragem 1, ocuparam ou ocupavam cargos de gestão (coordenação ou direção), entre 2008 e 2012, em setores considerados estratégicos para a implantação dos cursos de graduação, o qual recebeu a denominação de Critério de Amostragem 2. O tempo de serviço no quadro efetivo da Instituição (ingresso antes de 2007), também neste caso, configurou-se como Critério de Amostragem 3, pelas mesmas razões já apresentadas na amostragem dos docentes.

Quadro 1 – Tipificação e descrição dos critérios adotados na amostragem dos professores e dos técnico-administrativos entrevistados – IFC - *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Tipo de critério	Descrição do critério utilizado
Critério 1	Atuação direta/indireta no Ensino Superior, na pesquisa, na extensão, ou em setores administrativos que foram diretamente afetados pela sua implantação
Critério 2	Atuação em cargo de gestão (coordenação ou direção) entre 2008 e 2012, relacionado ao Ensino Superior, à pesquisa ou à extensão
Critério 3	Tempo de serviço na Instituição (ingresso antes de 2007)

Fonte: O autor.

Considerando-se que a rigidez na aplicação concomitante dos três Critérios de Amostragem explicitados acima restringiria significativamente o número de participantes da pesquisa em alguns setores ou cursos superiores, tornou-se necessário escolher pelo menos um destes requisitos como obrigatório – neste caso, o Critério de Amostragem 1²². Na medida

²² A indicação deste critério como obrigatório está relacionada ao interesse especial desta pesquisa com relação aos aspectos relacionados à Educação Superior.

do possível, buscou-se priorizar indivíduos cujo perfil fosse capaz de contemplar os três Critérios de Amostragem (1, 2 e 3). Nos casos em que isso não foi possível, admitiu-se participantes que preenchessem apenas dois Critérios de Amostragem (1 e 2 ou 1 e 3), ou ainda, em casos excepcionais, apenas o Critério de Amostragem definido como obrigatório, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – Categorização dos professores e técnico-administrativos participantes da pesquisa segundo o número de Critérios de Amostragem atendidos – IFC - *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Categoria	Docentes	Técnico-administrativos	Total
3 Critérios de Amostragem atendidos	11	05	16
2 Critérios de Amostragem atendidos	12	06	18
1 Critério de Amostragem atendido	02	01	03
Total	25	12	37

Fonte: O autor.

Para preservar a identidade dos entrevistados, adotou-se um código numérico para cada servidor que participou da pesquisa, antecedido pela letra “P”, no caso dos docentes, e pela letra “T”, no caso dos técnico-administrativos²³.

O REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo desta seção é apresentar o referencial teórico que deu suporte aos argumentos que fundamentaram a realização desta pesquisa, situando-se o ângulo a partir do qual as análises foram realizadas.

A partir do aporte teórico de Marx, são analisadas as diferentes maneiras por meio das quais a expansão da Educação Superior favorece a valorização do capital, sobretudo pela diversificação das Instituições de Ensino Superior – IES enquanto estratégia de atendimento às necessidades diferenciadas da produção capitalista.

Considerando-se a opção feita pelo pesquisador, ao adotar o referencial teórico marxista, destaca-se como ponto de partida o seguinte questionamento: de que forma os elementos que constituem a teoria marxista podem contribuir para a compreensão do processo

²³ No Apêndice III consta uma caracterização dos entrevistados segundo o ano de ingresso na Instituição, maior grau de formação, período em que ocupou/ocupava cargo de gestão – conforme o caso – e o departamento ao qual o servidor se vincula.

de expansão, diversificação e diferenciação das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES na atual fase de desenvolvimento do capital?

A formulação de uma resposta para esta questão requer, primeiro, uma análise da lógica que rege a educação na ordem social capitalista. Convém salientar, de início, que foi com o advento do capitalismo que a educação escolar passou a ser a forma de educação predominante (DUARTE, 2012, p. 43). Nesse contexto, as relações entre capital, trabalho e educação se tornaram complexas a tal ponto que a compreensão da sociedade e da educação contemporâneas – bem como das instituições responsáveis pela sua oferta – não pode prescindir da compreensão do movimento do capital. É neste sentido que, na sequência do texto, recorre-se à teoria do valor para clarear o modo através do qual a educação se conecta ao desenvolvimento capitalista na atual forma de sociabilidade.

Para Oliveira (2000, p. 37-38), a aplicação da teoria marxista do valor-trabalho para o estudo do atual reordenamento da Educação Superior pode ser justificada de duas diferentes maneiras. A partir de autores como Offe (1994), Lojkin (1995), Harvey (1992), Rifkin (1995) e Chesnais (1996), ele afirma que a Educação Superior faz parte do conjunto de fatores considerados vitais para o pleno desenvolvimento das formas contemporâneas de valorização e expansão do capital, haja vista que a Educação Superior é um importante componente do valor da força de trabalho. A segunda justificativa de Oliveira (2000, p. 37-38), por sua vez, reside no fato de que o exame dos elementos que integram a atual reforma da Educação Superior permite que seja revelada a natureza das políticas para a Educação Superior, bem como a “racionalidade subjacente a esta reforma, especialmente no que tange a uma maior subordinação do trabalho acadêmico ao mercado”.

A contribuição de Marx para a abordagem desta questão se inicia com a apresentação dos elementos que constituem as relações de produção tipicamente capitalistas. De acordo com Marx (1985a), o elemento novo, no capitalismo, em comparação com os modos de produção que o antecederam, está nas relações de trabalho que se estabelecem entre o capitalista – enquanto membro da classe dos proprietários dos meios de produção – e o trabalhador – que integra a classe dos não proprietários²⁴. Para transformar dinheiro em capital, a primeira condição que se impõe ao capitalista é a existência de força de trabalho disponível, que possa ser livremente comprada e vendida (MARX, 1985a, p. 140).

Ocorre, no entanto, que a força de trabalho adquirida pelo capitalista não é uma

²⁴ No capitalismo, o trabalhador é um homem livre que “somente pôde dispor da sua pessoa” (MARX, 1985b, p. 262), uma vez que ele “não tem outras mercadorias para vender” (MARX, 1985a, p. 140).

mercadoria qualquer. Trata-se de uma mercadoria cujo próprio valor de uso – para o seu comprador – tem “a característica peculiar de ser fonte de valor”, isto é, a capacidade de criar valor (MARX, 1985a, p. 139). É no processo de consumo da força de trabalho que, simultaneamente, se produz a mais-valia. Isto se torna possível apenas porque o valor de uso específico desta mercadoria pode ser “fonte de valor, e de mais valor do que ela mesma tem.” (MARX, 1985a, p. 160).

Com o advento da indústria moderna, a formação do trabalhador tornou-se também um elemento constituinte dos seus meios de subsistência. Marx (1985a) alerta para o fato de que, desde a obtenção da força de trabalho mais especializada até aquela dotada do mais baixo grau de qualificação, estão envolvidos certos custos que precisam ser pagos. Assim como a alimentação, o vestuário e a moradia, a educação do trabalhador reflete-se no custo da produção e reprodução da sua força de trabalho.

Para modificar a natureza humana geral de tal modo que ela alcance habilidade e destreza em determinado ramo de trabalho, tornando-se força de trabalho desenvolvida e específica, é preciso determinada formação ou educação, que por sua vez, custa uma soma maior ou menor de equivalentes mercantis. Conforme o caráter mais ou menos mediato da força de trabalho, os seus custos de formação são diferentes. Esses custos de aprendizagem, ínfimos para a força de trabalho comum, entram portanto no âmbito dos valores gastos para a sua produção. O valor da força de trabalho se resolve no valor de uma soma determinada de meios de subsistência. Ele muda, portanto, também com o valor desses meios de subsistência, isto é, com a grandeza do tempo de trabalho exigido para sua produção. (MARX, 1985a, p. 142).

Pode-se concluir, a partir de Marx, que de acordo com o tipo de educação ou formação proporcionada ao trabalhador, oscilará para cima ou para baixo a soma de valores mercantis que serão gastos para a produção deste “artigo específico”. Alguns postos de trabalho requerem a formação de profissionais dotados de uma sólida base de educação científico-tecnológica e cultural, bem como de um elevado nível de especialização. Nestes casos, os custos envolvidos na sua produção e reprodução serão proporcionalmente mais altos, em comparação com o trabalhador comum, para o qual o grau mais elementar de escolaridade já é suficiente.

Tal como acontece com todas as demais mercadorias, o valor da força de trabalho pode ser determinado. O valor pago ao trabalhador em troca da sua força de trabalho – ou salário – é determinado pelo tempo médio socialmente necessário à produção dos meios de subsistência indispensáveis à reprodução desta força de trabalho. Conforme esclarece Marx:

O valor da força de trabalho, como o de toda outra mercadoria, é determinado pelo

tempo de trabalho necessário à produção, portanto, também da reprodução, desse artigo específico. Enquanto valor, a própria força de trabalho representa apenas determinado quantum de trabalho social médio nela objetivado. A força de trabalho só existe como disposição do indivíduo vivo. Sua produção pressupõe, portanto, a existência dele. Dada a existência do indivíduo, a produção da força de trabalho consiste em sua própria reprodução ou manutenção. Para sua manutenção, o indivíduo vivo precisa de certa soma de meios de subsistência. O tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência ou o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção do seu possuidor. [...] Por meio da sua ativação, o trabalho, é gasto, porém, determinado quantum de músculo, nervo, cérebro etc. humanos que precisa ser repostos. Esse gasto acrescido condiciona uma receita acrescida. Se o proprietário da força de trabalho trabalhou hoje, ele deve poder repetir o mesmo processo amanhã, sob as mesmas condições de força e saúde. A soma dos meios de subsistência deve, pois, ser suficiente para manter o indivíduo trabalhador como indivíduo trabalhador em seu estado normal. [...]. (MARX, 1985a, p. 141).

Vale ressaltar que em diferentes países ou contextos históricos, o tipo ou o nível de escolaridade requerida pelo capitalista, por um lado, e que satisfaz as “necessidades básicas” do trabalhador em termos da sua formação, por outro, é também histórico. Deste modo, o desenvolvimento das forças produtivas pressupõe não só a expansão da oferta educacional, mas também a ampliação progressiva do acesso aos níveis mais elevados de escolaridade²⁵, bem como a diversificação/diferenciação das instituições responsáveis pela sua oferta, conforme as necessidades diferenciadas que os distintos setores da produção capitalista venham a apresentar.

As próprias necessidades naturais, como alimentação, roupa, aquecimento, moradia etc., são diferentes de acordo com o clima e outras peculiaridades naturais de um país. Por outro lado, o âmbito das assim chamadas necessidades básicas, assim como o modo de sua satisfação, é ele mesmo um produto histórico e depende, por isso, grandemente do nível cultural de um país, entre outras coisas também essencialmente sob que condições, e, portanto, com que hábitos e aspirações de vida, se constitui a classe dos trabalhadores livres. Em antítese às outras mercadorias, a determinação do valor da força de trabalho contém, por conseguinte, um elemento histórico e moral. No entanto, para determinado país, em determinado período, o âmbito médio dos meios de subsistência básicos é dado. (MARX, 1985a, p. 141).

Portanto, às diferentes demandas da empresa capitalista devem corresponder tipos distintos de trabalhadores, formados a partir dos mais variados tipos de educação e formação profissional. Em outras palavras, pode-se dizer que tanto o trabalho – incluindo-se aí o

²⁵ De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (2009), nas últimas décadas a Educação Superior passou a receber grupos sociais que, até então, não tinham acesso a esse nível de ensino. Se o número de matrículas na Educação Superior, em nível global, era de 28,6 milhões em 1970, no ano de 2007 havia 152,7 milhões de novos estudantes neste nível de ensino.

trabalho acadêmico – quanto a educação são subsumidos pelos processos de acumulação, ampliação e reprodução do capital.

Para Marx (1985d), a subsunção formal é a primeira forma de subordinação do trabalho ao capital com vistas à sua valorização. Neste primeiro momento, a subsunção é apenas formal porque, apesar de separar o produtor direto – trabalhador – dos seus meios de produção e de subsistência, impondo a este a condição de assalariado, não há mudanças no processo de trabalho. O trabalhador continua dominando o processo de trabalho. Nesta fase do desenvolvimento capitalista a valorização do capital se baseia predominantemente na extração da mais-valia absoluta.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, tem-se, finalmente, a subsunção real do trabalho ao capital (MARX, 1985d). A subdivisão do processo de trabalho em tarefas parcelares, repetitivas e simplificadas ocorre concomitantemente à incorporação da ciência e da tecnologia à produção capitalista. Na sociedade regida pelo capital, o trabalhador perde o domínio sobre o processo produtivo e o trabalho assume a sua forma alienada. A redução do valor das mercadorias e da força de trabalho proporciona a extração da mais-valia relativa. Para Marx,

A subsunção real do trabalho no capital desenvolve-se em todas aquelas formas que produzem mais-valia relativa, ao contrário de absoluta. Com a subordinação real do trabalho no capital efetua-se uma revolução total (que prossegue e se repete continuamente) no próprio modo de produção, na produtividade do trabalho e na relação entre capitalista e operário. (MARX, 1985d, p.105)

Outra consequência do desenvolvimento da maquinaria e da grande indústria foi a inversão dos termos da relação entre o homem e a máquina. Agora é o homem que, perdendo a condição de sujeito, passa a servir a máquina.

Processa-se, portanto, a inversão na relação homem/natureza: em lugar de o instrumental de trabalho servir de mediação entre o trabalhador e o objeto de trabalho, é o trabalhador que se torna mediador entre o instrumental e a natureza. Não é mais o trabalhador que utiliza os instrumentos de produção, para transformar a matéria-prima em objeto útil; é, pelo contrário, a máquina que utiliza o trabalhador, determinando-lhe o movimento e o ritmo de trabalho. (PARO, 1996, p. 53).

Com base nas formulações teóricas apresentadas até aqui, foi possível constatar, em primeiro lugar, que a educação escolar constitui-se em meio de subsistência necessário à reprodução da força de trabalho, de maneira que a formação recebida pelo trabalhador

integra-se ao conjunto de fatores que determinam o seu valor. Em segundo lugar, tornou-se evidente a progressiva subsunção – formal ou real – do trabalho ao capital. Na visão de Oliveira (2000),

A diferença entre subsunção formal e real do trabalho ao capital é fundamental para se compreender o grau possível de subordinação do trabalho acadêmico ao capital na atual reforma da educação superior. Para entender o grau de subordinação é, também, fundamental saber se as IES são públicas, ou seja, mantidas pelo Poder Público, ou privadas, sustentadas pela iniciativa privada. (OLIVEIRA, 2000, p. 41).

No caso das IES privadas, a subsunção formal ao capital é incontestável, haja vista que o trabalho acadêmico é orientado por princípios capitalistas, voltados à produção de mais-valia. A produção acadêmica se realiza conforme os interesses do proprietário da instituição de ensino. A subsunção real, no entanto, não é tão evidente. A especificidade do trabalho acadêmico – altamente complexo – impõe limites à sua plena subordinação ao capital (OLIVEIRA, 2000, p. 41).

Quanto às IES mantidas pelo Poder Público, num primeiro momento a sua subsunção – formal ou real – aparece como algo inconcebível. Primeiramente porque o seu financiamento é viabilizado por meio do repasse de recursos públicos. Além disso, supõe-se que as IES públicas possuem um relativo grau de autonomia – em termos de gestão e de planejamento – em relação ao sistema capitalista. Por último, mas não menos importante, destaca-se o fato destas instituições não produzirem mais-valia (OLIVEIRA, 2000, p. 42).

Ao refletir sobre a possibilidade das IES públicas serem subsumidas pelo capital, Oliveira (2000) assinala dois aspectos iniciais que, segundo ele, precisam ser considerados:

Primeiro, as universidades públicas, especialmente as federais, em parte, em razão da necessidade de autofinanciamento, começam a assumir as feições das instituições privadas, sobretudo no que tange à venda de serviços e bens. O Estado já não é o único mantenedor, o que pode vir a interferir nos princípios de direito público que regem a organização dessas instituições. Segundo, o processo de produção nas universidades públicas, de médio e grande porte, inclui produtos materiais e não-materiais, diferentemente da escola básica. Em geral, os produtos materiais ou acadêmicos são produzidos por encomenda do capital produtivo, para atender às suas demandas, ou objetivando o mercado. No primeiro caso, o capital produtivo determina inteiramente o movimento do trabalho acadêmico, uma vez que este se engaja no processo de produção empregado pelo capital produtivo. O mesmo já vem ocorrendo, em grande parte, com os serviços que a universidade presta. Há um claro empreendimento para tornar bens e serviços mais úteis economicamente, além de permitir o aumento da receita própria das instituições públicas. (OLIVEIRA, 2000, p. 42-43).

Oliveira (2000) indica ainda uma série de elementos que podem ajudar na compreensão do modo como as universidades federais – e, por associação, os Institutos Federais – são subsumidas pelo capital. Sinteticamente, estes elementos podem ser traduzidos da seguinte maneira:

- a) as pesquisas realizadas no interior das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES geram tecnologias que contribuem para o avanço do instrumental de trabalho e dos métodos de produção, bem como para a elevação da produtividade do trabalho e da mais-valia;
- b) as funções atribuídas às IFES no atual estágio de desenvolvimento capitalista pressupõem a diversificação e a flexibilização da Educação Superior, uma vez que os diferentes tipos de clientes – do ponto de vista das relações de troca e da quantidade de capital que possuem – apresentam demandas específicas e diferenciadas, para as quais são criados tipos de educação e de instituições de ensino também diferenciados;
- c) embora a produção acadêmica tenha um valor de uso, ela tende, cada vez mais, a se tornar um valor de troca, de modo que o ensino e a pesquisa assumem cada vez mais a forma de mercadoria, alterando-se, portanto, a natureza do trabalho acadêmico e as finalidades das IFES;
- d) a mesma racionalidade que controla o trabalho acadêmico no interior das IFES determina, também, o tipo de mercadoria a ser produzida para a troca, resultando na oferta de ensino e de pesquisa com qualidades diferenciadas para compradores/consumidores que dispõem de condições econômicas e culturais desiguais. (OLIVEIRA, 2000, p. 42-45).

O autor conclui sua argumentação afirmando que

O capital, nessa lógica, expressa seu domínio sobre o trabalho e a produção acadêmica. O interesse do capital se dá em razão de que o valor do trabalho/produção acadêmica se expande por intermédio da troca, o que explica a importância do trabalho e da produção acadêmica, atualmente, para a expansão/autovalorização do capital. (OLIVEIRA, 2000, p. 45).

A subsunção do trabalho acadêmico aos interesses do capital, no contexto brasileiro, também foi objeto da análise de Rodrigues (2007). Segundo este autor, as atuais políticas de Educação Superior no Brasil contêm em si elementos que expressam a existência de interesses comuns que unificam as diferentes frações da classe burguesa. De modo geral, estes interesses

estão voltados ao aprofundamento da subordinação da Educação Superior ao processo de valorização do capital. Contudo, este mesmo autor ressalta que as relações que se estabelecem entre as distintas frações da classe burguesa são atravessadas por contradições, as quais se manifestam da seguinte maneira:

Existem duas formas básicas de a burguesia, isto é, o capital, encarar a educação escolar: educação-mercadoria ou mercadoria-educação. Cada uma dessas perspectivas se liga diretamente à forma como o capital busca a autovalorização e cada uma delas é face de uma mesma moeda, ou seja, são formas sob as quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana. (RODRIGUES, 2007, p. 5).

Ainda de acordo com Rodrigues (2007, p. 5-6), os empresários do ramo educacional buscam valorizar o capital investido, seja em escolas ou universidades, mediante a venda de artigos muito específicos: os serviços educacionais. Neste caso, a prática social educacional é reduzida à condição de mercadoria, assumindo a forma de *educação-mercadoria*. Na tentativa de ampliar o seu poder de atuação no mercado educacional, os empresários da educação lutam pela redução do poder regulador do Estado neste setor.

O conflito de interesses entre as diferentes frações da burguesia se instala na medida em que os empresários industriais – nacionais e multinacionais – enxergam na formação em nível superior um fator importante para a valorização do seu capital, ainda que não seja pela mesma ótica dos empresários do ramo educacional. No caso dos empresários industriais, a educação/formação incorporada à força de trabalho converte-se em insumo necessário à produção de outras mercadorias, assumindo a forma de *mercadoria-educação*. Para estes últimos, a Educação Superior deve subordinar-se às necessidades mediatas ou imediatas da produção capitalista. Por este motivo, a burguesia industrial tende a apoiar o fortalecimento do poder estatal e da sua função reguladora, bem como a oferta qualificada da *mercadoria-educação* pelo Estado. (RODRIGUES, 2007, p. 6).

Tomando-se por fundamento a teoria marxista, é possível concluir que a diversificação e a diferenciação de cursos e instituições de ensino, no âmbito da expansão recente da Educação Superior no Brasil, pode favorecer duplamente a valorização do capital, ainda que por vias distintas. Por um lado, os empresários da educação empenham todas as suas forças na tentativa de controlar a produção da *educação-mercadoria*, exaltando os benefícios que o mercado educacional pode proporcionar à sociedade – já que o Poder Público não tem conseguido atender adequadamente às demandas relacionadas ao Ensino Superior, quantitativamente. A predominância de uma expansão pautada pela ampliação de

matrículas e de instituições vinculadas ao setor privado, no caso brasileiro (SGUISSARDI, 2008), revela que a *educação-mercadoria* tem sido uma excelente opção para a valorização do capital. Por outro lado, os empresários industriais, comerciais etc. compelem as redes de ensino – pública e privada – a se submeterem aos seus interesses – mediatos ou imediatos – de modo que se garanta a oferta dos insumos – *mercadoria-educação* – que melhor atendam aos objetivos de valorização do seu capital.

Neste sentido, e porque são distintos os interesses imediatos de ambos os tipos de empresários, os industriais, comerciais ou outros, em geral, tendem a valorizar mais a educação superior estatal pública, pela muito maior possibilidade, revelada pela história e pelas “avaliações”, de produzir os profissionais que lhes interessam como instrumentos de valorização de seus produtos, de seu capital. (SGUISSARDI, 2008, p. 1014).

Como se verifica, a teoria do valor desenvolvida por Marx proporcionou a Oliveira (2000), Sguissardi (2008) e Rodrigues (2007) amplas possibilidades de compreensão do processo de expansão da Educação Superior no atual estágio de desenvolvimento do capital. A partir da teoria do valor, estes autores constataram que o sistema capital se beneficia, de diferentes maneiras, da ampliação do acesso ao Ensino Superior.

Entretanto, é necessário ressaltar que o processo de expansão de cursos, matrículas e instituições de Educação Superior não ocorre de forma homogênea. Trata-se de um processo complexo em que o acesso aos diferentes cursos e instituições de ensino ocorre de forma desigual. Com o objetivo de aprofundar os aspectos relacionados a diversificação das IES federais, a presente tese buscou fundamento na teoria educacional de Gramsci, tanto para a crítica à divisão da escola em tipos distintos – reforçando a divisão de classes presente na sociedade capitalista –, quanto para a indicação dos preceitos que devem orientar uma proposta de escola – e de universidade – que se proponha a atuar em favor da classe trabalhadora.

Ao compartilhar com Gramsci os seus posicionamentos acerca da escola, pretende-se apontar os preceitos que deveriam guiar a organização da Educação Profissional, da Educação Superior e das instituições responsáveis pela sua oferta. Em que pese os limites que se apresentam à instituição escolar na sociedade capitalista – diante da função reprodutora que a burguesia lhe imprime, enquanto classe dominante –, a presente tese concebe a escola – e a universidade – como espaço contraditório de luta de classes. Se por um lado a escola reproduz e reforça as relações sociais e de produção tipicamente capitalistas, por outro lado, ela também pode se contrapor à cultura e à ideologia hegemônicas.

Inicialmente, cabe ressaltar que Gramsci nasceu na ilha da Sardenha – Itália – e que sua vida transcorreu em um período em que os contextos italiano e europeu testemunhavam a implementação do fordismo e o movimento de organização dos operários através dos conselhos de fábrica e dos partidos políticos. No cenário mundial²⁶, o início do século XX foi marcado pela Revolução Russa de 1917. Em razão da conjugação destes eventos, havia à época uma expectativa – inclusive para Gramsci – de que a revolução nos moldes bolcheviques chegaria à Itália.

Mesmo durante a ascensão do fascismo na Itália, Gramsci fez críticas contundentes a uma série de aspectos relacionados à estrutura econômica e social da época. Muitas destas críticas foram influenciadas pela intensa atuação política deste intelectual junto aos partidos políticos. Apesar da sua prisão, em 1926, este autor foi responsável por uma vasta produção intelectual, interrompida somente pelo agravamento dos problemas de saúde que o acometeram no cárcere, e que culminaram com a sua morte, em 1937. Alguns de seus escritos mais importantes foram organizados e publicados postumamente, nas Cartas e Cadernos do Cárcere.

Na sua juventude, antes do cárcere, Gramsci escreveu e publicou cinco textos²⁷ sobre trabalho, cultura e escola, os quais constituem os chamados “Escritos Políticos”. Apesar do estágio inicial em que se encontravam o seu pensamento e a sua compreensão acerca da realidade, este autor já fornecia, naquela época, algumas pistas sobre o seu projeto de escola, o qual se encontrava intimamente vinculado ao seu projeto de sociedade.

Gramsci acreditava que a condição primeira para a emergência de uma revolução proletária era a tomada de consciência pela classe trabalhadora. Para ele, a difusão dos elementos que subsidiariam essa tomada de consciência era uma tarefa que caberia aos intelectuais vinculados a esta classe, mediante a utilização de um dos seus instrumentos mais importantes: a escola (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 28).

As considerações de Gramsci acerca da escola, na maior parte das vezes, se reportaram ao contexto italiano de sua época. Porém, em face da atualidade da sua obra no momento presente, o seu estudo proporciona contribuições importantes para a compreensão da organização da escola – e da universidade – brasileira nos dias de hoje. Para tanto, o entendimento da função exercida pelos intelectuais é condição primordial.

²⁶ A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) também esteve compreendida neste período histórico.

²⁷ Os textos “Socialismo e cultura”, “A escola do trabalho”, “A escola vai à fábrica”, “A universidade popular” e “Homens ou máquinas?” foram publicados originalmente sob a forma de artigos em 1916. (GRAMSCI, 1976).

A formação de intelectuais vinculados à classe operária esteve entre as principais preocupações de Gramsci, tornando-se objeto de longa análise nos Cadernos do Cárcere. Segundo o autor, caberia a estes intelectuais o desenvolvimento de uma nova cultura, capaz de disseminar e reproduzir a ideologia²⁸ proletária. Esta nova cultura atuaria como instrumento de contra-hegemonia, em favor da classe trabalhadora. (GRAMSCI, 2001).

Ao empreender uma análise crítica sobre a dominação que determinados “grupos sociais” exercem sobre os outros na sociedade regida pelo capital, o intelectual italiano manifestava o entendimento de que

Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa e nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2001, p. 21).

Gramsci constatou que a formação em massa de intelectuais ocorrida no interior da sociedade capitalista, justificada pelas “necessidades políticas do grupo fundamental dominante”, trouxe consequências negativas para os trabalhadores, tendo em vista que

No mundo moderno, a categoria dos intelectuais, assim entendida, ampliou-se enormemente. Foram elaboradas, pelo sistema social democrático-burocrático, imponentes massas, nem todas justificadas pelas necessidades sociais da produção, ainda que justificadas pelas necessidades políticas do grupo fundamental dominante. [...] A formação em massa standardizou os indivíduos, na qualificação intelectual e na psicologia, determinando os mesmos fenômenos que ocorrem em todas as outras massas standardizadas: concorrência (que coloca a necessidade da organização profissional de defesa), desemprego, superprodução escolar, emigração, etc. (GRAMSCI, 2001, p. 22).

A concorrência entre os trabalhadores e a produção de desempregados, em decorrência do aumento do contingente de intelectuais formados pela escola, já haviam sido apontadas por Marx. Para este autor, formação de força de trabalho excedente, sob a forma de um exército industrial de reserva, constitui-se em condição extremamente favorável ao

²⁸ A concepção de ideologia em Gramsci considera a existência de “ideologias”, ao invés de “ideologia”. Para este autor, é possível atribuir uma significação positiva a este conceito. A dimensão positiva da ideologia – como conjunto de ideias que servem aos interesses de uma classe (intelectual orgânico) – se diferencia e se opõe à sua dimensão negativa – como ideia que se descolou da realidade (intelectual tradicional). (EAGLETON, 1997, p. 112).

capitalista, na medida em que essa estratégia serve para pressionar a população trabalhadora a intensificar a sua produtividade.

Com a acumulação do capital produzida por ela mesma, a população trabalhadora produz, portanto, em volume crescente, os meios de sua própria redundância relativa. Essa é uma lei populacional peculiar ao modo de produção capitalista, assim como, de fato, cada modo de produção histórico tem suas leis populacionais particulares, historicamente válidas. [...] O sobretrabalho da parte ocupada da classe trabalhadora engrossa as fileiras de sua reserva, enquanto, inversamente, a maior pressão que a última exerce sobre a primeira obriga-a ao sobretrabalho e à submissão aos ditames do capital. (MARX, 1985b, p. 200-203).

Outra constatação feita por Gramsci esteve relacionada à tendência capitalista de especialização dos intelectuais. A formação destes tipos diferenciados de intelectuais, por sua vez, gera a necessidade de tipos distintos de escolas. De um lado, surgem escolas “desinteressadas”, propedêuticas, voltadas ao desenvolvimento do intelecto e à preparação de dirigentes, e de outro, escolas profissionalizantes de diferentes níveis, responsáveis pela preparação dos indivíduos que irão desempenhar funções instrumentais na sociedade.

Pode-se observar, em geral, que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinem nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação. (GRAMSCI, 2001, p. 32-33).

Se as diferentes necessidades geradas pela produção capitalista – no que se refere à força de trabalho disponível – demandaram a ampliação e a diversificação da educação escolar – enquanto forma de educação predominante –, a criação de tipos distintos de instituições de ensino reforça a própria divisão de classes presente na sociedade moderna. A destruição desta “trama”, por conseguinte, pressupõe a criação de um “tipo único de escola”.

A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola

preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Durante o período em que esteve recluso no cárcere, Gramsci aprofundou a sua concepção de escola, a qual recebeu a denominação de “escola unitária” ou “de formação humanista”. Tratava-se de uma proposta totalizante de escola, voltada à formação do sujeito em sua integralidade, a qual incluía o desenvolvimento das suas capacidades intelectuais e práticas.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Gramsci entendia que a formação dos operários, ainda que não pudesse prescindir do ensino das modernas técnicas de produção, ligadas aos instrumentos de trabalho, deveria contemplar também um mínimo de conhecimentos gerais, relacionados à arte, à cultura, e ao desenvolvimento do intelecto – ainda que nem todos fossem exercer a função de intelectuais.

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). (GRAMSCI, 2001, p. 18).

O intelectual italiano defendia que os filhos da classe proletária também deveriam ter uma formação humanista clássica, isto é, uma formação “desinteressada”, que não se resumisse à profissionalização estrita, de caráter instrumental e utilitarista, mas que, ao contrário, lhes tornassem capazes de ser também dirigentes.

As proposições de Gramsci com relação ao desenvolvimento de uma educação comprometida com a superação de uma escola dual e, conseqüentemente, da função reprodutora da escola, não se dissociavam do projeto de superação da própria formação social capitalista. A realização de uma educação de caráter revolucionário se daria em simultaneidade com as transformações das relações sociais e de produção. Isto significa que Gramsci não sustentava a ilusão de uma educação emancipadora, de novo tipo, de forma desconectada das condições que estavam dadas na base estrutural da sociedade. Para o autor,

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho

intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2001, p. 40).

No contexto em que Gramsci viveu, o debate acerca da formação dos trabalhadores manteve-se voltado para as escolas primárias e médias. Na perspectiva deste autor,

A escola unitária deveria corresponder ao período representado, **hoje**, pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. (GRAMSCI, 2001, p. 37, grifo nosso).

Mas até que ponto, na presente tese, a teoria gramsciana pode contribuir para a análise da constituição e a implantação dos Institutos Federais no contexto da expansão da Educação Superior no Brasil, tendo em vista que as reflexões formuladas por Gramsci estiveram centradas nas escolas primárias e médias? Seria possível estabelecer uma correlação entre os elementos constituintes da escola unitária de Gramsci – os quais foram formulados a partir da realidade que se apresentava no início do século XX – e as questões que circundam a expansão das instituições de Ensino Superior no momento presente?

Para responder a estas questões, pode-se recorrer a formulações de Marx e do próprio Gramsci, já explicitadas neste texto. Primeiramente, convém mencionar mais uma vez que: a) a escolaridade e/ou formação do trabalhador faz parte do conjunto de meios de subsistência necessários à produção e reprodução da sua força de trabalho; b) o tipo ou o nível de escolaridade capaz de satisfazer as “necessidades básicas” do trabalhador, em termos da sua formação, é também histórico (MARX, 1985a, p. 141). Por conseguinte, não é sem fundamento a consideração de que, conforme avança o desenvolvimento das forças produtivas, sob o ponto de vista histórico, eleva-se o nível de escolaridade necessário para a satisfação das “necessidades básicas” do trabalhador, de tal maneira que a sua formação em nível superior se torna um insumo cada vez mais requisitado pela empresa capitalista – o que tem levado à ampliação da sua oferta, tal como se verifica no caso brasileiro.

Em segundo lugar, cabe destacar uma pequena – mas importante – observação feita por Gramsci, ao afirmar que “a escola unitária deveria corresponder ao período representado, **hoje**, pelas escolas primárias e médias” (GRAMSCI, 2001, p. 37, grifo nosso). Pela segunda vez, procura-se dar destaque – através do trecho grifado – à observação de que, para este autor, os critérios de correspondência entre a escola unitária e os diferentes níveis escolares devem considerar as distintas materialidades históricas que se apresentam em cada período.

Sendo assim, pode-se deduzir que, **hoje**, pelos argumentos apresentados, é possível estabelecer correlações entre os princípios da escola unitária de Gramsci e a Educação Superior²⁹.

Vale ressaltar que o jovem Gramsci chegou a manifestar sua preocupação com a organização da universidade de seu tempo. No texto “A Universidade Popular”, já citado, ele desferiu críticas severas à Universidade Popular de Turim (GRAMSCI, 1976, p. 103-106), criada para ser a alternativa de estudos superiores daqueles que, por não terem tido acesso à educação regular, não conseguiram ingressar nas “universidades públicas” ou “universidades de cultura”. Na sua visão, a universidade deveria “reunir um público à volta de um fogo de cultura”, mas em Turim, a Universidade Popular era uma “chama fria”. Aliás, para ele, a Universidade Popular de Turim não era nem universidade e nem popular.

Outro alvo das críticas de Gramsci foi o espírito de beneficência que movia a Universidade Popular, destacando ainda que a sua finalidade era o atendimento de determinada “categoria de pessoas”, as quais não se adequavam ao modelo universitário tradicional. O intelectual italiano demonstrou que, mesmo no Ensino Superior, existe uma tendência de diversificação das instituições de ensino, de tal maneira que se criam universidades alternativas às “universidades tradicionais”, tal como a Universidade Popular. Estas universidades, se é que podem ser chamadas assim, encontram sua finalidade no assistencialismo, como forma de compensar os efeitos degradantes de uma sociedade dividida em classes e fundada na exploração do trabalho alheio. (GRAMSCI, 1976, p. 103-106).

Gramsci também criticou de forma contundente a realização do Ensino Superior de forma descolada da pesquisa, à exemplo do que ocorria na Universidade Popular de Turim. Para ele, são os erros e acertos, as idas e vindas que constituem a atividade de pesquisa que transformam a curiosidade em estímulo e a dúvida em uma busca pelo cada vez maior e perfeito conhecimento. A ausência da pesquisa e o desprezo ao esforço histórico empreendido na produção do conhecimento acabam por transformá-lo em dogma, em algo sobrenatural (GRAMSCI, 1976, p. 103-106).

Portanto, pode-se supor que o tipo de universidade que mais se aproxima dos preceitos da escola unitária de Gramsci é aquele que, em primeiro lugar, se contrapõe a criação de

²⁹ Contudo, vale salientar que os princípios da escola unitária de Gramsci não podem ser transpostos de forma direta e mecânica para a análise das questões que pertencem ao contexto da Educação Superior. Estas análises exigem que sejam feitas as devidas mediações, pois apesar da proposta da escola unitária conter em si alguns preceitos universais, tais como o financiamento da educação por conta do Estado e o princípio da não divisão da escola e da universidade a partir de critérios de classe, por exemplo, há também elementos que correspondem particularmente às escolas primárias e médias.

instituições de ensino especificamente destinadas ao atendimento de determinadas “categorias de pessoas”, classificadas de acordo com as condições socioeconômicas e culturais de que dispõem. Ou ainda, se contrapõe a modelos de universidade cuja função esteja restrita ao atendimento de interesses imediatos ou à profissionalização estrita, em detrimento da elevação cultural e do desenvolvimento intelectual do seu público.

E em segundo lugar, esta universidade deve pautar-se por um ensino indissociado da pesquisa, capaz de produzir conhecimentos novos e originais, e que se oponha a uma Educação Superior de caráter pragmático e utilitarista, cuja função se resuma à mera reprodução de saberes e conteúdos produzidos por outros sujeitos, em contextos que não correspondem à sua realidade.

Portanto, os princípios da escola unitária estariam refletidos na universidade por meio da não diferenciação das instituições de Educação Superior a partir de critérios de classe ou de interesses imediatos, bem como pela centralidade da pesquisa enquanto princípio orientador do ensino. A atuação da universidade, nesta perspectiva, terá que ir muito além do fornecimento de instrumentos para que os futuros profissionais possam desempenhar uma profissão. Ela deverá se empenhar em desenvolver no educando todas as suas potencialidades, ao invés de conformá-lo a uma função pré-determinada na sociedade.

A ESTRUTURA DA TESE

Com relação à estrutura da presente tese, o texto se divide em um total de seis capítulos. No primeiro capítulo, realiza-se um levantamento histórico da colonização do Alto Vale do Itajaí e do desenvolvimento econômico regional, desde o início da sua ocupação até a década de 1990. Realiza-se uma contextualização do cenário econômico, social e educacional do Alto Vale do Itajaí a partir dos avanços ocorridos na década de 2000 e, na sequência, efetua-se uma caracterização histórica da antiga Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul – EAFRS, desde a sua concepção, situando-a no contexto do desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí. Por fim, são evidenciados os dilemas enfrentados pela comunidade interna da Instituição por ocasião dos debates que precederam a sua transformação em Instituto Federal, além dos efeitos mais imediatos da “ifetização”, no interior do IFC – *Campus* Rio do Sul.

No segundo capítulo apresenta-se a análise dos dados empíricos, os aspectos relacionados ao financiamento da expansão da EPT e seus reflexos sobre o Ensino Superior.

Em seguida, busca-se verificar como ocorreu o processo de implantação dos novos cursos superiores, iniciados a partir de 2010, bem como as estratégias por meio das quais o IFC – *Campus* Rio do Sul vem buscando atender às demandas dos arranjos produtivos locais. Por último, efetuou-se uma caracterização do modo como os servidores percebem a nova identidade institucional, que vem se constituindo a partir da “ifetização” da antiga EAFRS.

No terceiro capítulo realiza-se uma análise dos principais documentos (legislação e textos legais) que fundamentaram e orientaram a criação dos Institutos Federais, dentre os quais se destacam o Decreto nº 6.095/07 e a Lei nº 11.892/08. Realiza-se, também, uma análise sobre as repercussões do Decreto nº 6.095/07 no âmbito dos conselhos representativos dos diretores das EAFs, EVs e dos CEFETs.

No quarto capítulo são apresentados os resultados do levantamento de livros, capítulos de livros, teses, dissertações e artigos relacionados tanto aos Institutos Federais quanto à expansão do Ensino Superior, de modo geral. Estes resultados revelam que muitos dos elementos que estiveram presentes na “ifetização” e na implantação dos cursos superiores do IFC – *Campus* Rio do Sul fazem parte de um processo mais amplo que visa à expansão da oferta da Educação Superior, tanto em âmbito nacional quanto em âmbito global, a partir dos mais variados tipos de instituições de Ensino Superior – IES.

O quinto capítulo expõe um breve histórico da Rede Federal, evidenciando a sua vinculação histórica à produção capitalista, a qual passa a requisitar, cada vez mais, profissionais de nível superior – Engenheiros de Operação, tecnólogos – dotados de um perfil que a universidade brasileira, em razão das suas características, não vinha proporcionando. O capítulo se encerra com uma seção dedicada ao Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica, iniciado no segundo mandato do governo Lula e mantido por Dilma Rousseff.

O sexto e último capítulo começa com um breve histórico da Educação Superior e da universidade no Brasil, trazendo para o centro do debate a ambiguidade que tem sido colocada ao longo da sua trajetória: formar profissionais competentes para o atendimento das necessidades que emergem no interior da sociedade e, ao mesmo tempo, ser o lócus privilegiado para o desenvolvimento de um saber “desinteressado”, não utilitarista, fundamentalmente crítico e, sobretudo, autônomo. Por fim, o texto aborda o processo de reordenamento da Educação Superior brasileira nos anos de contra-revolução neoliberal³⁰, o qual teve início na década de 1990 e encontra-se em curso no presente momento.

³⁰ O termo “contra-revolução neoliberal” é utilizado por Lima (2007) para designar a estratégia mundializada de enfrentamento da crise de acumulação do capital.

1 – GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO DO SUL – EAFRS NO CONTEXTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ

O presente capítulo tem o objetivo de caracterizar o modo como a “ifetização” se processou na antiga EAFRS a partir de dezembro de 2008 – transformando-se, portanto, em IFC – *Campus* Rio do Sul –, bem como as características desta nova identidade institucional, sobretudo com relação aos aspectos referentes ao Ensino Superior. Parte-se do pressuposto de que, além de aspectos singulares que se vinculam exclusivamente ao âmbito da Instituição investigada, o caso do IFC – *Campus* Rio do Sul contém em si uma série de elementos que têm caracterizado, historicamente, o conjunto de instituições que integram a Rede Federal – ETFs, EAFs, CEFETs, EVs e, no atual momento, os IFs.

Nesse sentido, Cheptulin (1982) esclarece que as diferentes formações materiais representam a unidade do geral e do particular, ou seja, a unidade do que a identifica a outras formações materiais, assim como a unidade do que a distingue. De acordo com esse autor,

É conveniente tirar dessa lei a seguinte conclusão para a prática e o conhecimento: se cada formação material é a unidade do geral e do particular, então, para poder formar uma representação exata de um objeto dado é necessário colocar em evidência o que identifica e o que distingue de outras formações materiais. (CHEPTULIN, 1982, p. 198).

Portanto, para que se possa chegar a uma representação exata do IFC – *Campus* Rio do Sul, de modo que se possa alcançar o maior grau de aproximação possível da realidade, buscar-se-á estabelecer as semelhanças e as distinções entre esta nova Instituição – IFC – *Campus* Rio do Sul – e a sua forma anterior – antiga EAFRS –, bem como entre os IFs e as universidades federais, tendo em vista que estas últimas têm servido de referência para docentes e técnico-administrativos do IFC – *Campus* Rio do Sul, segundo revelam os resultados das entrevistas. Da mesma forma, entende-se que as particularidades do caso investigado também resultam do contexto em que este se insere. Por esta razão, são apresentados neste capítulo, em perspectiva histórica, os elementos que constituíram o cenário econômico, social e cultural do Alto Vale do Itajaí.

O presente capítulo se inicia com uma breve caracterização da constituição histórica, econômica e social do Alto Vale do Itajaí – seção 1.1. A partir desta caracterização, pode-se

compreender com mais facilidade os múltiplos fatores que determinaram as formas de organização da produção, a cultura da população, e, por conseguinte, o surgimento e a estruturação das instituições de ensino responsáveis pelo atendimento das necessidades educacionais da região. Neste primeiro momento, priorizou-se o intervalo de tempo que vai da colonização³¹ do Alto Vale do Itajaí até os anos 1990, quando a atual conformação da economia regional – baseada nas indústrias têxtil e metalmecânica, na indústria de eletrônicos, na agroindústria de alimentos e na agricultura familiar – já se encontrava delineada.

Na sequência do texto, realiza-se uma caracterização do contexto regional do Alto Vale do Itajaí na década de 2000 – seção 1.2. A delimitação dos anos 2000, especificamente, ocorreu em razão de ter sido na segunda metade daquela década que a proposta de criação dos IFs se desenvolveu, desde os seus primeiros contornos até a sua efetivação, no contexto da prática. Esta caracterização tornou-se relevante para os fins desta pesquisa, tendo em vista que o modo como a “ifetização” da antiga EAFRS ocorreu também foi determinado, em alguma medida, pelos elementos da conjuntura local.

Em seguida, na seção 1.3, são abordados os aspectos históricos relacionados à criação e consolidação da antiga Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul – EAFRS na região. Esta abordagem se fez necessária tendo em vista que os Institutos Federais – IFs não são instituições homogêneas, já que possuem características e histórias particulares. Por esta razão, se tornaria impossível compreender porque a operacionalização da política de expansão da Educação Profissional e Tecnológica assumiu aspectos particularmente distintos entre os diferentes IFs criados pela Lei nº 11.892/08. Ademais, sem a identificação dos elementos distintivos de uma escola agrotécnica em relação à nova institucionalidade dos Institutos Federais, não haveria como observar em que aspectos estas duas instituições (a velha e a nova) se assemelham e se diferenciam, mutuamente.

O presente capítulo se encerra com a apresentação de um item – 1.4 – dedicado à apresentação de dados empíricos que evidenciam a transição da antiga EAFRS para IFC – *Campus* Rio do Sul. Os resultados demonstram os dilemas e as dificuldades enfrentadas pela comunidade interna durante o período de mudança institucional.

Cabe salientar, também, que a partir do presente capítulo serão introduzidos, em determinados momentos, os resultados do estudo de caso que fez parte desta pesquisa,

³¹ Neste caso, a colonização se refere à chegada dos europeus, tendo em vista que o território do Alto Vale do Itajaí já se encontrava colonizado por nativos – índios – quando os imigrantes se instalaram na região.

conforme explicitado na seção introdutória. Ao longo do texto, trechos das falas dos entrevistados serão inseridos como forma de complementar a exposição dos resultados da pesquisa. Este procedimento se repetirá no segundo capítulo da tese.

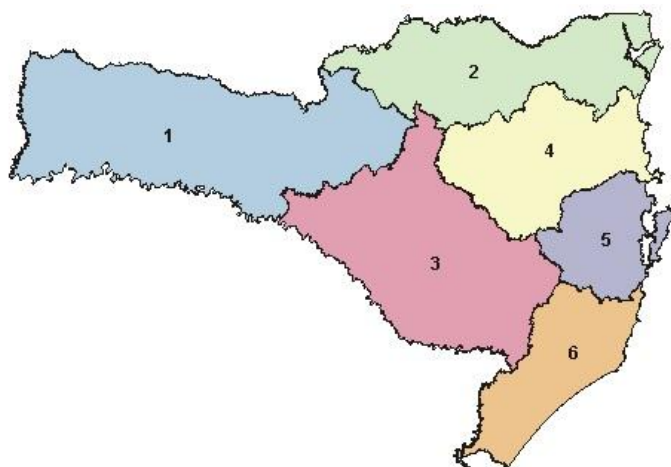
1.1 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA, CULTURAL E ECONÔMICA DO ALTO VALE DO ITAJAÍ

A compreensão dos fatores que foram determinantes para a criação e a consolidação da EAFRS, bem como à implantação dos novos cursos superiores do IFC – *Campus* Rio do Sul, não pode prescindir da contextualização histórica, social e econômica da região em que esta instituição de ensino encontra-se inserida. Diante da proposta de integração entre os Institutos Federais e os arranjos produtivos locais, tal como apregoam os documentos balizadores destas instituições, torna-se fundamental a consideração dos diversos aspectos regionais que caracterizam os elementos particulares do caso em estudo, sem ignorar, contudo, a existência de determinantes amplos e gerais associados à expansão da Educação Superior em sua totalidade. É neste sentido que os parágrafos apresentados abaixo desenvolvem uma contextualização não apenas da cidade de Rio do Sul, mas de todo o Alto Vale do Itajaí.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o território catarinense encontra-se dividido em seis mesorregiões e 20 microrregiões³². O mapa apresentado na Figura 1 demonstra a subdivisão do território catarinense a partir das seis mesorregiões estabelecidas pelo IBGE.

³² As mesorregiões são caracterizadas como espaços geográficos que têm “o processo social como determinante, o quadro natural como condicionante e a rede de comunicação de lugares como elemento de articulação espacial.” (IBGE, 1990, p. 8). Estes elementos são responsáveis pela constituição da identidade de cada mesorregião. Já as microrregiões são definidas enquanto partes das mesorregiões, mediante a identificação de especificidades relativas às atividades econômicas ou à “estrutura de produção agropecuária, industrial, extrativismo mineral ou pesca.” (IBGE, 1990, p. 8).

Figura 1 – Mesorregiões geográficas e suas microrregiões – Santa Catarina, 2013



1 - Mesorregião Oeste Catarinense

1. Microrregião Geográfica de São Miguel d'Oeste
2. Microrregião Geográfica de Chapecó
3. Microrregião Geográfica de Xanxerê
4. Microrregião Geográfica de Joaçaba
5. Microrregião Geográfica de Concórdia

2 - Mesorregião Norte Catarinense

1. Microrregião Geográfica de Canoinhas
2. Microrregião Geográfica de São Bento do Sul
3. Microrregião Geográfica de Joinville

3 - Microrregião Serrana

1. Microrregião Geográfica de Curitibaanos
2. Microrregião Geográfica de Campos de Lages

4 - Mesorregião Vale do Itajaí

1. Microrregião Geográfica de Rio do Sul
2. Microrregião Geográfica de Blumenau
3. Microrregião Geográfica de Itajaí
4. Microrregião Geográfica de Ituporanga

5-Mesorregião Grande Florianópolis

1. Microrregião Geográfica de Tijucas
2. Microrregião Geográfica de Florianópolis
3. Microrregião Geográfica de Tabuleiro

6-Mesorregião Sul Catarinense

1. Microrregião Geográfica de Tubarão
2. Microrregião Geográfica Criciúma
3. Microrregião Geográfica de Araranguá

Fonte: CEPA/EPAGRI (2013a) adaptado de IBGE (1990, p. 112-116).

É possível verificar, a partir da Figura 1, que a mesorregião do Vale do Itajaí³³ ocupa uma faixa territorial que se estende do litoral em direção ao planalto serrano, compreendendo quatro microrregiões diferentes. Entretanto, esta mesorregião também pode ser dividida em três grandes patamares, em função das suas características geológicas e geomorfológicas: o Alto, o Médio e o Baixo Vale do Itajaí³⁴. O Baixo Vale, também chamado de Foz do Itajaí, é polarizado pela cidade de Itajaí, enquanto o Médio Vale tem como pólo é cidade de Blumenau

³³ A denominação correta, embora menos habitual, para se referir a este rio é Rio Itajaí-Açu. Este rio se forma no centro do município de Rio do Sul, pela fusão entre o Rio Itajaí do Sul (proveniente de Ituporanga) e o Rio Itajaí do Oeste (proveniente de Taió). Seu trajeto passa pela cidade de Blumenau e, pouco antes de desaguar no mar, atravessa a cidade de Itajaí, onde recebe as águas do Rio Itajaí-Mirim.

³⁴ O texto seguirá utilizando esta última forma de delimitação territorial por considerá-la a mais usual entre a população do Vale do Itajaí.

e o Alto Vale do Itajaí tem como principal cidade o município de Rio do Sul³⁵ (TRICHES, 2003, p. 42).

A colonização do Vale do Itajaí teve início em 1835, por ocasião da criação de uma das colônias mais prósperas já instaladas em território catarinense: a Colônia Itajaí (TRICHES, 2003, p. 38). Foi a partir do estabelecimento desta colônia, que ficava na planície do Rio Itajaí (Foz do Itajaí), que em 1850 um grupo de imigrantes europeus (destacadamente os de origem germânica e italiana) obteve a concessão para ocupar e explorar, sob a liderança de Otto Hermann Blumenau, a região onde hoje está situada a cidade de Blumenau, no Médio Vale do Itajaí (TRICHES, 2003, p. 38).

Algumas décadas mais tarde, o processo de colonização avançou rumo ao interior do estado. A necessidade de demarcar uma via que permitisse a interligação entre Blumenau e a cidade de Curitiba, no planalto catarinense, levou o engenheiro Emil Odebrecht a realizar três expedições ao território onde hoje está situado o Alto Vale do Itajaí, entre os anos de 1863 e 1867 (HERING, 1987). A expedição chegou à localidade onde hoje se encontra a cidade de Rio do Sul em 1864, sendo que, em 1892, a construção de uma balsa na confluência dos rios Itajaí do Sul e Itajaí do Oeste facilitou sobremaneira o deslocamento entre o planalto e o litoral, além de potencializar o povoamento daquela localidade (TRICHES, 2003, p. 39).

A colonização do Alto Vale do Itajaí, especificamente, ocorreu a partir da década de 1890 mediante a instalação de pequenas propriedades rurais³⁶ que, em sua maioria, não ultrapassavam os 20 hectares (INÁCIO, 2007, p. 68). A comercialização das terras pelas companhias colonizadoras seguia a demarcação de lotes – chamados de “colônias” – que normalmente tinham formato retangular, obedecendo a uma disposição em que as casas, os galpões e as hortas permaneciam junto à estrada – picada³⁷ – enquanto as lavouras se estendiam da margem do rio (várzea) até o pé das encostas. A exploração da colônia deveria

³⁵ É corrente entre a população catarinense o uso do termo “Capital do Alto Vale” para designar a cidade de Rio do Sul.

³⁶ Na visão de Hering (1987), a estrutura agrária baseada em minifúndios constituiu um “modelo econômico” peculiar em Santa Catarina, em face dos demais estados brasileiros. A partir da década de 1980, essa estrutura econômica ficou conhecida como o “modelo catarinense”. O fato de estas famílias terem compartilhado de um ponto de partida comum (inicialmente todas trabalhavam na terra, independentemente de suas profissões anteriores) se traduziu como apoio mútuo e amortecedor social, reduzindo tensões (HERING, 1987, p. 56).

³⁷ As picadas eram estradas estreitas e rudimentares, abertas a golpes de facão ou ferramenta equivalente. Geralmente acompanhavam as margens dos rios, interligando os diferentes povoados de uma dada região. As picadas desempenhavam a função hoje atribuída às estradas, embora na época permitissem apenas a circulação de pessoas a pé ou, no máximo, de animais de carga, como mulas e/ou cavalos (HERING, 1987).

garantir a subsistência da família e o pagamento do lote à companhia colonizadora, sob pena de devolução do lote (HERING, 1987).

Nas duas primeiras décadas da sua colonização, a região do Alto Vale do Itajaí³⁸ tinha como atividades principais a agricultura (principalmente a de subsistência) e o extrativismo (extração de madeira) (TRICHES, 2003, p. 49). Para Hering (1987, p. 45), a agricultura baseada na policultura desempenhou papel importante na consolidação do caráter independente dos colonos do Vale do Itajaí, de modo geral. O isolamento geográfico e econômico dos povoados da região levou os seus habitantes a uma diversificação das atividades produtivas, de modo que a autossuficiência tornou-se uma questão de sobrevivência. No Alto Vale do Itajaí, especificamente, a vocação industrial encontrava-se em estado latente, desde a sua colonização, tendo em vista que muitos dos colonos que se estabeleceram no Vale do Itajaí eram artesãos ou operários antes de imigrarem para o Brasil (INÁCIO, 2007, p. 68). Todavia, as atividades industriais ganharam maior relevância somente após a década de 1940 (PELUSO, 1942 apud TRICHES, 2003, p. 49)³⁹.

Entre 1908 e 1911, as terras devolutas continuaram sendo vendidas pelas frentes colonizadoras, ao mesmo tempo em que uma parte destas terras era oferecida como pagamento pela construção de estradas. Cabe destacar que o território que hoje constitui o Alto Vale do Itajaí já era ocupado, muito antes das primeiras expedições, pelos índios Xokleng (TRICHES, 2003, p. 41). A relação entre colonizadores e índios não se deu sem conflitos. As disputas por território eram quase sempre violentas, com prejuízos significativamente maiores para os Xokleng⁴⁰. Ainda assim, sentindo-se ameaçados pelos índios, os colonizadores adotaram um padrão de ocupação de terras que se baseava na aglomeração de famílias em pequenos povoados como Lontras e Rio do Sul (PELUSO, 1942 apud TRICHES, 2003, p. 41).

³⁸ Deste ponto em diante, sempre que o texto fizer referência aos termos “região” e “região considerada”, o seu significado estará circunscrito ao território do Alto Vale do Itajaí.

³⁹ De acordo com Hering (1987, p. 33), apesar da presença de profissionais artesãos entre os imigrantes que chegaram à Colônia Blumenau, a dedicação exclusiva ao trabalho na terra e a proibição do trabalho escravo eram determinações emanadas do seu fundador, Otto Hermann Blumenau. Por muitos anos, a Colônia permaneceu sob a direção de seu fundador, e não do governo brasileiro.

⁴⁰ Aproximadamente dois terços da população Xokleng foi dizimada nos primeiros anos de convívio com os colonizadores (MULLER, 1987). Atualmente, a Terra Indígena Ibirama Laklãno, território onde se encontram confinados 2.153 índios Xokleng, abrange partes dos municípios de Itaiópolis, Doutor Pedrinho, José Boiteux e Vitor Meireles, estes últimos no Alto Vale do Itajaí (BRIGHENTI, 2012).

Em 1906, a Companhia Colonizadora Hanseática⁴¹ obteve concessão para construir e explorar uma estrada de ferro no Vale do Itajaí: a Estrada de Ferro Santa Catarina - EFSC. A partir de 1910, o transporte ferroviário já atendia o trecho entre Blumenau e Ibirama. No ano de 1933, a EFSC alcançou a cidade de Rio do Sul, prolongando-se até Trombudo Central, em 1937 (TRICHES, 2003, p. 40). De acordo com Inácio (2007, p. 68), a instalação da estrada de ferro na década de 1930 impulsionou o desenvolvimento econômico da região⁴².

Até 1930, Rio do Sul figurava como o V Distrito de Blumenau. Em 10 de outubro daquele ano, a Lei 1.708 formalizou a sua emancipação política, concomitantemente à criação da comarca de Rio do Sul. Entretanto, a instalação da comarca e do município ocorreu somente em 20 de janeiro e em 15 de abril de 1931, respectivamente. A partir de então, o Distrito de Taió, que havia sido criado por Blumenau, passou a pertencer a Rio do Sul. Em 1933, os novos distritos de Trombudo Central e Pouso Redondo foram anexados a Rio do Sul (TRICHES, 2003, p. 41-42).

Atualmente, o território do Alto Vale do Itajaí é formado pelos municípios de Agrolândia, Agronômica, Atalanta, Aurora, Braço do Trombudo, Chapadão do Lageado, Dona Emma, Ibirama, Imbuia, Ituporanga, José Boiteux, Laurentino, Lontras, Mirim Doce, Petrolândia, Pouso Redondo, Presidente Getúlio, Presidente Nereu, Rio do Campo, Rio do Oeste, Rio do Sul, Salete, Santa Terezinha, Taió, Trombudo Central, Vidal Ramos, Vítor Meireles e Witmarsum. Estes 28 municípios integram também a Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí – AMAVI⁴³, que foi criada em agosto de 1969 com o objetivo de congregar as lideranças municipais da região para a resolução conjunta de problemas comuns (AMAVI, 2013).

Conforme Peluso (1942 apud TRICHES, 2003, p. 49), na década de 1940, a base industrial de Rio do Sul estava integrada às duas principais atividades econômicas da região: a

⁴¹ A Companhia Colonizadora Hanseática originou-se da Companhia Colonizadora Hamburguesa, que tinha sede na Alemanha e com quem o governo de Santa Catarina formalizou contrato, oficializando a comercialização de terras devolutas para fins de colonização. A Colonizadora poderia introduzir até 6.000 imigrantes por ano. (ARQUIVO HISTÓRICO DE IBIRAMA, 2014).

⁴² Todavia, a enorme contribuição da estrada de ferro (EFSC) para o desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí não foi suficiente para impedir a sua desativação na década de 1970 (TRICHES, 2003, p. 40-41), em face do esgotamento do “ciclo da madeira” ocorrido na década de 1960 e da substituição gradativa deste meio de transporte pela Rodovia BR 470, que passou a interligar o litoral ao planalto catarinense.

⁴³ A AMAVI é composta pelos 27 municípios que integram as microrregiões geográficas de Ituporanga e de Rio do Sul (IBGE, 1990), além do município de Santa Terezinha, que pertence à microrregião de Canoinhas.

produção agropecuária⁴⁴ e o extrativismo vegetal. O parque industrial local era responsável pelo processamento de produtos agropecuários e de madeira, que eram as matérias primas existentes. Segundo Goulart Filho (2007, p. 350), dos 75 estabelecimentos industriais em atividade no município de Rio do Sul naquela década, pelo menos 29 deles dedicavam-se à produção de fécula de mandioca, enquanto outros 22 atuavam na extração e no beneficiamento de madeira.

A extração desordenada da vegetação nativa culminou com o esgotamento das reservas de madeira da região, na década de 1960. Para Klug e Dirksen (2000, p. 168), a situação se agravou a partir de 1985, quando o governo federal proibiu o corte de mata nativa no Brasil. Apenas algumas indústrias de grande porte que possuíam áreas reflorestadas de *Pinus*⁴⁵ permaneceram na atividade, enquanto as demais empresas precisaram migrar para outros ramos da economia.

Em função da decadência do “ciclo da madeira”, a administração municipal de Rio do Sul desenvolveu uma pesquisa no final da década de 1980 com o objetivo de identificar as potencialidades da cidade e da região. Os resultados da pesquisa indicaram a viabilidade de investimentos no setor têxtil/confecções e no setor metalmecânico (TRICHES et al., 2006). Para Goulart Filho (2007, p. 350), não há dúvida quanto à forte relação entre a decadência do “ciclo da madeira” e a emergência das indústrias de confecções, de eletrônicos e do segmento metalmecânico no Alto Vale do Itajaí. Na visão deste autor,

Com a desativação da ferrovia, a economia de Rio do Sul começou a se pautar na indústria metalmecânica, de equipamentos eletrônicos [...] e na de alimentos. Em seguida, na indústria do vestuário devido à expansão das indústrias da região de Blumenau. (GOULART FILHO, 2007, p. 350).

Se por um lado o segmento metalmecânico já tinha expressividade na região em razão da indústria madeireira, o setor têxtil/confecções emergiu como uma nova possibilidade de exploração econômica. Contribuíram para a instalação da indústria têxtil e de confecções

⁴⁴ De acordo com Hering (1987, p. 55), a agricultura não era a vocação econômica do Vale do Itajaí. Contudo, a dedicação a esta atividade e a posterior comercialização de excedentes permitiu que alguns imigrantes instalados na região amealhassem algum capital para que, mais tarde, se estabelecessem em ramos econômicos em que tinham alguma experiência e “em que contassem com menor concorrência e maior rentabilidade.” (HERING, 1987, p. 55).

⁴⁵ Espécie florestal originária dos Estados Unidos, amplamente utilizada no Brasil em reflorestamentos comerciais (EMBRAPA, 2014).

“a farta mão de obra feminina local disponível e os reflexos do setor têxtil de Blumenau que trabalhava políticas de interiorização no Alto Vale do Itajaí, através do regime de facções.”⁴⁶ (TRICHES et al., 2006, p. 2).

A constituição do Alto Vale do Itajaí, portanto, apresenta aspectos bastante particulares dentro do contexto catarinense. A ocupação desta região por imigrantes europeus esteve associada a um modelo econômico segundo o qual a vegetação e a população nativa eram consideradas obstáculos ao desenvolvimento. Os bons resultados – sob o ponto de vista econômico – obtidos nas atividades agrícolas e de extração madeireira durante as primeiras décadas do século XX criaram as condições necessárias para o início do processo de industrialização do Alto Vale do Itajaí, aproveitando-se da vocação para a indústria que muitos imigrantes trouxeram da Europa. Além do setor metalmecânico e do setor têxtil/vestuário, a agroindústria de alimentos, a indústria de eletrônicos, entre outros segmentos passaram a integrar um diversificado parque industrial na região.

A substituição da agricultura e da extração madeireira – que inicialmente se constituíram em motores do desenvolvimento regional – por uma economia baseada na indústria acabou alterando o modo como os habitantes do Alto Vale do Itajaí passaram a produzir a sua própria existência. Esta reconfiguração da base econômica teve desdobramentos importantes para a distribuição espacial – urbana/rural – da população, bem como para a emergência de novas e maiores demandas no âmbito da educação. É neste contexto que têm início os primeiros movimentos com vistas à criação da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul - EAFRS.

1.2 CONJUNTURA REGIONAL E EDUCAÇÃO NO ALTO VALE DO ITAJAÍ: OS AVANÇOS DA DÉCADA DE 2000

A seção 1.1 abordou o processo de constituição histórica, econômica e social do Alto Vale do Itajaí. A partir dela, é possível compreender as razões que levaram uma parcela significativa da população desta região a migrar da agricultura e do extrativismo da madeira,

⁴⁶ O regime de facções ou regime faccionado é o termo usualmente utilizado para nomear a terceirização da produção vinculada ao setor têxtil e de confecções. A terceirização faz parte do processo de Reestruturação Produtiva e integra-se à chamada “acumulação flexível”, que emergiu nas últimas décadas do século XX como resposta à crise da acumulação capitalista (HARVEY, 1992). A terceirização é uma prática que se baseia na prestação de serviços sem o estabelecimento de vínculo empregatício, portanto, na informalidade. A remuneração do trabalho é feita de acordo com a quantidade produzida, ocorrendo em ambiente externo ao espaço da fábrica, reduzindo significativamente os gastos do capitalista.

atividades econômicas predominantes durante mais de meio século, para atividades ligadas principalmente à produção têxtil e de confecções, à indústria de eletrônicos e de alimentos, bem como ao segmento metalmeccânico, entre as décadas de 1970 e 1990.

Se o contexto regional que estava posto nas décadas de 1970 e 1980 foi determinante para justificar a criação da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, nos anos 1990, no caso do IFC – *Campus* Rio do Sul, as particularidades que estiveram envolvidas na sua criação e implantação podem ser explicadas, em grande medida, pela conjuntura política brasileira na década de 2000. Especialmente no intervalo entre os anos de 2007 e 2008, devido à operacionalização do Plano de Expansão da Rede Federal, houve uma intensificação dos eventos que conduziram à transição da antiga EAFRS para IFC – *Campus* Rio do Sul.

Por outro lado, é preciso considerar também que durante os anos finais da década de 2000 e os primeiros anos da década atual ocorreram mudanças importantes no cenário econômico, social e educacional do Alto Vale do Itajaí. Estas mudanças, apesar de terem seus efeitos percebidos primeiramente no setor econômico, trouxeram consequências importantes para o cenário educacional da região⁴⁷, de modo geral, mas também para o IFC – *Campus* Rio do Sul.

A caracterização do cenário regional na década de 2000 e a indicação das mudanças ocorridas neste período começam pela alteração nos percentuais de habitantes de origem urbana e de origem rural. No que se refere aos aspectos demográficos, é pertinente observar que até a primeira metade da década de 1990 a população do Alto Vale do Itajaí era predominantemente rural. Essa situação se modificou a partir de 1996, momento a partir do qual os dados estatísticos confirmam a superioridade da população urbana em relação à população rural na região. Nas décadas seguintes, houve ampliação da vantagem da população urbana (Tabela 4).

⁴⁷ Como será demonstrado neste capítulo, o IFC – *Campus* Rio do Sul “nasceu” em um período em que o contexto do Alto Vale do Itajaí caracterizava-se por avanços importantes na área social, para o que a expansão e a diversificação da oferta educacional contribuiu significativamente.

Tabela 4 - População residente por situação de domicílio – Alto Vale do Itajaí, 1970-2010

Ano	População Rural		População urbana		População total	
1970	140.439	73,76%	49.952	26,24%	190.391	100%
1980	121.494	60,10%	80.675	39,90%	202.169	100%
1991	115.623	50,70%	112.442	49,30%	228.065	100%
1996	114.731	49,11%	118.885	51,89%	233.616	100%
2000	103.178	42,53%	139.423	57,47%	242.601	100%
2010	112.032	38,39%	179.808	61,61%	291.840	100%

Fonte: adaptado de Triches (2003, p. 44) e Fáveri; Kroetz e Alexandrini (2012, p. 33).

O confronto dos números relativos aos anos de 2000 e 2010, na Tabela 4, permite a constatação de um significativo incremento populacional neste intervalo. Ressalta-se que a população rural do Alto Vale do Itajaí, apesar de seguir uma trajetória de queda em comparação com a população urbana, conseguiu interromper a tendência de retração observada desde 1970. Se no ano 2000 havia 103.178 habitantes de origem rural, esse número atingiu um total de 112.032 residentes em meio rural, em 2010.

Quanto à atual configuração da economia regional, a análise particular do Alto Vale do Itajaí indica que a participação do comércio, em número de estabelecimentos, apresenta uma vantagem considerável em relação à indústria e ao segmento de prestação de serviços, que também apresentaram resultados importantes no ano de 2010 (Tabela 5). No que se refere à contratação de trabalhadores, é possível perceber que a indústria, sozinha, engloba mais de 46% dos trabalhadores. Em segundo lugar, o setor de serviços também responde por uma parcela importante dos trabalhadores empregados na região, enquanto o comércio apresenta resultados relativamente discretos. Nesta perspectiva, a agropecuária e a construção civil apresentaram números bem menos significativos.

Tabela 5 – Número de trabalhadores e número de estabelecimentos por atividade – Alto Vale do Itajaí, 2010

Segmento	Estabelecimentos		Trabalhadores	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Agropecuária	370	4,27	1.056	1,39
Indústria	2.328	26,89	35.172	46,41
Construção civil	323	3,73	1.698	2,24
Comércio	3.319	38,34	13.488	17,80
Serviços	2.316	26,76	24.379	32,17
Total	8.656	100	75.793	100

Fonte: adaptado de Fáveri, Kroetz e Alexandrini (2012, p. 33).

Cabe salientar, entretanto, que os dados apresentados na Tabela 5, por si só, não permitem a compreensão da dinâmica socioeconômica do Alto Vale do Itajaí em seu conjunto. Estas estatísticas não consideraram as atividades econômicas que estão fora do âmbito empresarial. É o caso da agricultura familiar, por exemplo, que apesar de ser a forma predominante de exploração agrícola na região, não se expressa por meio das estatísticas apresentadas.

De acordo com a Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina – EPAGRI (2001), no Alto Vale do Itajaí predominam os estabelecimentos rurais ligados à agricultura familiar⁴⁸, os quais são geridos e administrados por seus proprietários ou por membros da própria família. A estruturação agrária sob a forma de minifúndios decorre do relevo acidentado que caracteriza a paisagem da região e, como mencionado anteriormente, de aspectos culturais vinculados ao processo de colonização que se estabeleceu com a chegada de imigrantes.

No que se refere aos tipos de atividades predominantes, na microrregião de Ituporanga destaca-se a produção de cebola, enquanto no Vale Norte (Ibirama e municípios vizinhos) predominam o leite e o fumo. Em Taió e nos municípios do seu entorno são consideradas importantes a cultura do arroz e as criações de suínos e aves. Em Trombudo Central, o destaque fica por conta da cultura da mandioca (EPAGRI, 2001).

⁴⁸ A agricultura familiar é definida como a atividade que, desenvolvida no meio rural, atenda de forma simultânea aos seguintes requisitos: a) não detenha áreas maiores do que quatro módulos fiscais; b) utilize mão de obra predominantemente familiar em suas atividades; c) tenha renda familiar predominantemente oriunda do próprio estabelecimento (IBGE, 2013b, p. 3).

Segundo dados obtidos a partir da AMAVI, os quais foram publicados por Inácio (2007, p. 76), no ano de 2007, existiam cerca de 45.000 agricultores no Alto Vale do Itajaí. Reforçando o cenário já descrito pela EPAGRI (EPAGRI, 2001), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura de Santa Catarina – FETAESC contabiliza que atualmente 90% dos estabelecimentos rurais da região possuem uma área de, no máximo, 20 hectares, os quais desenvolvem suas atividades em regime de economia familiar (FETAESC, 2013).

A persistência da agricultura familiar no Alto Vale do Itajaí possibilitou a continuidade de outro segmento econômico importante na região: o agroindustrial. Se o esgotamento da exploração madeireira abriu espaço para a inauguração de atividades econômicas que até então eram inexistentes, ligadas ao setor industrial, a indústria de alimentos, por sua vez, conseguiu atravessar as décadas que se seguiram desde a colonização do Alto Vale do Itajaí, sempre articulada a uma agricultura baseada em minifúndios. De acordo com Triches (2003, p. 49-50), o processamento da produção excedente sempre esteve presente no interior dos estabelecimentos rurais da região, ocorrendo paralelamente à produção para o autoconsumo. Para este autor, a tradição na industrialização de alimentos excedentes foi herdada pelos imigrantes vindos da Europa. Contudo, além das agroindústrias familiares, que se diferenciam pela produção artesanal, também são encontradas na região grande número de agroindústrias empresariais⁴⁹.

Dando prosseguimento à apresentação dos aspectos econômicos, é possível perceber que no intervalo entre 2002 e 2010, o Produto Interno Bruto – PIB do Alto Vale do Itajaí teve um incremento de 240,4%. Este percentual ficou um pouco abaixo do apresentado pelo estado de Santa Catarina, que atingiu 273,6%, no mesmo período (Tabela 6). Ainda assim, trata-se de um incremento bastante expressivo.

Tabela 6 – Evolução do Produto Interno Bruto – PIB estadual e regional – Santa Catarina e Alto Vale do Itajaí, 2002 a 2010

Período	PIB estadual (R\$ mil)	PIB regional (R\$ mil)
2002	55.731.862,65	2.080.169,89
2004	77.392.991,28	3.012.572,92
2006	93.146.754,36	3.370.858,24
2008	123.282.981,94	4.454.360,91
2010	152.482.000,00	5.000.000,00
Δ 2002-2010	273,6%	240,4%

Fonte: adaptado de CEPA/EPAGRI (2013b), IBGE (2013a) e FERSUL (2013).

⁴⁹ Além de uma agroindústria (frigorífico) de grande porte, existem no Alto Vale do Itajaí outras agroindústrias de pequeno porte. Estas empresas atuam principalmente no processamento de mandioca, cereais, laticínios e conservas (TRICHES, 2003, p. 50).

Quanto ao PIB *per capita* dos diferentes municípios do Alto Vale do Itajaí, a Tabela 7 demonstra que este indicador acompanhou a tendência de crescimento do PIB *per capita* estadual. Em apenas sete municípios do Alto Vale do Itajaí houve interrupção da trajetória de crescimento do PIB *per capita* municipal, fato verificado na transição entre os anos de 2004 e 2006. Entretanto, todos eles retomaram a tendência de crescimento nas medições seguintes.

Tabela 7 – Evolução do Produto Interno Bruto – PIB *per capita* dos integrantes da Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí – AMAVI e de Santa Catarina – Alto Vale do Itajaí/Santa Catarina, 2002 a 2010

Município	Produto Interno Bruto - PIB <i>per capita</i> (R\$)				
	2002	2004	2006	2008	2010
Agrolândia	7.024	11.432	12.333	14.668	17.340
Agronômica	9.527	14.453	10.086	13.518	19.331
Atalanta	7.065	9.704	10.351	13.786	19.119
Aurora	7.839	11.427	12.779	16.100	17.952
Braço do Trombudo	11.338	17.671	19.437	32.442	32.190
Chapadão do Lageado	8.173	12.200	11.603	15.325	21.924
Dona Emma	6.606	8.868	10.643	11.605	13.567
Ibirama	6.788	8.738	9.303	11.188	14.541
Imbuia	7.957	10.028	10.855	13.907	17.292
Ituporanga	8.373	11.958	14.062	18.002	21.350
José Boiteux	5.136	6.980	8.073	9.529	13.185
Laurentino	8.394	12.601	15.799	23.152	26.043
Lontras	5.559	6.468	7.937	10.681	12.521
Mirim Doce	5.280	9.418	8.581	11.768	13.694
Petrolândia	6.988	8.887	9.486	14.397	18.519
Pouso Redondo	7.466	11.982	12.729	15.270	17.638
Presidente Getúlio	11.202	15.388	14.957	19.800	20.136
Presidente Nereu	7.218	10.581	11.713	14.300	15.137
Rio do Campo	6.621	10.706	10.603	13.631	17.390
Rio do Oeste	7.694	11.063	11.716	16.783	17.205
Rio do Sul	11.231	15.297	18.917	21.380	21.847
Salete	7.377	10.218	10.446	11.432	13.760
Santa Terezinha	6.410	8.857	8.721	12.899	15.162
Taió	7.488	12.038	13.143	16.623	20.447
Trombudo Central	11.220	21.944	19.647	22.859	22.850
Vidal Ramos	8.287	11.379	11.652	15.589	19.131
Vitor Meireles	5.783	8.093	8.799	10.982	14.401
Witmarsum	7.636	11.399	12.651	15.028	18.448
Santa Catarina	9.969	13.403	15.633	20.369	24.398

Fonte: adaptado de Santa Catarina/SPG (2013a, 2013b) e IBGE (2013b).

A Tabela 7 mostra, ainda, que pelo menos quatro municípios conseguiram sustentar valores de PIB *per capita* acima da média estadual. Laurentino, por exemplo, ultrapassou a média estadual em 2006 e manteve-se acima dela em 2008 e 2010. Rio do Sul e Trombudo Central mantiveram-se acima desta média entre 2002 e 2008, ficando abaixo dela apenas na medição realizada em 2010. Já o município de Braço do Trombudo apresentou valores que

ultrapassaram a média estadual, em todas as medições. Nas duas últimas, realizadas em 2008 e 2010, os valores do PIB *per capita* deste município alcançaram índices expressivamente altos, em relação à média do PIB *per capita* estadual.

Outra característica importante, no contexto do Alto Vale do Itajaí, é o elevado nível de organização do empresariado em torno dos sindicatos e das associações patronais. Entre as mais destacadas estão a Associação Empresarial de Rio do Sul – ACIRS e o Sindicato da Indústria Metalúrgica, Mecânica e do Material Elétrico de Rio do Sul – SIMMMERS. Além da prestação de serviços às empresas associadas, a ACIRS também apoia e desenvolve ações de formação/qualificação profissional para a população em geral, as quais são viabilizadas por meio de convênios e/ou parcerias firmadas com instituições de ensino públicas e privadas, dentre as quais se inclui o Instituto Federal Catarinense (ACIRS, 2011). O SIMMMERS, cuja atuação encontra-se mais focada no segmento metalmecânico, também tem participação efetiva no desenvolvimento de ações com vistas à qualificação da mão de obra no Alto Vale do Itajaí e, assim como a ACIRS, tem o IFC – *Campus* Rio do Sul entre os seus parceiros (SIMMMERS, 2014). Além de investimentos⁵⁰ e da mediação política em favor das instituições parceiras, estas entidades exercem influência importante no contexto educacional da região, mediante a sugestão de novos cursos e até mesmo das disciplinas a serem ofertadas⁵¹.

O aspecto social também esteve entre os elementos que contribuíram para a caracterização da conjuntura do Alto Vale do Itajaí. Em 2013, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) divulgou a classificação dos municípios brasileiros, com base no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDH-M, relativo ao ano de 2010. No Alto Vale do Itajaí, a maioria dos municípios apresentou um desenvolvimento classificado como “alto”, com valores entre 0,700 e 0,799 (PNUD, 2013). Apenas três municípios da região apresentaram IDH-M abaixo de 0,700 em 2010. Ainda assim, segundo o próprio

⁵⁰ Para citar um exemplo concreto, vale ressaltar que o SIMMMERS assumiu o pagamento dos custos envolvidos na fase de projeto da Unidade Urbana do *Campus* Rio do Sul, tanto no primeiro prédio, em 2008, quanto no segundo, em 2012. A execução da obra, nos dois casos, foi financiada pelo governo federal. (RBA, 2012).

⁵¹ De acordo com o conteúdo da matéria jornalística veiculada no site da própria ACIRS (ACIRS, 2014), a reunião entre nucleados desta entidade e representantes do IFC – *Campus* Rio do Sul, na data de 03 de abril de 2014, teve o objetivo de buscar o estabelecimento de parceria para a oferta de um curso profissionalizante na área de Design. Na ocasião, o IFC – *Campus* Rio do Sul solicitou que os nucleados da ACIRS fizessem um “levantamento de quais disciplinas seriam necessárias para a montagem da ementa”, além de “apoio na elaboração da justificativa para a criação do curso, com informações sobre a situação do mercado de trabalho no setor de propaganda”.

PNUD, estes três municípios estão posicionados em uma faixa considerada “média”, em termos de desenvolvimento humano. A partir destes resultados, é possível inferir que houve uma melhora substancial na renda, na longevidade e/ou nos índices de educação destes municípios⁵² ao longo da década de 2000. Isto porque na medição anterior, realizada no ano 2000, nenhum dos 28 municípios do Alto Vale do Itajaí atingiu o patamar de 0,700. Naquele ano, o melhor desempenho entre os municípios da região foi atribuído a Rio do Sul, cujo IDH-M foi de 0,698. Em 2010, Rio do Sul figurou no seletor grupo dos municípios que possuem um IDH-M considerado “muito alto”. O índice 0,802 garantiu a este município destaque em nível nacional, ocupando a 36ª posição entre os municípios brasileiros (PNUD, 2013).

No que se refere à educação, embora os dados estatísticos apresentados nesta tese se reportem ao ano de 2013, parte-se do pressuposto de que estes dados retratam um cenário educacional que foi construído historicamente, a partir do intenso processo de desenvolvimento regional ocorrido entre 2000 e 2010 no Alto Vale do Itajaí – o qual foi atestado pelo PNUD em 2013. Ao analisá-los, os números permitem a constatação de que os avanços obtidos nos setores econômico e social propiciaram progressos importantes, os quais se refletiram também no setor educacional.

A demonstração do panorama educacional do Alto Vale do Itajaí se inicia com a exposição dos dados referentes à Educação Básica. A primeira constatação é a do amplo predomínio de escolas urbanas em relação às escolas rurais (Tabela 8). Percebe-se, portanto, que as estatísticas relacionadas às escolas de Educação Básica são compatíveis com a superioridade da população urbana sobre a população rural, já indicada nesta seção.

Tabela 8 – Número de escolas de Educação Básica, segundo a localização urbana/rural – Alto Vale do Itajaí, 2013

Localização	Escolas
Urbana	268
Rural	119
Total	387

Fonte: adaptado de INEP (2013a).

⁵² O IDH-M é calculado a partir da medição de três parâmetros: a renda, a longevidade e o acesso à educação. Convém salientar, contudo, que na última medição deste indicador no Brasil houve mudanças no método de cálculo e também nos critérios que definem os limites das faixas de classificação dos municípios, o que pode ter interferido na diferença obtida em relação às medições anteriores. Segundo Marco Aurélio Costa, do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, o subíndice educação foi o que “menos contribuiu e onde temos os maiores desafios para superar”. (VEJA ONLINE, 2013).

A distribuição das escolas de Educação Básica por etapa, apresentada na Tabela 9, revela uma concentração maior de instituições nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com certa vantagem para esta última etapa, desde que somados os valores correspondentes ao Ensino Fundamental de 8 anos e o Ensino Fundamental de 9 anos.

Tabela 9 – Número de escolas de Educação Básica, por etapa – Alto Vale do Itajaí, 2013

Etapa/Modalidade	Escolas
Educação Infantil	234
Ensino Fundamental de 8 anos	93
Ensino Fundamental de 9 anos	170
Ensino Médio	56
Ensino Médio Integrado	23
Educação Profissional	17
Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental	4
Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio	5

Fonte: adaptado de INEP (2013a).

Nota: os valores apresentados na coluna da direita não foram somados pelo fato de uma mesma escola poder estar representada, ao mesmo tempo, em mais de uma das categorias apresentadas nesta tabela.

No caso da Educação Profissional, conforme se depreende das informações apresentadas na Tabela 9, há um predomínio de escolas que ofertam cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, em comparação com o quantitativo de escolas que ofertam Educação Profissional não integrada ao Ensino Médio. Em 2013, o número de escolas que ofertavam Educação Profissional não integrada ao Ensino Médio no Alto Vale do Itajaí era de apenas 17, dentre as quais se destacavam o Instituto Federal Catarinense (que abrange os *campi* de Rio do Sul e Ibirama), além de unidades do Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC e do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, também sediadas na capital do Alto do Vale do Itajaí.

Com relação à matrícula inicial nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (Tabela 10), constata-se, mais uma vez, a ampla vantagem da parcela correspondente às matrículas no Ensino Fundamental. Embora em menor número em relação ao Ensino Fundamental, as matrículas na Educação Infantil e no Ensino Médio também foram expressivas. As matrículas computadas na Educação de Jovens e Adultos – EJA, na Educação Especial e na Educação Profissional de Nível Técnico (não integrada ao Ensino Médio) mostraram-se pouco significativas diante do total de 66.468 matrículas vinculadas à Educação Básica.

Tabela 10 – Matrícula inicial na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional de Nível Técnico das redes federal, estadual e municipais – Alto Vale do Itajaí, 2013

Etapa/Modalidade	Matrículas
Educação Infantil	15.459
Ensino Fundamental	35.377
Ensino Médio (incluindo o Médio Integrado e o Normal Magistério)	12.270
Educação de Jovens e Adultos - EJA presencial (incluindo o Fundamental e o Médio)	1.317
Educação Especial (incluindo a Educação Infantil, o Fundamental, o Médio, a Educação de Jovens e Adultos – EJA e a Educação Profissional de Nível Técnico)	793
Educação Profissional de Nível Técnico	1.252
Total	66.468

Fonte: adaptado de INEP (2014a).

As matrículas da Tabela 10 incluem dados relativos às redes federal, estadual e municipais. Vale ressaltar que, na medida em que há um predomínio de matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, fica evidente que as prefeituras têm sido as responsáveis pelo atendimento da maior parte dos estudantes do Alto Vale do Itajaí. Isto porque, conforme prevê o artigo 211 da Constituição Federal Brasileira, os municípios devem atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

É importante salientar que em 2013 Santa Catarina ganhou destaque nacional em função da divulgação de resultados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE (DIÁRIO CATARINENSE, 2013). Além do mais baixo índice de pessoas sem escolaridade (3,2%), a pesquisa revelou ainda que o estado catarinense possui o mais alto índice de crianças entre 6 e 14 anos na escola (99,2%)⁵³. No Alto Vale do Itajaí, os municípios de Rio do Sul, Presidente Getúlio e Braço do Trombudo já haviam chamado a atenção dos veículos de comunicação da região em 2011. Naquele ano, estes municípios constavam entre as 100 cidades brasileiras que apresentavam os menores índices de pessoas sem escolaridade (RBA, 2014).

Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, os resultados relativos ao ano de 2011 (INEP, 2013c) demonstraram que, dos 28 integrantes da Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí - AMAVI, pelo menos 25 igualaram ou superaram as metas estabelecidas para cada um destes municípios, considerando-se apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental. No que se refere às séries finais desta etapa educacional, 23 municípios igualaram ou superaram as respectivas metas. Entretanto, quando

⁵³ Estes dados ajudam a compreender a quantidade inexpressiva de escolas voltadas à Educação de Jovens e Adultos, proporcionalmente em relação ao conjunto de escolas de Educação Básica da região.

se toma como referência as notas 5,7 e 4,7, que foram os índices obtidos pelo estado de Santa Catarina⁵⁴ nas séries iniciais e nas séries finais do Ensino Fundamental, respectivamente, apenas 19 municípios alcançaram ou superaram a meta estadual, nas séries iniciais. Nas séries finais, a meta estadual correspondente foi igualada ou superada por apenas 16 municípios, de um total de 28.

Quanto ao Ensino Médio, a rede estadual de ensino de Santa Catarina alcançou nota 4,0 em 2011, superando a meta estabelecida de 3,8. As instituições de ensino do ramo privado tiveram nota 6,0 em Santa Catarina, igualando-se à meta projetada. Dados específicos sobre os municípios e escolas do Alto Vale do Itajaí não foram localizados. Segundo o INEP (INEP, 2013b), para o Ensino Médio o IDEB só pode ser calculado para unidade da federação, região e Brasil.

No contexto do Alto Vale do Itajaí, o número de escolas de Educação Básica pertencentes ao segmento privado é pouco expressivo, já que apenas 30 escolas privadas integravam um conjunto formado por 387 instituições de ensino em 2013, distribuídas por toda a região. Destas 30 escolas privadas, 16 (mais da metade) estão concentradas na cidade de Rio do Sul (INEP, 2013a).

No que diz respeito à Educação Superior, a sua inauguração no Alto Vale do Itajaí ocorreu na década de 1960. Em 1966, um grupo formado por lideranças locais criou a Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí – FEDAVI (UNIDAVI, 2014b). Foi a partir desta fundação, instalada no município de Rio do Sul, que teve origem a Faculdade de Administração de Empresas do Alto Vale do Itajaí – FAEAVI, sendo esta considerada a primeira instituição de Ensino Superior da região⁵⁵ (UNIDAVI, 2014b).

De acordo com Gumbowsky (2004), a constituição de Instituições de Ensino Superior - IES a partir de fundações criadas pelas autoridades municipais, e mantidas pela própria comunidade, era incentivada pela Lei nº 4.024/61. Segundo o artigo 107 desta Lei,

O poder público estimulará a colaboração popular em favor das fundações e instituições culturais e educativas de qualquer espécie, grau ou nível sem finalidades

⁵⁴ Essas notas levam em consideração o desempenho da rede pública em sua totalidade, incluindo as escolas federais, estaduais e municipais.

⁵⁵ Atualmente, a antiga Faculdade de Administração de Empresas do Alto Vale do Itajaí – FAEAVI responde pela denominação de Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI. Além do *campus* situado na cidade de Rio do Sul, esta instituição de ensino possui outros três *campi*, instalados nos municípios de Ituporanga, Presidente Getúlio e Taió. Em 2014, estão sendo oferecidos 29 cursos de graduação. Na pós-graduação, são 11 cursos em andamento. A UNIDAVI também atua na Educação Básica, ofertando cursos que vão da Educação Infantil até o Ensino Médio (UNIDAVI, 2014a).

lucrativas, e facultará aos contribuintes do imposto de renda a dedução dos auxílios ou doações comprovadamente feitos a tais entidades. (BRASIL, 1961)

Durante os seus primeiros anos de funcionamento, estas entidades atuavam com características de instituição pública de Ensino Superior. Quando a gratuidade não era possível, pelo menos o pagamento de mensalidades era simbólico, em face das dotações orçamentárias proporcionadas pelos municípios. Todavia, com o aumento do número de cursos e de estudantes, a retração das prefeituras municipais resultou na participação mais efetiva dos estudantes pagando taxas e mensalidades, destinadas não só à manutenção das IES, mas também ao financiamento da expansão dos novos cursos (GUMBOWSKY, 2004, p. 9).

Apesar da Lei nº 5.540/68, em seu artigo 2º, estabelecer que o Ensino Superior devesse ser ministrado prioritariamente em universidades, de forma indissociada da pesquisa, a expansão deste nível educacional no contexto catarinense, com vistas à sua interiorização, ocorreu mediante a disseminação de instituições isoladas de Ensino Superior (GUMBOWSKY, 2004, p. 7). A criação da FEDAVI⁵⁶, no Alto Vale do Itajaí, reforçou aquela que parece ser a característica distintiva do processo de expansão das IES catarinenses, em relação aos demais estados do Sul do Brasil. Segundo o Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul – BRDE (2002), a análise da constituição da Educação Superior nestes três estados permite a constatação de que enquanto

grande parte da oferta no Rio Grande do Sul é oriunda de IES privadas comunitárias ou confessionais, em Santa Catarina destacam-se as IES Fundacionais (criadas por lei municipal, mas que cobram mensalidade) e, no Paraná, grande peso têm as privadas em sentido estrito e as estaduais. (BRDE, 2002, p. 8).

De acordo com o seu Estatuto, a FEDAVI enquadra-se como uma entidade de direito privado, de utilidade pública⁵⁷, comunitária e sem fins lucrativos (FEDAVI, 2013). Todavia, a sua gênese esteve fortemente ligada à tendência catarinense de expansão da Educação Superior por meio de um tipo peculiar de IES, a qual Gumbowsky (2004) se refere sob a

⁵⁶ A FEDAVI foi criada pela Lei Municipal 613/66 (PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO DO SUL, 1966a).

⁵⁷ A declaração de utilidade pública tornou-se oficial, no âmbito municipal, mediante a Lei nº 625, de 13 de setembro de 1966 (PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO DO SUL, 1966b), e no âmbito estadual, por intermédio da Lei nº 3.979, de 31 de maio de 1967 (SANTA CATARINA, 1967). O governo federal reconheceu a utilidade pública da FEDAVI em 1983, ao sancionar o Decreto nº 88.274/83.

denominação de Instituições de Ensino Superior Fundacionais Municipais Comunitárias – IESFMC⁵⁸.

A partir do final da década de 1990 a Educação Superior do Alto Vale do Itajaí acompanhou a tendência de expansão de cursos e de matrículas ocorrida no cenário educacional brasileiro, sobretudo pelo aumento da oferta de cursos pagos. A Tabela 11 revela o amplo predomínio das matrículas no segmento privado, no intervalo entre 1992 e 2010, apesar de iniciativas pontuais e descontínuas tomadas pelas autoridades municipais, em determinados momentos. Os dados evidenciam ainda que, no período considerado, o número total de matrículas (públicas e privadas) aumentou de 659 para 4.080, o que significa um incremento percentual de aproximadamente 519%.

Tabela 11 – Número de matrículas em cursos de graduação presenciais, por dependência administrativa – Alto Vale do Itajaí, 1992 a 2010

Dependência	Número de matrículas em cursos de graduação presenciais									
Administrativa	1992	1994	1996	1998	2000	2002	2004	2006	2008	2010
Federal	0	0	0	0	21	0	0	0	0	113
Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	390	414
Municipal	0	0	389	673	0	3.025	30	0	0	0
Privada	659	787	519	736	2.009	274	4.083	3.851	3.625	3.553
Total	659	787	908	1.409	2.030	3.299	4.113	3.851	4.015	4.080

Fonte: adaptado de INEP (2014b).

Ainda na Tabela 11, é possível verificar que a oferta de cursos superiores pela rede estadual, de forma permanente, se concretizou apenas em 2008, mediante a transferência dos cursos de graduação da Fundação Educacional Hansa Hammonia – FEHH para o *Campus V* da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, criado no ano anterior, no município de Ibirama (CEAVI, 2014). Quanto a Educação Superior federal, a sua oferta efetiva e permanente no Alto Vale do Itajaí só ocorreu a partir do segundo semestre de 2008, inicialmente pela antiga Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul⁵⁹. Em 2010, já

⁵⁸ De acordo com Gumbowsky (2004, p. 6), durante as décadas de 1960 e 1970 foram criadas em Santa Catarina “dezessete fundações educacionais pelos poderes públicos, sendo uma pelo Governo Estadual e as demais pelas prefeituras municipais. Deste conjunto, muitas delas transformaram-se em universidades a partir da segunda metade da década de 1980.” A FAEAVI, por exemplo, tornou-se universidade plena (UNIDAVI) em 2001, em decorrência da promulgação do Decreto nº 2.613/01 (COSTA et al., 2014, p. 10). Contudo, o baixo desempenho desta IES nas avaliações realizadas pelo MEC, sobretudo pela impossibilidade de ofertar cursos de mestrado e doutorado, levou esta instituição a buscar um novo enquadramento, passando a atuar como Centro Universitário, a partir de 2008 (CM CONSULTORIA, 2014).

⁵⁹ Não foi possível identificar o motivo pelo qual as matrículas do Curso Superior de Tecnologia em Horticultura, que passou a ser ofertado pela antiga EAFRS no segundo semestre de 2008, não foram consideradas nas estatísticas do INEP naquele ano (Tabela 11). A Instituição apareceu somente nas estatísticas referentes aos cursos ofertados (Tabela 12).

transformada em *campus* do Instituto Federal Catarinense, esta instituição ampliou o número de cursos e de matrículas.

O total de cursos de graduação ofertados na região aumentou de 3, em 1992, para 42, em 2010 (Tabela 12). O crescimento percentual foi de 1.300%.

Tabela 12 – Número de cursos de graduação presenciais, por dependência administrativa – Alto Vale do Itajaí, 1992 a 2010

Dependência	Número de cursos de graduação presenciais									
Administrativa	1992	1994	1996	1998	2000	2002	2004	2006	2008	2010
Federal	0	0	0	0	2	0	0	0	1	4
Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2
Municipal	0	0	6	7	0	22	1	0	0	0
Privada	3	5	2	4	17	4	33	36	34	36
Total	3	5	8	11	19	26	34	36	39	42

Fonte: adaptado de INEP (2014b).

Como se verifica na Tabela 13, até 1994, a UNIDAVI – representando o segmento das faculdades – era a única instituição de ensino a ofertar, de forma permanente e contínua, cursos de graduação no Alto Vale do Itajaí. Mas apesar dos dados demonstrarem o surgimento de matrículas concorrentes, no segmento das universidades, a partir de 1996, é preciso destacar que essa concorrência é apenas aparente. Historicamente, a UNIDAVI ofereceu alguns cursos de graduação que, apesar de sediados no Alto Vale do Itajaí, eram viabilizados por meio de convênios com a Universidade Regional de Blumenau – FURB. O curso de Direito, por exemplo, desvinculou-se totalmente da FURB⁶⁰ no ano de 1998 (UNIDAVI, 2013a). Portanto, as matrículas vinculadas ao segmento das universidades não significam, necessariamente, concorrência com a UNIDAVI. A atuação de uma IES universitária não vinculada à UNIDAVI na região só veio a ocorrer em 2007, com a inauguração das atividades letivas do CEAVI/UDESC, em Ibirama, como já foi mencionado.

⁶⁰ Além da graduação, também ocorreu o estabelecimento de convênio entre estas IES na pós-graduação *lato sensu*, como no caso do curso de Psicologia Organizacional do Trabalho, no ano de 2008 (UNIDAVI, 2013b).

Tabela 13 – Número de matrículas em cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica – Alto Vale do Itajaí, 1992 a 2010

Dependência	Número de matrículas em cursos de graduação presenciais									
Administrativa	1992	1994	1996	1998	2000	2002	2004	2006	2008	2010
Universidade	0	0	389	673	2.030	3.075	3.643	3.309	390	414
C. Universitário	0	0	0	0	0	0	0	0	3.348	3.117
Faculdade	659	787	519	736	0	224	470	542	277	436
CEFEET e IF	0	0	0	0	0	0	0	0	0	113
Total	659	787	908	1.409	2.030	3.299	4.113	3.851	4.015	4.080

Fonte: adaptado de INEP (2014b).

Os dados das tabelas 11, 12 e 13 permitem a observação de uma mudança importante no panorama da Educação Superior do Alto Vale do Itajaí, entre 2008 e 2010. A partir dos números apresentados, fica evidente a diversificação das IES, tanto com relação à organização acadêmica quanto no que se refere à dependência administrativa destas instituições. Vale ressaltar que, concomitantemente a esta diversificação das IES na região, os dados relativos às matrículas (Tabelas 11 e 13) demonstram uma pequena redução, em 2006, seguida de aumentos inexpressivos em 2008 e 2010. Este quadro sugere uma tendência de estagnação do mercado da Educação Superior na região, durante o final da década de 2000.

Nas estatísticas relativas à expansão dos cursos superiores (Tabelas 12 e 14), merece destaque a ampla superioridade dos cursos ofertados pela categoria “centro universitário”, na qual a UNIDAVI passou a se destacar a partir de 2008. Esta categoria, sozinha, respondia por mais da metade (66,6%) dos cursos superiores da região no ano de 2010.

Tabela 14 – Número de cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica – Alto Vale do Itajaí, 1992 a 2010

Dependência	Número de cursos de graduação presenciais									
Administrativa	1992	1994	1996	1998	2000	2002	2004	2006	2008	2010
Universidade	0	0	6	7	19	23	28	29	4	2
C. Universitário	0	0	0	0	0	0	0	0	27	28
Faculdade	3	5	2	4	0	3	6	7	7	8
CEFEET e IF	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4
Total	3	5	8	11	19	26	34	36	39	42

Fonte: adaptado de INEP (2014b).

Os subsídios apresentados nesta seção indicam um intenso processo de desenvolvimento econômico e social no Alto Vale do Itajaí, considerando-se o intervalo entre 2000 e 2010. Este ciclo de desenvolvimento pôde ser constatado pelo crescimento do PIB regional e do PIB *per capita* dos municípios, como desdobramento da industrialização ocorrida no período. Quanto aos aspectos sociais, os avanços obtidos puderam ser

comprovados pelos resultados do IDH-M, divulgados pelo PNUD (2013), e pelas estatísticas referentes à Educação Básica e à Educação Superior. Cabe salientar, com relação a esta última, que apesar dos progressos recentes quanto à ampliação de vagas e diversificação das IES, inclusive no segmento público, a maior parte das vagas e dos cursos permanece concentrada em instituições não universitárias e no segmento privado.

1.3 A CRIAÇÃO DA EAFRS

Os aspectos históricos relacionados à busca da sociedade riosulense e da população do Alto Vale do Itajaí pela implantação de uma escola agrícola/agrotécnica na região foi documentada nas dissertações de mestrado de Souza (2003), Koller (2003), Ayukawa (2005), Marconatto (2009) e Franzão (2010). Segundo estes autores, a idealização da escola agrotécnica teve início em 1972, quando os resultados de uma pesquisa acadêmica realizada na antiga Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí – FEDAVI, hoje sob a denominação de UNIDAVI, indicava um intenso processo de êxodo rural, sobretudo entre os mais jovens. Imaginava-se, à época, que uma escola profissionalizante de segundo grau, especializada no ensino de técnicas modernas e voltadas à produção agrícola, poderia proporcionar a elevação da produtividade no campo e da qualidade de vida das famílias que tiravam seu sustento da agricultura. Ao mesmo tempo, tinha-se a expectativa de que, ao promover estas modificações no contexto socioeconômico do Alto Vale do Itajaí, se conseguiria estancar o fluxo crescente de jovens rumo aos grandes centros urbanos.

Depois de uma grande mobilização regional, constituiu-se, ainda em 1972, a Comissão Pró-Construção da Escola Agrotécnica do Alto Vale do Itajaí, sob a presidência do diretor da FEDAVI na época, professor Viegand Eger. Segundo Koller (2003, p. 73), uma das primeiras ações desta comissão foi a entrega oficial ao Presidente Emílio Garrastazu Médici do documento que apresentava as justificativas para a criação de uma escola agrotécnica na região.

Em 1986, o então Ministro da Educação, Jorge Bornhausen, aprovou a construção da escola agrotécnica, sob a condição de que as autoridades locais e a sociedade do Alto Vale assumissem a responsabilidade pela aquisição do terreno onde seriam instaladas as edificações (AYUKAWA, 2005, p. 81). A campanha para a arrecadação dos recursos necessários ao atendimento das exigências do MEC foi coordenada pelo presidente da

Comissão Pró-Construção da Escola Agrotécnica do Alto Vale, resultando na aquisição de um terreno de 192 ha, na cidade de Rio do Sul-SC. De acordo com Souza (2003, p. 77), a mobilização para a compra do terreno atingiu um total de 147 doadores, entre instituições públicas e privadas do Alto Vale do Itajaí.

Depois do lançamento da pedra fundamental de edificação da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, no ano de 1988, a sua construção também ficou sob a coordenação da FEDAVI (AYUKAWA, 2005, p. 81). Contudo, no ano de 1989, quatro meses após o início das obras, a responsabilidade pela execução da obra foi transferida à antiga Escola Técnica Federal de Santa Catarina – ETF-SC, em função da nova Constituição Federal (SOUZA, 2003, p. 77).

A criação da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul – EAFRS efetivou-se por meio da Lei nº 8.670, no ano de 1993, depois de 21 anos de mobilização. Desde o seu primeiro ano de funcionamento, já sob a condição de autarquia federal, a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul contava com aproximadamente 13.000 m² de área construída, além de um quadro funcional composto por 30 professores e 45 técnico-administrativos (KOLLER, 2003, p. 10).

A pesquisa realizada por Koller (2003) indica que ao adotar o modelo pedagógico fundado no Sistema Escola Fazenda (SEF)⁶¹, a EAFRS adequou-se ao padrão de Ensino Agrícola preconizado pelo MEC e disseminado entre as escolas agrotécnicas da Rede Federal. De acordo com este autor, isso pôde ser percebido antes mesmo que a EAFRS iniciasse as suas atividades, tendo em vista que os projetos escolhidos pelo MEC para a construção das suas edificações já seguiam o mesmo padrão arquitetônico e funcional das demais agrotécnicas, sem os quais não seria possível a implantação do Sistema Escola Fazenda (SEF) enquanto proposta de organização pedagógica⁶².

O início das atividades letivas ocorreu no dia 05 de junho de 1995, quando a EAFRS passou a ofertar as primeiras 120 vagas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao

⁶¹ Para mais informações sobre o Sistema Escola Fazenda, consultar Koller (2003) e Soares (2003).

⁶² A partir da década de 2000 houve um gradativo enfraquecimento do Sistema Escola Fazenda – SEF na instituição em razão do enrijecimento da legislação voltada à proteção da criança e do adolescente, que passou a limitar o acesso dos estudantes a determinados ambientes da Escola Fazenda e a sua participação em algumas atividades consideradas fundamentais para a sustentação deste modelo. Como consequência, a instituição realizou adequações curriculares importantes no ano de 2008, que resultaram em uma substantiva redução da carga horária destinada às aulas práticas nas Unidades Educativas de Produção (UEPs). À medida que a EAFRS diversificava seus cursos, pela inauguração de novas áreas e níveis de ensino, o Sistema Escola Fazenda perdia centralidade no âmbito institucional.

Ensino Médio. O segundo curso ofertado pela Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, três anos após o início das suas atividades letivas, foi o curso Técnico Florestal, que “apresentou como principal justificativa a grande demanda destes profissionais para a região, que já foi pólo madeireiro.” (AYUKAWA, 2005, p. 81). Em 2000, todos os cursos existentes foram submetidos a um processo de ajustamento, tendo em vista as alterações na legislação educacional introduzidas pela Lei nº 9.394/96 e pelo Decreto nº 2.208/97, obtendo-se, entre outros resultados, a oferta das primeiras turmas do curso Técnico em Agropecuária na modalidade concomitante ao Ensino Médio e na modalidade sequencial ou pós-médio, atualmente denominado de curso técnico subsequente ao Ensino Médio (AYUKAWA, 2005, p. 82).

O terceiro curso ofertado pela EAFRS resultou dos encaminhamentos efetuados pela comissão formada para a realização de estudos de viabilidade de novos cursos, em 2002. No ano seguinte, teve início o curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agroecologia, ofertado em concomitância com o Ensino Médio (AYUKAWA, 2005, p. 82).

Sob a vigência do Decreto nº 5.154/04, que substituiu o Decreto nº 2.208/97, e também por exigência do Decreto nº 5.540/06, no ano de 2006 a instituição iniciou a primeira turma do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA⁶³, destinado ao atendimento de jovens e adultos que demandavam formação técnica na área agrícola. No entanto, devido ao reduzido número de candidatos nos anos subsequentes, não foram iniciadas novas turmas nesta modalidade (MARCONATTO, 2009, p. 3).

A tradição na oferta de Educação Técnica de Nível Médio, inicialmente na área agrícola, proporcionou à EAFRS amplo reconhecimento social no Alto Vale do Itajaí. É o que demonstram as respostas dos participantes.

A Escola ela começou a ganhar identidade ao longo dos tempos como sendo uma escola de qualidade de ensino, visando à formação profissional de nível técnico. (P005).

Eu acredito que ela [EAFRS] tenha uma expressão muito forte na região com relação à educação. (T009).

[...] a Escola [EAFRS] proporcionou à grande parte dos jovens, especialmente da região, da nossa região do Alto Vale do Itajaí, [...] uma possibilidade que não

⁶³ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

existia. Como eu falei, né, fundamental justamente pela possibilidade de dar a estes jovens [...] cursos técnicos, públicos e de excelência, como nós ofertávamos. (T011).

Em 2008, dois novos cursos iniciaram suas atividades na EAFRS: o curso Técnico em Informática, na modalidade subsequente ao Ensino Médio, e o primeiro curso superior da Instituição, que ficou conhecido como Tecnólogo em Horticultura. A composição das matrículas na EAFRS, no final de 2008, é apresentada na Tabela 15.

Tabela 15 - Número de matrículas por curso – EAFRS, 2008

Curso	Totais
Ensino Médio	233
Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária concomitante ao Ensino Médio	272
Técnico Agrícola com Habilitação em Agroecologia concomitante ao Ensino Médio	54
Técnico Agrícola com Habilitação em Agroecologia concomitância externa ao Ensino Médio*	37
Técnico Florestal concomitante ao Ensino Médio	-
Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária subsequente ao Ensino Médio	67
Técnico Florestal subsequente ao Ensino Médio	70
Técnico em Informática	18
Superior de Tecnologia em Horticultura	11
Total	768

Fonte: EAFRS (2008a, p. 21).

(*) Na modalidade de concomitância externa, os estudantes frequentam o Ensino Médio em uma instituição de ensino distinta daquela onde cursam o Ensino Técnico.

Ao analisar o modo como os participantes do estudo de caso incluído nesta pesquisa avaliavam a atuação da antiga EAFRS, foi possível verificar que todos eles afirmaram que, em alguma medida, a Instituição atendia às necessidades educacionais da região. A parcela mais representativa das respostas indicou que a EAFRS atendia adequadamente às demandas colocadas para uma instituição de Ensino Técnico/Médio, sobretudo na sua área prioritária (agrícola).

Creio que pela nossa área ser agrícola, a antiga Escola Agrotécnica atendia, sim, essa demanda que existia. Creio que sim. (P027).

Na época em questão, eu acho que a grande maioria das demandas estava sendo atendida, até porque a Agrotécnica na época atendia só cursos na área agrícola. (T008).

Bom... a Agrotécnica surgiu já dessa questão de suprir uma demanda que vem da região. Então lá... quando se deu a criação da Agrotécnica já foi com base aí num grupo de empresários⁶⁴, Poder Público, e tal, que tinha essa intenção de trazer o

⁶⁴ Como relatou o participante T005, a criação da EAFRS resultou da articulação entre empresários e Poder Público local, que à época atuaram como representantes da sociedade local e regional. Estas lideranças – ou

ensino federal para a região, atender principalmente aí o Alto Vale na região agrícola. Então o Técnico em Agropecuária vinha atendendo isso, esse foco que era a preocupação inicial, que foi o objetivo de vir a Escola Agrotécnica para Rio do Sul. Então atendia [...] não só a região como também até outros alunos de outras regiões aí, da Serra Catarinense, Litoral, e tal. (T005).

Contudo, segundo os entrevistados, desde a época da antiga Agrotécnica já existia certa cobrança em relação à oferta de cursos superiores. Pelo fato de se tratar de uma instituição especializada no ramo agrícola, havia uma expectativa ainda maior com relação à oferta do curso de Engenharia Agrônômica⁶⁵.

Existia demanda por cursos superiores, principalmente Agronomia, Veterinária, nessa área aí. Existia muita cobrança. Mas como Agrotécnica, na época, nós nem podíamos oferecer cursos de nível superior. (T008).

[Existia uma demanda] mais voltada para Engenharia Agrônômica, que era um curso bastante cobrado em função do quadro de professores existente, em função da estrutura existente aqui na Instituição. (P018).

Quanto ao Curso Superior de Tecnologia em Horticultura, este curso não chegou a constituir novas turmas, em razão da falta de candidatos interessados em ocupar as vagas ofertadas⁶⁶, à exemplo do ocorrido com o Técnico em Agropecuária na modalidade PROEJA.

No que se refere ao Técnico em Informática, a sua implantação fez parte de um processo de diversificação das áreas de oferta, o que já vinha sendo cobrado pela sociedade local desde o período da antiga Agrotécnica.

Então ela [EAFRS] pegava muito mais o espaço das regiões vizinhas, tanto que os nossos alunos que preenchiam noventa por cento das vagas, praticamente, eram das regiões vizinhas, mas não se atendia ao público de Rio do Sul, justamente por Rio do Sul não ser uma área agrícola. (P013).

No início a sociedade estava satisfeita com as atividades realizadas pela Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul (EAFRS). Com o passar do tempo, outras

intelectuais, como diria Gramsci – exerceram um papel fundamental para a concretização da EAFRS no Alto Vale do Itajaí, utilizando-se não apenas da influência política e do prestígio de que dispunham para pressionar seus representantes políticos, na esfera federal, mas também e principalmente do seu poder econômico, viabilizando a aquisição do terreno para a construção da infraestrutura da Instituição.

⁶⁵ Foi em vista dos limites que se apresentavam à institucionalidade de escola agrotécnica, os quais impediam a oferta da Engenharia Agrônômica naquele momento, que a EAFRS optou pela implantação do Tecnólogo em Horticultura, em agosto de 2008.

⁶⁶ Com a oferta concomitante do curso de Engenharia Agrônômica a partir do vestibular de 2009, este curso acabou concorrendo com o Tecnólogo em Horticultura pelos mesmos candidatos, que neste caso eram, em sua maioria, egressos dos cursos técnicos em Agropecuária, Agroecologia e Florestas.

demandas relacionadas com o sistema produtivo local começaram a ser solicitadas. (P005).

Depois de questionar os participantes da pesquisa sobre os impedimentos que mais limitavam a ampliação da EAFRS, em termos de atendimento (número de vagas, abrangência regional, diversificação de cursos e níveis de ensino etc.), as respostas obtidas demonstraram que o problema não estava relacionado, de forma direta, à sua natureza institucional, ou seja, de Escola Agrotécnica. Na maioria das respostas, ficou evidente que os maiores empecilhos à ampliação/diversificação do atendimento eram estruturais, ou seja, envolviam as condições materiais que estavam dadas no interior da Instituição, naquela época.

Em primeiro lugar, os resultados indicaram como impedimento à expansão institucional a quantidade insuficiente de docentes e técnico-administrativos. O quantitativo de docentes relativos ao ano de 2008 é apresentado na Tabela 16.

Tabela 16 – Distribuição dos docentes (efetivos e substitutos) segundo a titulação – EAFRS, 2008

Titulação	Número de professores
Não graduado	01
Graduado	02
Especializado	10
Mestre	36
Doutor	13
Total	62

Fonte: adaptado de EAFRS (2008a, p. 23).

Considerando-se os dados oficiais apresentados no Relatório de Gestão da EAFRS, referentes ao ano de 2008, verifica-se que a Instituição contava com um total de 86 técnico-administrativos (ativos e terceirizados). O Relatório demonstra, ainda, que a relação alunos/professor, considerando-se os 62 professores em tempo integral (efetivos e substitutos), era de 19 alunos/professor (EAFRS, 2008a, p. 22).

O segundo aspecto que, de acordo com as respostas analisadas, limitavam a ampliação da EAFRS, era a falta de capacitação ou a formação acadêmica insuficiente do quadro de servidores para atuar em outras áreas ou níveis de ensino⁶⁷. Em terceiro lugar, foram apontadas limitações de natureza orçamentária, relacionadas à falta de recursos

⁶⁷ Ainda que uma parcela significativa dos docentes da EAFRS já apresentasse titulação acadêmica obtida em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como se depreende a partir da Tabela 16, a vinculação destes docentes à carreira de Professor de Ensino de 1º e 2º graus colocava-se como impedimento à sua atuação no Magistério Superior. Somava-se a isso o fato de que a quase totalidade dos docentes de disciplinas profissionalizantes se concentravam na área agrícola, o que limitava a diversificação das áreas de oferta.

financeiros. Em decorrência deste último fator, algumas respostas apontaram a inexistência de laboratórios e bibliotecas que dessem conta de uma eventual ampliação de cursos ou diversificação das áreas de oferta. Por fim, também foram citados os impedimentos legais à ampliação da Rede Federal e à oferta de cursos superiores pelas ETFs e EAFs. Entretanto, antes mesmo do início do processo de “ifetização”, estas questões já haviam sido superadas no âmbito jurídico⁶⁸.

A partir das entrevistas é possível inferir que, no plano concreto, o suprimento das deficiências estruturais da antiga EAFRS seria muito mais determinante, enquanto condição necessária à ampliação de vagas e à diversificação das áreas de oferta, do que a sua transformação em Instituto Federal. Obviamente, no que se refere ao Ensino Superior, a atuação da Instituição como escola agrotécnica ficaria limitada aos Cursos Superiores de Tecnologia.

Além das condições materiais existentes na antiga Agrotécnica com relação à oferta de cursos, as entrevistas também coletaram dados sobre as potencialidades da Instituição em termos de pesquisa e de extensão. Primeiramente, os participantes da pesquisa foram estimulados a falar sobre a existência ou não de orçamento, estrutura e regulamentação próprios para a realização de atividades de pesquisa no interior da antiga EAFRS. A maioria absoluta das respostas apontou a inexistência destas condições. Cabe salientar que algumas destas respostas apresentaram complementos que indicavam que: além da falta de estrutura, não havia estímulo e nem mesmo uma cultura institucional (tradição) voltada à pesquisa; as poucas experiências realizadas na época eram relacionadas a atividades de iniciação científica no Ensino Médio, de cunho pedagógico; o foco da Agrotécnica, durante mais de uma década, foi o ensino vinculado à produção agrícola, enquanto a pesquisa sequer constava entre as atribuições dos docentes e da própria Instituição.

Era muito difícil você encontrar um docente envolvido com pesquisa. Geralmente eram aqueles que haviam chegado à Escola Agrotécnica recentemente e já traziam algumas pesquisas que desenvolviam na pós-graduação que cursavam e mantinham estas pesquisas, assim, a duras penas. Porque o número de aulas era muito grande, muito excessivo, e essas pessoas, assim mesmo, desenvolviam algumas pesquisas. Mas nós percebemos, analisando o perfil de produção destes colegas, inclusive o meu, um declínio acentuado após o ingresso na Escola Agrotécnica. É por que não

⁶⁸ A proibição da expansão da estrutura da Rede Federal, conforme estabelecia o § 5º da Lei nº 8.948/94, foi superada em 2005, mediante a aprovação da Lei nº 11.195. Quanto à possibilidade de as ETFs e EAFs ofertarem cursos superiores, cabe destacar o importante avanço obtido a partir da Resolução nº 04/04, do Conselho Nacional de Educação.

existia essa cultura da pesquisa difundida. (P009).

[Pesquisa] Do ponto de vista de cursos superiores não [existia]. O que aconteceram foram pequenos experimentos de iniciação científica no Ensino Médio. Então, minimamente, o que a gente tinha era essa iniciação científica, pedagógica, com os estudantes [...] não havia uma política clara, definida, madura da antiga Agrotécnica para este setor. A pesquisa no âmbito da Agrotécnica, a própria legislação não exigia que se tivesse grupos de pesquisa, participação... Mesmo financiamento do CNPq para as agrotécnicas foi raríssimo em todo o país. (P001).

[...] as Agrotécnicas não eram instituições para se fazer pesquisa. Era para fazer ensino, a profissionalização, basicamente, cursos técnicos, e poucos cursos técnicos, mas não se tinha basicamente nada na área de pesquisa. (P008).

Na antiga Agrotécnica o foco era produção. Era aquela questão do produzir, das UEPs, das unidades de produção, de atender ao restaurante, do aluno estar envolvido com as atividades, e a pesquisa era mínima. Não tinha estrutura para fazer pesquisa. (P007).

De acordo com os entrevistados, a produtividade da EAFRS no quesito pesquisa era muito pequena. Uma parcela menor das respostas indicou que não havia pesquisa na antiga Agrotécnica. Todavia, para um número significativo dos entrevistados, seria um equívoco afirmar que a pesquisa não existia na Instituição. As respostas apresentadas por estes últimos ponderavam que, apesar de não serem pesquisas de cunho acadêmico, as atividades de iniciação científica eram compatíveis com as atribuições de uma escola de Ensino Médio/Técnico, com relação à pesquisa.

Sempre tivemos feiras, mostras científicas de nível médio com reconhecimento dentro das várias comunidades. A produtividade era de acordo com uma instituição de nível médio. (P005).

Tal como ocorreu com relação à pesquisa, os entrevistados foram solicitados a falar sobre a existência ou não de orçamento, estrutura e regulamentação próprios para a realização de atividades de extensão na antiga EAFRS. A maior parte das respostas considerou que não havia atividades de extensão na Instituição. Logo, deduz-se que estas condições mencionadas também eram inexistentes.

Na antiga Agrotécnica não existia nada oficial, né. Era a coisa assim também muito pontual, em que os alunos participavam de alguma atividade, ou era uma turma, ou era um grupo de alunos dentro de um denominado, digamos de uma área lá [...] mas, assim, oficial, não tinha nada. A extensão era quase... praticamente... visitas desses

alunos a locais onde eles poderiam trocar conhecimento. Mas que o aluno definitivamente fosse lá fazer um trabalho de extensão, não existia. E nem orçamento [para isso] não tinha, né. (P024).

[...] a gente sequer sabia muito o que era uma extensão, né. Fazia o que dava, e não tinha regulamentação, e não tinha exigência [...]. (P025).

Outra parte das respostas afirmava que existiram algumas iniciativas vinculadas à extensão, embora fossem muito incipientes. Contrastando com a maioria das respostas, foram constatadas algumas manifestações, em número reduzido, afirmando que na Agrotécnica a extensão era muito mais desenvolvida do que a pesquisa. A explicação para estas respostas contrastantes pode estar contida na manifestação do participante T011, transcrita abaixo.

Aí eu acho também que existe uma dificuldade muito grande no entendimento do que é extensão. Extensão para Escola Agrotécnica era assistir à algumas coisas, assistir à alguns projetos, e a extensão em nível universitário ela tá muito mais voltada àquilo que se pensa em termos de comunidade, ou seja, o retorno de todo o ensino e pesquisa para a comunidade. (T011).

Quanto à produtividade da EAFRS no quesito extensão, a parcela mais representativa das respostas considerou-a muito pequena. Em segundo lugar, tiveram destaque as respostas que reforçaram a inexistência desse tipo de atividade na Instituição. Tal como ocorreu na questão vinculada à pesquisa, uma pequena parte das respostas trouxe como complemento a informação de que o foco da Agrotécnica era o ensino associado à produção agrícola, de modo que a extensão não constava como atribuição dos docentes ou da Instituição.

Olha. Eu diria que acontecia, mas, assim, não era uma coisa planejada. Era por demanda. Alguém vinha, pedia algumas vezes... a gente tinha interesse de divulgar alguma coisa dos cursos e acabava fazendo uma extensãozinha, mas não tinha um projeto maior de extensão. (T010).

[...] tinha aquelas atividades artísticas que estavam se apresentando, que era mais uma forma de divulgar a Agrotécnica, mas não se levava... não tinha uma relação maior com a comunidade. Eu acho que não dá pra dizer que tinha extensão, entendeu? Bom, tinha atividades... [...] mas não tinha um projeto de extensão da Instituição. (P007).

Eu vejo que a extensão ela também acontecia muito próximo à pesquisa. O tempo todo, o nosso maior empreendimento sempre foi em cima do ensino. (P013).

Diante dos elementos apresentados, é possível constatar que a antiga Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul – EAFRS conseguia atender às demandas educacionais da região. Sua origem esteve vinculada às necessidades e à mobilização de lideranças políticas

locais e regionais. A Instituição conseguiu consolidar-se no cenário educacional do Alto Vale do Itajaí, recebendo amplo reconhecimento social, sobretudo pela qualidade dos cursos ofertados. Contudo, nos últimos anos da sua existência, a sociedade local/regional já cobrava uma ampliação deste atendimento, de maneira a contemplar as demandas da indústria, do comércio, entre outras áreas, bem como as demandas relacionadas à Educação Superior.

Dentre outras peculiaridades, a EAFRS teve a sua ação focada no ensino profissionalizante associado à produção agrícola, conforme os princípios do Sistema Escola Fazenda (SEF). Tratava-se de uma Instituição vocacionada para a profissionalização, de forma totalmente desvinculada da pesquisa e da extensão. Apesar da existência de outros fatores limitantes, as condições existentes em termos de infraestrutura e de pessoal eram as que mais restringiam as suas possibilidades de expansão e de crescimento.

No seu último ano de existência, portanto, em 2008, a antiga EAFRS implantou, de uma só vez, o seu primeiro curso técnico em área distinta da Agropecuária (Técnico em Informática) e inaugurou o seu primeiro curso superior (Tecnólogo em Horticultura). Em 29 de dezembro daquele ano, a EAFRS abandonou uma identidade consolidada ao longo de 14 anos, período em que atuou na formação de técnicos na área agrícola, para finalmente assumir um novo formato institucional, passando a denominar-se Instituto Federal Catarinense – *Campus Rio do Sul*.

1.4 TRANSFORMAÇÃO DA EAFRS EM IFC – CAMPUS RIO DO SUL: OS DILEMAS DA COMUNIDADE INTERNA

No caso da EAFRS, os primeiros rumores em torno da sua transformação em Instituto Federal surgiram ainda em 2007. Naquele ano, o Congresso Nacional aprovou o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, formulado pelo governo federal, o qual já previa a reestruturação da Rede Federal e a criação dos Institutos Federais - IFs. Até aquele momento, os segmentos docente e técnico-administrativo da antiga Agrotécnica ainda discutiam uma possível adesão ao processo de “cefetização”⁶⁹. Preocupados diante da

⁶⁹ O processo conhecido como “cefetização” teve início 1978, mediante a transformação das primeiras ETFs em CEFETs. Nos governos que se seguiram da Ditadura Militar até a redemocratização do País, a “cefetização” seguiu acontecendo de forma lenta e gradual, até que entre os anos de 1999 e 2002 ele se intensificou, começando a atingir também as antigas Escolas Agrotécnicas Federais - EAFs. Em função disso, ao longo da

possibilidade da EAFRS perder a sua condição de autarquia federal em caso de “cefetização”, muitos servidores rejeitavam a proposta de mudança institucional. O desejo que alguns servidores manifestavam de ofertar cursos de nível superior públicos e gratuitos contrastava com a preocupação de outros quanto a uma possível perda da condição de autarquia. Para uma parte significativa da comunidade interna, a adesão da EAFRS ao processo de “cefetização” deveria estar condicionada à preservação do seu caráter autárquico.

O que se via na época era a possibilidade da Agrotécnica de Rio do Sul se tornar um CEFET, embora muitos dos servidores fossem contrários. Talvez a melhor forma tivesse sido a elevação da EAFRS à condição de autarquia com poderes para criar cursos superiores, sem que houvesse a figura centralizadora da reitoria. Em outras palavras, poder-se-ia ter dado continuidade à autarquia. (P005).

As discussões acerca da “cefetização” perderam espaço a partir de 2007, tanto fora da EAFRS quanto internamente. A publicação do Decreto nº 6.095/07⁷⁰ (BRASIL, 2007b) fomentou os debates em torno da expansão da Rede Federal e da criação dos IFs – processo que também ficou conhecido como “ifetização”. Este assunto ganhou centralidade na pauta dos conselhos representativos dos dirigentes das EAFs, dos CEFETs e das EVs, organizados por meio do Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais – CONEAF, do Conselho Nacional dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica – CONCEFET e do Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais – CONDETUF, respectivamente⁷¹.

Em 2007, a Rede Federal era representada, em Santa Catarina, por três EAFs – situadas nas cidades de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio – e duas EVs especializadas no ramo agrícola – situadas em Araquari e Camboriú –, estas duas vinculadas à Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Além destas cinco instituições, que apresentavam em comum a prioridade na oferta de cursos técnicos na área agrícola, destacava-se no cenário catarinense o antigo CEFET-SC, sediado em Florianópolis. O CEFET-SC originou-se a partir da antiga Escola Técnica Federal de Santa Catarina – ETF-SC, distinguindo-se das escolas federais agrícolas, entre outros aspectos, pela sua diversificação no que se refere aos cursos,

década de 2000 as EAFs remanescentes viveram diante da expectativa de que a “cefetização” fosse aplicada a todas as autarquias pertencentes à Rede Federal, sem exceções.

⁷⁰ O Decreto nº 6.095/07 estabeleceu as diretrizes e a metodologia do processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, com vistas à constituição dos Institutos Federais.

⁷¹ As repercussões do Decreto nº 6.095/07 nos debates travados pelos CONEAF, pelo CONDETUF e pelo CONCEFET serão aprofundadas no capítulo 3 desta tese.

níveis de ensino – que incluía além da Educação Técnica de Nível Médio a Educação Superior – e áreas de oferta – industrial, comercial, entre outros.

Um dos maiores temores dos diretores das EAFs e EVs agrícolas era a possibilidade de integração de todas estas instituições com o objetivo de formar uma só autarquia, a partir da criação de um único Instituto Federal naquela unidade da federação. Como o CEFET-SC já possuía certa experiência acumulada (administrativa, financeira e pedagógica) no que tange a estruturação multicampi, ao Ensino Superior, à pesquisa e à extensão, imaginava-se que, numa eventual fusão entre estas instituições de ensino, as EAFs e EVs ficariam subordinadas ao CEFET-SC. Além do mais, havia o receio de que a falta de conhecimento do CEFET-SC com relação às particularidades da estrutura de funcionamento das EAFs e EVs, resultasse em prejuízo para os cursos da área agrícola, tanto pela diminuição da sua qualidade quanto pela redução das vagas ofertadas nessa área profissionalizante.

Organizados em torno dessa preocupação comum, os diretores das EAFs e das EVs de Santa Catarina encaminharam à SETEC/MEC, por ocasião da Chamada Pública nº 002/07⁷², um projeto prevendo a criação de um segundo IF no estado, sem qualquer vinculação com o CEFET-SC. Era possível identificar, à época, no discurso de seus idealizadores, que o respeito às particularidades do ensino agrícola na gestão institucional estava entre as principais justificativas para criação de um segundo Instituto Federal em Santa Catarina, o qual recebeu inicialmente – no projeto – a designação de Instituto Federal Agroindustrial. Desta forma, a população catarinense foi contemplada com a criação de dois Institutos Federais: o Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, a partir do antigo CEFET-SC, e o Instituto Federal Agroindustrial de Santa Catarina⁷³, este último mediante a fusão entre as EAFs e EVs daquele estado.

No período entre 2007 e 2008, o então Diretor Geral da EAFRS promoveu reuniões com os segmentos docente, técnico-administrativo e discente (este último com uma participação mais restrita) para debater as questões relativas à “ifetização”, sobretudo porque este dirigente ocupava também o cargo de Presidente do Conselho dos Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais – CONEAF. A liderança exercida no CONEAF, por sua vez, exigiu a

⁷² A Chamada Pública nº 002/07 (BRASIL/MEC/SETEC 2007) formalizou o convite às escolas e centros federais integrantes da Rede que desejassem aderir à “ifetização”, mediante a apresentação de projeto detalhando as estratégias de constituição do novo Instituto Federal.

⁷³ O termo Instituto Federal Agroindustrial de Santa Catarina consta no Anexo II da Portaria MEC/SETEC nº 116/08. Na Lei nº 11.892/08, que criou os Institutos Federais, esta designação foi alterada para Instituto Federal Catarinense (para mais informações, consultar BRASIL/MEC/SETEC, 2008a e BRASIL, 2008).

sua participação, de modo mais intenso, nas negociações em torno da concepção dos IFs, junto a SETEC, em Brasília (informação verbal)⁷⁴.

Os resultados obtidos nas entrevistas demonstraram que a comunidade interna – docentes e técnico-administrativos, neste caso – recebeu o convite para aderir à “ifetização” com certa cautela. Embora a EAFRS, à época, tenha assumido posicionamento favorável à sua transformação em Instituto Federal, este processo não ocorreu sem resistências e questionamentos. Depois de indagar aos participantes da pesquisa como a Instituição recebeu o convite para aderir à “ifetização”, a parcela mais significativa das respostas indicou que uma parte dos servidores assumiu um posicionamento contrário à “ifetização”, pois temiam que essa mudança resultasse em um acréscimo de atribuições/obrigações, tanto para a EAFRS quanto para os profissionais que atuavam nela, sem o devido aporte de recursos, no plano concreto.

Num primeiro momento era algo que parecia desejado [...] Mas ao apresentar as críticas, principalmente ao Projeto de Lei e à Medida Provisória que tava, digamos assim, organizando essa transição para o Instituto Federal, a comunidade ficou muito preocupada. A gente teve uma resistência enorme dentro da comunidade nessa transição. Muitas preocupações: como é que ficaria a carreira dos profissionais que trabalhavam, como é que ficaria a questão financeira, de orçamento, como é que ficaria a abertura de novos cursos e de novas unidades sem a devida garantia de recursos humanos? (P001).

Estas respostas alinharam-se a outras que interpretaram a “ifetização” não como uma oportunidade de mudança, mas sim como uma imposição do governo federal.

A questão da criação do Instituto é uma decisão que vem do governo e não dependia da vontade ou não dos docentes das Escolas Agrotécnicas. Então houve algumas discussões apenas para constar da discussão, mas no meu entendimento essa discussão não serviu para dar um aval da criação dos Institutos ou não, porque é um plano de governo. (P008).

E eu coloco que isso nem foi por conta da falta de vontade de quem estava à frente [da Direção Geral], mas por conta mesmo de uma política educacional emergente, né, que aconteceu, com datas previstas. Então é quase que obrigação, né. Então não dá pra remeter culpa a ninguém. (P025).

Todavia, a ampla maioria das respostas ressaltou que houve momentos em que os diferentes segmentos da comunidade interna – docentes, técnico-administrativos e estudantes

⁷⁴ Informação verbal obtida mediante entrevistas concedidas pelos participantes T008 e T010, realizadas em dezembro de 2012 e janeiro de 2013, respectivamente.

– foram consultados, com o objetivo de verificar o seu posicionamento acerca do processo de mudança institucional.

Houve consulta. E aí, no início sim, tinha aquele receio de... “bom, o que vai ser o Instituto?” (T005).

Houve consulta por setores. Os alunos foram ouvidos, os técnico-administrativos foram ouvidos, os docentes foram ouvidos. Mas em nenhum momento estas três categorias foram envolvidas em conjunto. (P005).

Um argumento que esteve bastante presente nestas respostas afirmava que, ao mesmo tempo em que a comunidade interna foi consultada, as informações que emanavam da SETEC/MEC é de que as escolas e centros federais que não aderissem à “ifetização” ficariam estagnados, ou seja, o único caminho possível para a ampliação e o crescimento destas instituições seria a sua transformação em Instituto Federal. Uma parcela menos expressiva das respostas ressaltou que, apesar da consulta realizada internamente, não se teve conhecimento sobre a realização ou não de audiências públicas de consulta à comunidade externa para tratar da “ifetização”.

Do que eu recorde, na verdade, foi só uma opção. Era a opção de se tornar Instituto ou ficar para o resto... sempre ficaria como Ensino Médio. Então o Instituto viria para poder ofertar o Ensino Superior. (T007).

Pelo que eu me lembro foi uma consulta interna. Eu não me lembro de ter sido feita uma consulta externa à comunidade, à população da região, mas a consulta interna houve sim. (T009).

Apesar do posicionamento favorável de boa parte da comunidade interna, os resultados indicaram ainda certo receio dentro da Instituição, em razão do pouco esclarecimento acerca do modo como o processo de transformação em IF ocorreria e do desconhecimento acerca das consequências futuras desta mudança para a instituição.

[...] mas sim, houve essa consulta, mas até quando houve essa consulta tem muita coisa ainda que se... que não se tinha esclarecimento de como ia ser o Ensino Superior, para onde que a gente ia ir, vagas para professores, infraestrutura, e tal, como é que ia funcionar isso. (T005).

Não se sabia se... “ah, vai vir o superior, e vai ter suporte para isso tudo ou não vai ter?” (T007).

Apesar dos dilemas, dos receios e de posicionamentos contrários ao processo de

“ifetização” no IFC – *Campus* Rio do Sul, a comunidade interna acabou incorporando a proposta de transformação institucional, apesar das restrições. Alguns elementos foram fundamentais para que a adesão da antiga EAFRS à proposta dos IFs efetivamente ocorresse. Uma parte das respostas obtidas na pesquisa justificou essa adesão mediante a apresentação do argumento de que a transformação em Instituto Federal possibilitaria à Instituição ofertar cursos superiores públicos e gratuitos, além de ampliar o seu atendimento à comunidade externa.

[...] era um sonho antigo das Agrotécnicas oferecer o curso superior. Então se acenou com aquela possibilidade, e eu lembro que aqui na Escola se falava tanto em oferecer curso superior, e a dificuldade que se tinha de apresentar um curso superior, e de repente diz ali: “tá aqui a oportunidade de nós passar a oferecer curso superior”. (P007).

Então os professores aceitaram isso como uma forma de ver que haveria um crescimento da Instituição [...] (P008).

Outro fator determinante foi a criação de um novo plano de carreira, cargos e salários para os docentes, o qual traria um acréscimo salarial significativo aos professores que optassem por migrar da antiga carreira do Magistério de 1º e 2º graus para a nova carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. A migração de carreira dos docentes, ao mesmo tempo em que se caracterizou como um atrativo à “ifetização”, viabilizou o aproveitamento do quadro de professores da antiga EAFRS para suprir uma parte das demandas que seriam criadas a partir da implantação dos cursos superiores. A estratégia do MEC consistiu em possibilitar a adesão individual e voluntária de cada docente ao novo plano de carreira. Esta adesão teria efeitos financeiros, mediante acréscimo salarial, e efeitos legais, na medida em que estes docentes passariam a estar legalmente habilitados para atuar, também, em cursos de nível superior.

Eu lembro assim que quando foi aquele momento para transformar de Agrotécnica para Instituto, parece que foi assim: “nós estamos deixando de ser Agrotécnica, vamos virar Instituto”. E parece que passaram um pouco de mel na boca das pessoas... foi aquela questão do próprio aumento do salário que nós tivemos, que foi... para mim, na época, foi muito bom [...] (P007).

E aí a concordância implicou em aumento de salário, um reajuste ali. Todo mundo concordou. (P024).

Mesmo concordando com a existência de demandas regionais não atendidas pela

antiga EAFRS, e apesar de terem ocorrido pouco, algumas respostas obtidas nas entrevistas salientaram a existência de necessidades, em termos de cursos, originadas a partir de interesses circunscritos ao âmbito político e empresarial, local e regional.

[...] quando tinha reunião com lideranças tinha cobrança sim, de cursos mais na área de informática, tecnologias, já tinha esse tipo de cobrança. Mas não era da população em geral, porque a população... sequer [...] sabia da existência da Escola Agrotécnica. Então não sabia nem o que cobrar, né. Mas as lideranças sim. (P025).

Portanto, as falas dos próprios entrevistados evidenciam que os interesses de lideranças políticas e empresarias – que neste caso atuavam como intelectuais orgânicos da burguesia – estariam sendo colocadas diante da Instituição como se fossem representativos de toda a sociedade, ainda que boa parte da população de Rio do Sul e do Alto Vale do Itajaí sequer tivesse conhecimento da existência e da função da antiga EAFRS.

Os entrevistados foram indagados sobre os critérios e as estratégias utilizadas para definir quais seriam os novos cursos superiores a serem criados após a transformação da antiga EAFRS em IFC – *Campus* Rio do Sul. Dentre os critérios adotados, cabe ressaltar, em primeiro lugar, as respostas que apontam para as demandas de educação e de formação de mão de obra identificadas na região.

Aqui em Rio do Sul, e por consequência nas outras cidades, por a gente ser uma cidade polo, é a necessidade de mão de obra especializada. Tem empresas que procuram pessoas formadas na área, que tenha experiência e que tenha prática e não consegue. Tem empregos e não tem gente formada para isso. Acho que foi esse o critério que foi utilizado. (T001).

Em segundo lugar, foram expressivas as respostas que indicaram como critério a quantidade de docentes que já existiam na área do curso pretendido, no momento da transição para Instituto Federal.

Acho que o primeiro critério foi docentes. A presença de docentes no Instituto, eu acho que foi o primeiro critério. Nas áreas onde havia mais docentes foram abertos cursos que o Instituto teria condições de trabalhar. Outras áreas, mesmo que tenha demanda dentro da região, por falta de profissionais não foram implantados. (P027).

Por fim, foram apresentados como critérios para a definição dos novos cursos os percentuais mínimos de vagas para cursos técnicos e para licenciaturas, conforme estabelecido no artigo 8º da Lei nº 11.892/08.

O que a gente ouvia... os comentários ali na sala dos professores, das reuniões que se teve com a Direção na época ali, é que tinha que manter cinquenta por cento dos alunos matriculados no Ensino Médio [Técnico]. Os outros cinquenta por cento seria então para oferecer vagas para o Ensino Superior, e que... como é que é... vinte por cento teria que ser os cursos na área de licenciatura [...] (P007).

Quanto às estratégias adotadas na definição das áreas de oferta dos novos cursos superiores, a mais citada entre as repostas dos entrevistados foi a criação de uma Comissão Interna incumbida de reunir subsídios que ajudassem a indicar, de um lado, as demandas de Educação Superior e de Educação Profissional da região, e de outro, as potencialidades internas da Instituição (em termos de infraestrutura e quadro de servidores, entre outros fatores). Os primeiros estudos de demanda de novos cursos (técnicos e superiores) tiveram início em 2008, antes mesmo da “ifetização”. Através da Portaria nº 90/08, a direção geral da EAFRS nomeou uma comissão de servidores especialmente designada para apontar as demandas prioritárias em termos de cursos a serem criados e de áreas a serem atendidas na região.

Houve comissão de estudo da comunidade para verificar quais cursos seriam os mais adequados, para a Instituição e para a comunidade, considerando, vamos dizer assim... considerando as características regionais e também a potencialidade da Instituição, desde infraestrutura e do quadro de docentes. (P008).

Esta estratégia, segundo os resultados obtidos, esteve associada à realização de reuniões e discussões envolvendo a referida comissão e a comunidade interna, de modo geral.

A definição destes cursos foi feita num primeiro momento com toda a comunidade, com reuniões, com discussões, com comissões de criação de cursos e viabilidade, e aprovados por toda a comunidade. [...] Então num primeiro momento os critérios utilizados e a estratégia foram do debate conjunto. Mas de metade do tempo para cá, pela fragmentação, a consequência foi exatamente fragmentar também o planejamento e também os critérios de definição dos novos cursos. (P001).

Outra estratégia apontada nas entrevistas foi a realização de uma pesquisa de mercado, com o objetivo de identificar demandas específicas de profissionais de nível superior.

Nós tínhamos antes feito uma pesquisa de mercado. Isso já... em 2006, 2007, visando o atendimento da comunidade, não só na área agrícola, e a gente já começou a entrar nessa área de Informática, mas aí nessa pesquisa nós já observamos que tinha uma grande demanda para essas outras áreas. (T008).

Após sete meses de trabalho, a comissão responsável pela indicação dos novos cursos a serem implantados encaminhou o seu parecer final, na data de 13 de outubro de 2008 (Figura 2), acompanhado de um relatório com os resultados das atividades realizadas.

Figura 2 – Relação dos cursos superiores indicados pela Comissão Interna responsável pela identificação das demandas regionais e dos novos cursos a serem ofertados – EAFRS, 2008

CARACTERIZAÇÃO DOS NÚCLEOS E RESPECTIVOS CURSOS POR ORDEM PRIORITÁRIA DE IMPLANTAÇÃO

a) Implantação do núcleo de Ciências Agrárias.	
b) Implantação do núcleo de Ciências Exatas e da Terra.	
1) Área das Ciências Agrárias	2) Engenharias, Exatas e da Terra
1.1) Agronomia.	2.1) Informática.
1.2) Zootecnia.	2.2) Engenharia Sanitária/Ambiental.
1.3) Medicina Veterinária.	2.3) Engenharia Florestal.
c) Implantação do Núcleo pedagógico. (Formação pedagógica)	
Licenciaturas	Formação docente – Complementação
1.4) Ciências Agrárias.	2.4) Licenciatura em Matemática.
	2.5 Informática.
d) Implantação do núcleo de Engenharia.	
Tecnólogo	Outros
1.5) Tecnologia em Horticultura (já existente).	2.6) Tecnologia em Mecânica e/ou Eletromecânica.
1.6) Tecnologia em Agroindústria.	2.7) Tecnologia da produção têxtil.

Fonte: EAFRS (2008b).

No ano de 2009, intensificaram-se os trabalhos relacionados à elaboração dos documentos norteadores da gestão institucional, o que envolveu a constituição de comissões de trabalho locais, nos diferentes *campi* do IFC, além de comissões intercampi. Dentre estes documentos, foram elaborados o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, o Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI e o Estatuto do IFC.

Quanto ao PDI do IFC, os dados apresentados neste documento indicavam que no ano de 2009 o IFC – *Campus* Rio do Sul tinha à sua disposição um quadro de 51 professores e 63 técnico-administrativos, todos efetivos (IFC, 2009, p. 40). Este quadro de servidores

atendia, à época, um total de 953 estudantes (Ensino Técnico e Superior) (IFC, 2009, p. 46-48). No que tange às projeções de crescimento em termos de docentes, o PDI do IFC apontava que ao final do período 2009-2012 o IFC – *Campus* Rio do Sul deveria contar com, no mínimo, 100 professores no seu quadro efetivo, ou seja, uma ampliação de praticamente 100%. Com relação aos técnico-administrativos, a projeção apresentava um quadro efetivo de 100 servidores, ou seja, uma expansão de aproximadamente 60% (IFC, 2009, p. 40). Em contrapartida, o PDI do IFC planejava atingir um total de 2.255 matrículas em 2012⁷⁵. Este número representaria um incremento percentual de 136,6%.

No que se refere às projeções de novos cursos superiores do IFC – *Campus* Rio do Sul, os cursos previstos no PDI de 2009 coincidiram com aqueles indicados no parecer final da Comissão Interna (Figura 2). Contudo, de uma lista de 12 cursos superiores indicados (além do Tecnólogo em Horticultura, já existente), apenas quatro foram implantados no período de vigência do PDI (2009-2012), a saber: Engenharia Agrônoma, Ciência da Computação e Matemática-Licenciatura, em 2010, além de Física-Licenciatura, em 2011. Como se verifica, apesar de toda a tradição da Rede Federal na oferta de Cursos Superiores de Tecnologia, a Instituição optou pela implantação de cursos superiores ligados a modalidades mais “tradicionais”, tais como as licenciaturas e os bacharelados. Além de apresentar um elevado índice de evasão acadêmica, o Curso Superior de Tecnologia em Horticultura teve problemas relacionados à falta de candidatos interessados em formar novas turmas. Essa experiência negativa com o Tecnólogo em Horticultura pode ter contribuído para que a comunidade escolar/acadêmica priorizasse as demais modalidades de cursos superiores, em detrimento dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Ao longo do primeiro semestre de 2009, a Instituição constituiu diversas comissões de trabalho, as quais reuniram docentes e técnico-administrativos com o objetivo de elaborar os Projetos de Criação de Curso (PCCs), com base nos apontamentos feitos pela Comissão Interna nomeada pela Portaria nº 90/08. A conclusão das obras da Unidade Urbana do IFC – *Campus* Rio do Sul, também em 2009, permitiu a transferência do curso Técnico em Informática subsequente da Sede para o centro da cidade. Naquele ano, a Unidade Urbana abrigou ainda as turmas do recém-criado curso Técnico em Informática ofertado em regime de concomitância externa.

⁷⁵ De acordo com o Censo Interno do IFC (IFC, 2012, p. 1-4), publicado em dezembro de 2012, o IFC – *Campus* Rio do Sul encerrou aquele ano com um total de 94 docentes, 72 técnico-administrativos e 990 discentes. Se o número de docentes chegou próximo do previsto no PDI do IFC, o número de técnico-administrativos e de discentes ficou bem abaixo dos valores previstos.

O intervalo entre 2008 e 2011 também foi caracterizado pela realização de concursos públicos para docentes e técnico administrativos. Os concursos públicos foram acompanhados da realização de licitações diversas com o objetivo de atender às necessidades geradas pela implantação dos novos cursos. Neste período de transição institucional houve ainda a formação de vários grupos de pesquisa multicampi, a criação das coordenações de curso (até então restrita ao Curso Superior de Tecnologia em Horticultura), o estabelecimento de normas e procedimentos administrativos e acadêmicos, bem como a criação e instalação do Núcleo Pedagógico – NUPE, dos Núcleos Docentes Estruturantes - NDEs (para os cursos superiores) e dos Núcleos Docentes Básicos – NDBs (para os cursos técnicos).

Conforme os dados apresentados, a adesão da antiga EAFRS aos Institutos Federais envolveu uma série de contradições. Se por um lado os gestores das EAFs e EVs pleitearam a criação de um segundo IF em Santa Catarina, argumentando justamente as especificidades das instituições especializadas no ramo agrícola em relação ao antigo CEFET-SC, por outro lado, o que se observou – no caso da EAFRS – foi uma ampla diversificação das áreas de oferta, abrangendo as áreas de Eletroeletrônica, Agrimensura, Informática e a formação de professores. Algumas destas áreas, inclusive, já vinham sendo contempladas pelas instituições do Sistema “S” (SENAI, SENAC etc.) e pelas Instituições de Ensino Superior - IES da rede privada, no Alto Vale do Itajaí.

Foi possível constatar, portanto, por meio das entrevistas, que a atuação de determinadas lideranças políticas e empresariais no sentido de reivindicar o atendimento das suas demandas ocorria com frequência nos momentos de diálogo com a comunidade externa. Portanto, a interferência de interesses externos à Instituição também pode ter contribuído, em alguma medida, na definição dos novos cursos e na conformação da nova identidade institucional que passou a ser construída a partir de dezembro de 2008. Como se destacou no item 1.2, os segmentos mais dinâmicos da economia local/regional são muito organizados e estabelecem vínculos com as mais variadas instituições de ensino da região. Em razão desta organização em torno de interesses comuns, em alguns casos os interesses dos arranjos produtivos locais acabam sendo identificados como os interesses do setor empresarial, em detrimento das necessidades da classe trabalhadora e de outros setores da sociedade local/regional, que não possuem este grau de organicidade. O empresariado encontra, no interior de instituições como o IFC – *Campus* Rio do Sul, um espaço privilegiado para a formação dos seus intelectuais orgânicos. No início do século XX, Gramsci já destacava a importância da formação dos intelectuais orgânicos da classe burguesa, cabendo-lhes a função

de organizadores da produção material e cultural ligada a esta classe. Para este autor,

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. (GRAMSCI, 2001, p. 15).

Portanto, a ênfase que a SETEC/MEC atribuiu à vinculação entre os IFs e os arranjos produtivos locais – neste caso, representado pelo próprio empresariado – se constituiu em importante estratégia a serviço da formação dos intelectuais vinculados à burguesia local/regional, subordinando, em alguma medida, estas instituições de ensino aos interesses do capital. Todavia, é preciso considerar que a operacionalização deste pressuposto, no âmbito da práxis, depende da efetivação de condições objetivas e subjetivas, as quais não podem ser asseguradas apenas mediante a sua previsão legal, nos documentos e nos discursos produzidos no âmbito da sociedade política.

Apesar da resistência e das críticas à “ifetização” por uma parte dos servidores da antiga EAFRS, foi possível perceber que as expectativas criadas com relação à oferta de Educação Superior pública e gratuita na região foram decisivas para a adesão da comunidade interna, uma vez que, de acordo com os dados do PDI do IFC, previam-se progressos bastante expressivos para a Instituição e para a região no período entre 2009-2012. É possível perceber que muitos servidores entendiam que as discussões e as decisões em torno da criação do IFC – *Campus* Rio do Sul e dos novos cursos deveriam ter ocorrido com a participação da comunidade externa, considerada em seu conjunto, de modo a evitar que demandas importantes da sociedade local e regional fossem desconsideradas ou então colocadas a reboque dos interesses imediatos da burguesia local/regional. Além disso, as respostas apontaram que as potencialidades internas da antiga EAFRS, em termos de docentes e técnico-administrativos foram determinantes, tanto para a definição dos novos cursos que viriam a ser ofertados quanto para a indicação daqueles que não seriam implantados naquele momento, devido a estas limitações.

No próximo capítulo será possível demonstrar que o estreitamento das relações entre o IFC – *Campus* Rio do Sul e o empresariado local/regional torna-se mais efetivo somente a partir de 2012, com a adesão da Instituição ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.

2 – ENSINO SUPERIOR NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: ANÁLISE DA SUA IMPLANTAÇÃO NO CAMPUS RIO DO SUL

Este capítulo se inicia – seção 2.1 – com uma breve análise de dois instrumentos que têm sido fundamentais para a condução do processo de expansão de cursos e de matrículas nos Institutos Federais: o primeiro, conhecido como Plano de Metas, formaliza um acordo firmado entre a SETEC/MEC e os reitores dos IFs, no ano de 2010; o segundo, popularizado pela sigla PRONATEC⁷⁶, é o mais importante programa social na atualidade, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Embora não se configurem, especificamente, como instrumentos de financiamento, ambos têm sido determinantes no que se refere ao repasse ou à restrição de recursos às instituições da Rede Federal.

O segundo item – seção 2.2 – trata daqueles que foram os primeiros passos dados pelo IFC – *Campus* Rio do Sul com relação ao processo de implantação do Ensino Superior na Instituição, identificando as principais dificuldades encontradas pela comunidade no momento da sua implantação. Os dados empíricos buscam evidenciar em que medida o ensino superior do IFC – *Campus* Rio do Sul se apresentou enquanto alternativa de integração da Instituição aos arranjos produtivos locais, bem como os ganhos e perdas decorrentes da mudança institucional, na perspectiva dos servidores que participaram da pesquisa.

O terceiro item – seção 2.3 – aborda os resultados obtidos por meio de entrevistas com o objetivo de realizar um diagnóstico da situação do Ensino Superior, da pesquisa e da extensão no IFC – *Campus* Rio do Sul, depois de transcorridos os primeiros quatro anos da mudança institucional (2009-2012).

O quarto item – seção 2.4 – analisa o modo como a comunidade interna do IFC – *Campus* Rio do Sul assimilou esta nova identidade institucional, tendo em vista que, embora já não seja mais uma escola agrotécnica, esta Instituição também não coincide com a

⁷⁶ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC foi criado no atual mandato da Presidente Dilma Rousseff, através da Lei nº 12.513/11. A análise deste Programa, considerando-se a trajetória histórica da Educação Profissional, revela que o PRONATEC vem reeditar antigas ações promovidas por governos anteriores, as quais se caracterizavam pela oferta de cursos aligeirados e que não induziam, necessariamente, à elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores. Para citar outras iniciativas pautadas nos mesmos princípios do PRONATEC, podem ser indicados o “Programa Intensivo de Preparação da Mão de Obra (PIPMO), implementado na Ditadura Militar, o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) do governo Fernando Henrique Cardoso e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) do governo Lula.” (SINASEFE, 2014b, p. 1).

institucionalidade de uma universidade federal, ainda que legalmente, no plano formal, lhe seja garantido o *status* universitário.

2.1 A QUESTÃO DO FINANCIAMENTO NO IFC – CAMPUS RIO DO SUL: QUAL PRIORIDADE?

O desenvolvimento de qualquer proposta de Educação Superior que se proponha a contemplar os interesses da classe trabalhadora não pode se dar de forma descolada da questão do financiamento. Gramsci (2001), ao indicar as condições necessárias ao desenvolvimento da proposta da escola unitária, destacava que

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo [...] (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Além de estarem vinculadas à questão da qualidade do ensino, as deficiências quanto ao financiamento público podem resultar no surgimento de tipos de escola – ou de universidade – que venham a reforçar a divisão de classes existente na sociedade. Para Gramsci (2001), na escola unitária, “a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.” (p. 36).

Diante da relevância da questão do financiamento público da educação, este capítulo se inicia com uma breve análise sobre dois mecanismos através dos quais a SETEC/MEC tem realizado, ainda que de forma indireta, a gestão orçamentária dos Institutos Federais. O primeiro, dentre os mecanismos citados, é o Plano de Metas (também conhecido como Termo de Metas); e o segundo, já mencionado ao longo desta tese, é o PRONATEC. Somente após a explicitação do significado e da finalidade destes mecanismos – o primeiro implantado ainda no governo Lula e o segundo no governo de Dilma Rousseff – será possível fazer uma análise dos resultados que serão apresentados nos itens seguintes.

Convém destacar que, num primeiro momento, não é possível estabelecer uma vinculação direta entre o Plano de Metas, o PRONATEC, e o financiamento dos Institutos Federais. Contudo, uma análise mais apurada revela claramente a relação entre estes três elementos.

Em junho de 2010, os reitores dos IFs – dentre eles o reitor do IFC – foram chamados a assinar um acordo juntamente com o Secretário de Educação Profissional e Tecnológica e com o Ministro da Educação, cuja vigência deveria se estender por um intervalo de 12 anos, contados da sua assinatura. Por intermédio deste ato, os reitores, de um lado, e a SETEC/MEC, de outro, assumiram a responsabilidade de alcançar uma série de metas vinculadas à expansão da EPT no Brasil. Este acordo ficou conhecido nacionalmente como Plano de Metas. Ainda que apenas os reitores tenham assinado este documento em nome dos respectivos IFs, todos os *campi*, nas mais diversas instâncias, ficaram obrigados a responder pelos termos nele previstos⁷⁷.

No que tange aos prazos, as metas estabelecidas no acordo foram divididas de modo a contemplar os diferentes objetivos a serem atingidos no curto prazo – até 2013 –, no médio prazo – até 2016 – e no longo prazo – até 2022, ano que coincide com o bicentenário da Independência do Brasil. Estão previstas no Plano de Metas do IFC várias ações, as quais se vinculam aos seguintes programas do governo federal:

1. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA;
2. Programa de Melhoria da Qualidade da Educação Básica⁷⁸;
3. Programa de Formação Inicial e Continuada⁷⁹;
4. Programa de apoio a estudantes com elevado desempenho – implantação até 2011;
5. Programas de Ensino, Pesquisa e Extensão Intercampi e Interinstitucionais⁸⁰.

No âmbito da gestão institucional do IFC, também estão previstas as seguintes metas:

1. Índice de eficiência⁸¹ da Instituição (mínimo de 90% em 2016 com valor intermediário de 75% em 2013);

⁷⁷ O Plano de Metas firmado entre o Instituto Federal Catarinense – IFC e a SETEC/MEC pode ser consultado no Anexo II desta tese.

⁷⁸ O Plano de Metas estabelece a obrigatoriedade de realização de pelo menos um projeto em média, por *Campus*, até 2011, envolvendo o Programa de Melhoria da Qualidade da Educação Básica, em parceria com os sistemas públicos de ensino. Prevê, ainda, a ampliação de, pelo menos 10% ao ano, destas atividades.

⁷⁹ De acordo com o artigo 3º do Decreto nº 5.154/04, os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores incluem a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização em todos os níveis de escolaridade. A carga horária mínima destes cursos é de 160 horas. Estes cursos objetivam o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

⁸⁰ Sobre este Programa, o Plano de Metas apenas prevê, sem indicar metas ou prazos, a possibilidade de interação entre programas vinculados aos diferentes *campi* do IFC ou com programas vinculados a outros Institutos.

2. Índice de eficácia⁸² da Instituição (mínimo de 80% em 2016 com valor intermediário de 70% em 2013);
3. Alunos matriculados em relação à força de trabalho (mínimo de 20 alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais por professor ativo na Instituição), considerando-se os cursos técnicos de nível médio, cursos de graduação e pós-graduação, PROEJA e de Formação Inicial e Continuada – FIC⁸³;
4. Respeito aos percentuais mínimos estabelecidos pela Lei nº 11.892/08 quanto à oferta de vagas para os cursos técnicos (50%) e para as licenciaturas (20%);
5. Adesão ao SIMEC, ao SISTec e Sistema de Registro de Preços⁸⁴;
6. Adesão ao sistema de gestão acadêmica SIGA – EPT⁸⁵.

Percebe-se, entre as metas estabelecidas, uma ênfase muito forte nos aspectos que envolvem a inclusão social e a democratização do acesso e permanência na escola, os quais são apresentados nas considerações iniciais do documento, juntamente com os princípios de justiça social, cidadania, ética, preservação ambiental, transparência e gestão democrática – apesar do caráter impositivo do acordo. Neste sentido, são colocadas ainda como metas:

1. Adoção, até 2011, de formas de acesso ao Ensino Técnico assentadas em ações afirmativas;
2. Adoção, até 2011, de formas de acesso ao Ensino Superior assentadas em ações afirmativas e adoção do ENEM;
3. Oferta de cursos a distância;

⁸¹ O índice de eficiência acadêmica é calculado pela média aritmética da eficiência de cada turma, medida pela “relação entre o número de alunos regularmente matriculados e o número total de vagas de cada turma, sendo que este total de vagas é resultado da multiplicação das vagas ofertadas no processo seletivo pelo número de períodos letivos para cada uma dessas turmas”. (BRASIL/MEC/SETEC, 2010b, p. 3). O índice de eficiência acadêmica do IFC em 2010 foi de 27,54% (IFC, 2011, p. 54).

⁸² O índice de eficácia acadêmica avalia as instituições de ensino mediante o estabelecimento de uma média aritmética da eficácia de cada turma, medida pela “relação entre o número de alunos concluintes e o número de vagas ofertadas no processo seletivo para cada uma dessas turmas”. (BRASIL/MEC/SETEC, 2010b, p. 3). Este parâmetro não consta no Relatório de Gestão do IFC, referente ao ano de 2010.

⁸³ A proporção de alunos por professor em tempo integral do IFC, no ano de 2010, era de 12,72 (IFC, 2011, p. 55). As matrículas dos cursos vinculadas ao PRONATEC não são computadas para o cálculo deste indicador.

⁸⁴ Sistemas adotados no âmbito do governo federal para o cadastramento e monitoramento matrículas, bem como para o gerenciamento de compras – no caso do Sistema de Registro de Preços.

⁸⁵ Sistema informatizado de gerenciamento escolar e acadêmico desenvolvido pela própria SETEC.

4. Formas de acesso às licenciaturas, priorizando-se vagas para professores da rede pública;
5. Projetos de Ação Social, visando à implantação de projetos de ações inclusivas, preferencialmente para populações e comunidades em situação de risco.

Também são apontadas, timidamente, algumas metas voltadas ao desenvolvimento científico e tecnológico:

1. Pesquisa e Inovação – mediante a apresentação de pelo menos um projeto de pesquisa, inovação ou desenvolvimento tecnológico, em média, por *campus*, até 2011;
2. Núcleo de Inovação Tecnológica – NIT – mediante a sua implantação e funcionamento, estimulando a organização cooperativa, a pesquisa, a inovação e o empreendedorismo.

Na maior parte das vezes, as ações que constituíram as metas citadas vieram acompanhadas de índices quantitativos, quase sempre vinculados a prazos. A análise do Plano de Metas do IFC permite a confirmação dos resultados da pesquisa realizada por Silva, Márcio (2011), a qual concluiu que as metas acordadas enfatizam em demasia os aspectos quantitativos da expansão da Rede Federal, bem como a ideia de inclusão social e democratização do acesso ao ensino, sem se preocupar, contudo, com a questão da qualidade da educação.

Por outro lado, as responsabilidades e compromissos da SETEC/MEC consistem, basicamente, no provimento dos recursos necessários ao cumprimento das ações que cabem aos Institutos Federais; na supervisão e fiscalização do cumprimento do referido Plano de Metas; no desenvolvimento de mecanismos de avaliação dos cursos técnicos (similar ao ENADE⁸⁶); na ampliação da assistência estudantil; e na garantia de um programa de mestrado profissional ou doutorado para atender aos professores e técnico-administrativos dos Institutos Federais.

Quanto ao provimento dos recursos pela SETEC/MEC, o valor previsto para a execução do Plano de Metas do IFC – considerando-se as demandas de todos os *campi* que integravam este IF – foi estipulado em R\$ 21.160.000,00. Este valor deveria ser destinado a investimentos e demais despesas, de modo que o seu repasse ocorreria de forma parcelada,

⁸⁶ O Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

nos anos de 2009, 2010 e 2011⁸⁷. Para as demais despesas com pessoal e com encargos sociais, o documento previa R\$ 24.661.095,00, valor que seria “incorporado ao orçamento da Instituição após o cumprimento das metas estabelecidas” (BRASIL/MEC/SETEC, 2010b, p. 6).

Apesar de todas estas metas e do fato dos IFs serem considerados equivalentes às universidades – sob o aspecto legal – a SETEC e o MEC omitiram-se com relação a questões importantes vinculadas à oferta de Ensino Superior nos Institutos Federais. Em termos de metas específicas para este nível de ensino, apenas as licenciaturas foram contempladas, muito embora a obrigação quanto ao percentual mínimo de 20% já estivesse prevista na própria Lei de criação dos Institutos Federais, tornando-se desnecessária a sua inclusão no Plano de Metas. No restante do documento, as menções feitas aos cursos de graduação e de pós-graduação foram introduzidas apenas de forma indireta, ao tratar de aspectos como o número de alunos matriculados em relação à força de trabalho (já que as matrículas do Ensino Superior podem ser computadas neste cálculo) e a forma de acesso ao Ensino Superior. As menções feitas ao Núcleo de Inovação Tecnológica – NIT – e a Programas de Ensino, Pesquisa e Extensão Intercampi e Interinstitucionais não indicaram de que forma estas metas efetivamente podem contribuir para a promoção das atividades de pesquisa na Instituição.

A partir das informações obtidas no Plano de Metas do IFC, é possível depreender que a despeito de toda a expectativa gerada pela comunidade interna e pela sociedade local/regional no que se refere à oferta de Educação Superior pública, gratuita e de qualidade, a SETEC/MEC atribuiu pouca importância às questões relacionadas a este nível de ensino, enfatizando as metas relacionadas ao ensino e secundarizando a pesquisa e a extensão.

Passando à análise do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, foi possível verificar a sua vinculação à questão do financiamento dos IFs, muito embora a sua finalidade e a sua aplicação, segundo o artigo 1º da Lei nº 12.513/11, estejam voltadas à ampliação da Educação Profissional, e não ao financiamento em si. Vale ressaltar, entretanto, que além do PRONATEC o governo federal vem desenvolvendo, paralelamente, um conjunto de outros programas no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC⁸⁸, muitos dos quais são caracterizados por um viés

⁸⁷ Segundo a cláusula sexta, subcláusula quarta, do Plano de Metas do IFC (BRASIL/MEC/SETEC, 2010, p. 6), a partir de 2011 o MEC passaria a descentralizar novos recursos como complemento aos previstos naquele instrumento. O documento não especifica valores ou os requisitos a serem cumpridos para que os IFs possam acessar a estes recursos complementares.

⁸⁸ A relação dos programas e ações desenvolvidas pela SETEC consta no Apêndice I da presente tese. Para mais informações, consultar o site portal.mec.gov.br/setec.

marcadamente assistencialista e por um elevado grau de subordinação aos interesses imediatos, tanto do capital nacional quanto do grande capital multinacional. Este tipo de formação profissional, que em alguns casos se aproxima de uma espécie de “adestramento” para o trabalho, já havia sido criticada por Gramsci (2001). Segundo este autor,

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

O PRONATEC e o Programa Mulheres Mil⁸⁹, embora não tenham sido incluídos no Plano de Metas, fazem parte dos atuais “programas de governo”⁹⁰. No caso da Instituição investigada, convém esclarecer que, apesar do reduzido número de cursos e de matrículas vinculados ao Programa Mulheres Mil em 2013⁹¹ (IFC, 2014, p. 35), a sua oferta teve continuidade no ano de 2014, mediante a abertura de duas novas turmas do curso “Artesão de Pintura em Tecido”, nos municípios de Ituporanga e Rio do Oeste (IFC – CAMPUS RIO DO SUL, 2014b). As matrículas destas duas últimas turmas, pelo fato de terem sido vinculadas ao PRONATEC, não foram contabilizadas no Censo Interno do IFC (IFC, 2014).

A partir da leitura da Lei nº 12.513/11, que institui o PRONATEC, não é difícil compreender as razões que levaram ao crescimento do número de cursos e de matrículas vinculados a este Programa no IFC – *Campus* Rio do Sul. Conforme estabelece o artigo 7º desta Lei,

⁸⁹ De acordo com o MEC, o Mulheres Mil é um programa que contribui para o alcance das Metas do Milênio, promulgadas pela ONU em 2000. Ainda de acordo com o MEC, o Mulheres Mil tem como metas a “erradicação da extrema pobreza e da fome, promoção da igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres e garantia da sustentabilidade ambiental.”. (BRASIL/MEC, 2013). A matéria jornalística que tornou pública a adesão do IFC – *Campus* Rio do Sul ao Programa Mulheres Mil, em 2013, esclarecia que este programa era reconhecido como uma “Política Pública de inclusão social e de equidade, integrando um conjunto de ações que consolidam as políticas e as diretrizes governamentais de inclusão educacional, social e produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade.”.(IFC - CAMPUS RIO DO SUL, 2014c).

⁹⁰ A expressão “programas de governo” foi utilizada por diversos participantes da pesquisa para designar os programas de qualificação profissional, geralmente de curta duração, desenvolvidos pela SETEC.

⁹¹ Em razão da adesão do *Campus* Rio do Sul ao Programa Mulheres Mil, foram ofertados os cursos de Administração do Lar (60 vagas) e Ênfase em Corte e Costura (40 vagas), ambos com carga horária de 160 horas. Os dois cursos foram finalizados em dezembro de 2013, sendo que o primeiro apresentou 28 alunas formadas e nove evadidas, enquanto o segundo obteve 18 alunas formadas e seis evadidas (IFC 2014, p. 34).

O Ministério da Educação, diretamente ou por meio de suas entidades vinculadas, disponibilizará recursos às instituições de educação profissional e tecnológica da rede pública federal para permitir o atendimento aos alunos matriculados em cada instituição no âmbito do PRONATEC. (BRASIL, 2011).

Muito embora a Instituição disponha de um orçamento estipulado anualmente para o seu custeio e para investimentos, conforme o número de matrículas, o PRONATEC se constitui em uma fonte extra de recursos. Para 2014, ano eleitoral no Brasil, eram previstos 5,2 bilhões de reais a serem aplicados pelo MEC neste programa. Esta verba representa “mais da metade do total que o ministério investirá na manutenção e expansão de sua rede de escolas técnicas”. (MÁXIMO; JUBÉ, 2013).

No âmbito dos Institutos Federais, além de se constituir em uma fonte extra de recursos para estas instituições, o PRONATEC prevê que os servidores de instituições públicas de EPT podem receber bolsas pela participação em atividades vinculadas ao Programa. Contudo, esta participação fica condicionada ao cumprimento pleno da carga horária semanal dos servidores e ao atendimento dos índices definidos no Plano de Metas de cada instituição (artigo 9º da Lei nº 12.513/11). Resumindo a questão, os professores e técnico-administrativos contemplados com bolsas do PRONATEC devem desenvolver sua atividades junto a este programa em dias e/ou horários não coincidentes com sua jornada de trabalho diária e semanal. Nos casos em que isso não for possível, as horas dedicadas ao Programa devem ser repostas em dias e/ou horários alternativos. Ou seja, à remuneração extra proveniente do PRONATEC corresponde uma jornada de trabalho extra. Outro detalhe importante é que as bolsas percebidas por estes servidores não caracterizam vínculo empregatício e nem mesmo os valores recebidos podem ser incorporados ao salário dos servidores.

Outra consideração importante sobre o PRONATEC diz respeito à autorização quanto ao repasse de recursos federais para as instituições do “sistema S” (SENAI, SENAC, entre outras) (artigo 6º da Lei 12.513/11), bem como a participação de entidades privadas sem fins lucrativos mediante a concessão de bolsas (artigo 6º-D).

Desde o seu lançamento no ano de 2011, porém, o PRONATEC tem sido alvo de inúmeras críticas, inclusive no interior dos Institutos Federais. Muitas destas críticas têm sido canalizadas através do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – SINASEFE, que representa os servidores destas instituições. Depois de acompanhar os três primeiros anos de execução do Programa, o SINASEFE publicou uma carta (SINASEFE, 2014b), na qual são explicitados os motivos pelos quais o

Sindicato repudia este Programa. O conteúdo destas críticas pode ser resumido através dos seguintes itens:

- a) ausência de diálogo com a comunidade acadêmica e com os movimentos sociais na elaboração do PRONATEC;
- b) destinação de dinheiro público para instituições privadas⁹²;
- c) fortalecimento do ensino privado em detrimento do ensino público, tendo em vista a expansão e a destinação do Financiamento Estudantil (FIES) para estudantes que não podem pagar por um curso profissionalizante, quando estes mesmos recursos poderiam ser alocados na expansão e na melhoria da rede pública;
- d) priorização, na prática, de cursos aligeirados de qualificação para o atendimento das demandas imediatas do mercado, de forma dissociada da Educação Básica;
- e) cursos profissionalizantes conformados a partir de uma forte tendência tecnicista;
- f) precarização das relações e das condições de trabalho dos servidores dos Institutos Federais, estimulando jornadas extras e fragilizando direitos trabalhistas;
- g) precarização da qualidade do ensino em decorrência das relações e das condições de trabalho estabelecidas pelo PRONATEC;
- h) postura impositiva do governo federal ao incentivar a “oferta compulsória” do PRONATEC aos IFs, atrelando a liberação de recursos destinados aos cursos regulares à comprovação de oferta de cursos vinculados a este Programa⁹³.

No IFC – *Campus* Rio do Sul, segundo os resultados obtidos nesta pesquisa, o Plano de Metas e o PRONATEC têm sido determinantes para a obtenção de recursos extraordinários⁹⁴. Contudo, a principal fonte de recursos da Instituição ainda é o orçamento anual. De acordo com as respostas obtidas, o valor projetado para o orçamento anual de cada

⁹² Durante pronunciamento na Câmara dos Deputados, em março de 2011, o deputado federal Ivan Valente criticou com veemência a proposta de criação do PRONATEC, encaminhada pelo Executivo. Em meio a tantas outras restrições a este Programa, o deputado destacou que o repasse de recursos federais a instituições de ensino privadas contraria as orientações definidas na Conferência Nacional de Educação – CONAE, realizada em 2010, que defendeu a aplicação de recursos públicos exclusivamente nas instituições públicas de ensino (VALENTE, 2011).

⁹³ Mesmo não estando listado no Plano de Metas do IFC – Rio do Sul, a oferta do PRONATEC tem sido insistentemente cobrada pela SETEC e pelo MEC, conforme será demonstrado nas respostas dos entrevistados.

⁹⁴ Os termos “orçamento extraordinário” e “recursos extraordinários”, neste caso, se referem às verbas descentralizadas pelo MEC como complementação da dotação orçamentária anual.

campus é calculado a partir do número de alunos matriculados no ano letivo em curso, definindo-se, assim, o valor a ser repassado no ano seguinte. De modo geral, estes recursos não viabilizam todos os investimentos necessários na Instituição. A sua aplicação prioriza o pagamento dos gastos necessários à sua manutenção, ou seja, o chamado custeio⁹⁵. A parcela do orçamento anual que eventualmente não é gasta na manutenção da Instituição – ou seja, a sobra – pode ser convertida em investimentos. Contudo, a realização de investimentos de maior vulto, na maioria das vezes, depende da captação de recursos extraordinários, tais como os recursos complementares descentralizados pela SETEC/MEC.

[...] o nosso orçamento é baseado no número de matrículas. [...] se a gente aumenta o número de matrículas de alunos, consequentemente aumenta o nosso orçamento: a parte de custeio e de investimento. Quem define mais investimentos ou menos investimentos somos nós. [...] Claro que tudo isso é baseado em cima da... o investimento é sempre o que sobra, porque a gente precisa manter a Escola. Com o custeio a gente mantém a Escola, com os serviços, os custos fixos da Escola. (T006).

Uma das questões dirigidas aos participantes da pesquisa teve como objetivo descobrir quais eram as fontes de recursos “extraordinários” – valores acrescidos ao orçamento anual do *Campus* – disponibilizados à Instituição em decorrência da “ifetização”. Como se vê, estes recursos são de extrema importância para a Instituição, tendo em vista que o orçamento “ordinário” é utilizado quase que exclusivamente para o pagamento das “despesas fixas” ou custeio.

Em primeiro lugar, foram agrupadas as respostas que indicavam, além do orçamento anual do *Campus*, outros recursos vinculados ao Plano de Expansão e Reestruturação da Rede Federal, os quais permaneciam centralizados na SETEC e só podiam ser acessados mediante a apresentação dos chamados Planos de Trabalho ou Termos de Cooperação⁹⁶. Para a liberação dos recursos, os Planos de Trabalho precisavam ser analisados e aprovados previamente por aquela Secretaria.

⁹⁵ É importante ressaltar que a ampliação da estrutura física e a aquisição de equipamentos para os novos laboratórios e salas de aula, sobretudo nos três primeiros anos após a “ifetização”, contribuíram significativamente para a elevação dos gastos com custeio. Isto ocorreu porque esta nova estrutura passou a demandar um consumo maior de água, energia elétrica, material de expediente, manutenção e reforma dos equipamentos laboratoriais, serviço de limpeza e vigilância, entre outros custos envolvidos.

⁹⁶ Os Planos de Trabalho ou Termos de Cooperação consistiam em pequenos projetos por meio dos quais os IFs apresentavam à SETEC as suas demandas, em termos de recursos. Nestes projetos os dirigentes das respectivas instituições deveriam justificar a necessidade do valor requerido, além de um orçamento detalhado.

[...] nós temos duas ações que a gente chama ações orçamentárias, que é a expansão do ensino tecnológico. Então é um recurso, ele está dentro da lei orçamentária da União, mas ele fica na SETEC. Depois é repassado aos *campi* pra atender a expansão, né. Um é a expansão e outro é reestruturação. Particularmente, o *Campus* Rio do Sul, acredito que nesses três anos deva ter recebido próximo a 5 ou 6 milhões só desses dois programas, né. (T010).

Houve, ainda, a ocorrência de mais de uma resposta revelando que foram investidos montantes significativos de recursos repassados através de emendas parlamentares, ainda na época da antiga EAFRS, os quais foram utilizados na construção da biblioteca, localizada na Sede do *Campus*, e na construção do primeiro bloco do prédio onde atualmente encontra-se instalada a Unidade Urbana.

O que o *Campus* teve foram duas emendas parlamentares que viabilizaram toda a estrutura de biblioteca e de salas de aula que a gente tem e a Unidade Urbana do Instituto. (P001).

Vale ressaltar, entretanto, que o recebimento de recursos da SETEC mediante a apresentação de Planos de Trabalho ou Termos de Cooperação remete a Instituição ao cumprimento de determinadas metas ou obrigações a serem apresentadas como contrapartida. De acordo com as respostas analisadas, o IFC – *Campus* Rio do Sul tem sofrido cobranças da SETEC em função de recursos já liberados.

[...] a cobrança do MEC é assim: a gente foi lá pedir dinheiro para a [ampliação da] Unidade Urbana e ganhamos. Aí no ano que vem a gente vai lá para pedir os equipamentos para a Unidade Urbana, para montar a parte interna, mobiliário, e tal. Aí o MEC vai lá e olha assim: “tu diz que tá oferecendo PRONATEC, mas está muito pequenininho”. Aí ele vai conferir o que tu já prometeu antes. É mais ou menos assim. Quando tu vai pedir de novo, ele vai ver se você está cumprindo a meta ou o que tu disse que ia fazer. É nesse sentido a cobrança do MEC. [...] agora o MEC tá botando um monte de condições: tem que ter Mulheres Mil, PRONATEC, PRONACAMPO, e um monte de outras coisas... ele também quer um número “x” de alunos por professor e a gente também tem que atingir essa meta, porque enquanto a gente não atingir [...] não vem mais professor. A gente só está recebendo agora mais técnico-administrativos porque é para ser um pra um, né, um técnico-administrativo para cada docente, então a gente ainda tem vaga para técnico-administrativo. Mas para professor é só quando atingir essa meta. Então o MEC está cobrando, e pelo que a gente está vendo ele só vai mandar [mais recursos] se cumprirem o que eles estão pedindo. Tanto que o prédio da Unidade Urbana, que veio recurso esse ano, a gente fez uma justificativa bem bonita dizendo que nós temos PRONATEC. Foi tudo muito em cima do PRONATEC que a gente tinha, e agora a gente tem que oferecer, tem que continuar pelo menos aquilo que já vinha sendo feito para que o MEC não venha puxar a nossa orelha. (T006).

É... a grande meta é aumentar o número de alunos. Por isso que nós precisamos ter os cursos bem qualificados, bem estruturados, bem alinhados, porque isso chama também o aluno. Tem que ter uma estrutura boa, um quadro bom para que a gente

possa atingir a meta, que é a principal meta de ter uma relação lá de vinte alunos para um professor. E também alguns programas, porque estava lá no Plano de Metas o atendimento de alguns programas do governo. Então nós precisamos atender alguns programas do governo principalmente na parte de qualificação, por exemplo: PROEJA, programas novos [...] Mulheres Mil, PRONATEC, que veio depois, mas também está dentro dos programas do governo. Então tem alguns programas que os Institutos, os *campi* são obrigados a atender. São obrigados a atender dentro das metas. (P010).

Portanto, a autorização para a contratação de novos servidores e a elevação do valor correspondente ao orçamento anual ficam condicionadas ao aumento do número de matrículas da Instituição e do número de alunos por professor⁹⁷. Esta lógica conduz, em primeiro lugar, ao sobretrabalho de docentes e técnico-administrativos; e em segundo lugar, à elevação de vagas e matrículas nos cursos já existentes, desestimulando a criação de novos cursos em áreas ainda não atendidas, sobretudo no caso dos cursos superiores, que dependem da contratação de profissionais que tenham uma formação acadêmica específica e correlata a área do curso.

As respostas dos entrevistados deixam evidente também a ênfase do MEC no sentido de fazer com que a expansão de vagas ocorra prioritariamente por intermédio de cursos de qualificação profissional no âmbito do PRONATEC, em detrimento dos cursos técnicos vinculados à Educação Básica e dos cursos superiores. Todavia, o MEC desconsidera as matrículas do PRONATEC, tanto para fins de cálculos relativos à composição da matriz orçamentária dos IFs, quanto para os cálculos que se referem aos indicadores de desempenho, tais como o número de alunos por professor, o índice de eficiência da Instituição, o índice de eficácia da Instituição, entre outros.

Os cursos do PRONATEC⁹⁸, destacadamente os cursos de qualificação profissional, podem ser mais facilmente ajustáveis às demandas do mercado, exigem menos investimentos e, se por um lado as matrículas geradas no âmbito deste programa não são computadas para o

⁹⁷ Os dados da pesquisa realizada por Prado (2013) indicam que, apesar dos professores dos Institutos Federais fazerem parte do conjunto de docentes que atuam no Ensino Superior, eles não têm recebido o mesmo tratamento dispensado aos integrantes do Magistério Superior, no que tange à divisão da carga horária de trabalho (PRADO, 2013, p. 128-129). Para este autor, a transposição da Carreira do Magistério de 1º e 2º graus para a Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico “não foi acompanhada de regulamentação específica quanto à divisão da carga horária de trabalho dos seus integrantes.” (p. 131).

⁹⁸ As informações sobre os cursos e as matrículas gerados pelo IFC – *Campus* Rio do Sul no âmbito do PRONATEC estão disponíveis para consulta no Anexo III. Os dados se referem aos anos de 2012, 2013, e ao primeiro semestre de 2014. É relevante destacar que, não obstante os problemas decorrentes da lógica subjacente ao processo de expansão de vagas via PRONATEC, os cursos vinculados a este programa têm proporcionado, pela primeira vez na história desta instituição de ensino, a realização de atividades educativas contínuas e sistemáticas fora das dependências da Instituição.

cálculo da matriz orçamentária e do número de alunos por professor, por outro lado elas geram o repasse de recursos extraorçamentários, que complementam o orçamento anual da Instituição.

2.2 A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES E SUA RELAÇÃO COM OS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS

A relação entre os cursos superiores ofertados pelo IFC – *Campus* Rio do Sul e as demandas da economia regional também esteve entre as principais preocupações desta pesquisa. Neste sentido, buscou-se verificar, ao longo desta seção, em que medida os novos cursos superiores, bem como as atividades de pesquisa e extensão, estão em consonância com estas demandas.

Em primeiro lugar, é preciso considerar que apesar do trabalho desenvolvido com o objetivo de identificar as diferentes necessidades dos arranjos produtivos locais, tal como se verificou no caso do IFC – *Campus* Rio do Sul, os dados empíricos indicaram a ocorrência de problemas relacionados ao planejamento do próprio MEC quanto à distribuição e à abrangência dos IFs no território catarinense. No estado de Santa Catarina, a multiplicação dos *campi* do IFC e do IFSC parece não ter levado em conta um planejamento estratégico⁹⁹, pois com a transformação da antiga EAFRS em IFC – *Campus* Rio do Sul

[...] se pensava que o Instituto iria atuar principalmente na área mãe, vamos dizer assim, que é a área agrícola, né. Porém a partir da abertura, a partir do final de 2008, a abertura pra outros setores [...] é até algo contraditório, haja vista que existe um Instituto irmão que é o IFSC, em Santa Catarina, onde existe uma vocação industrial. Então é até contraditório você ter dois Institutos com vocações distintas e no fim todas as duas acabarem concorrendo em termos de cursos, né. Porque eu vejo que é uma duplicação da estrutura: às vezes você tem cidades próximas com dois

⁹⁹ Em Santa Catarina, só no Vale do Itajaí encontram-se instalados os *campi* de Rio do Sul, Ibirama, Blumenau, Brusque e Camboriú, vinculados ao IFC, além dos *campi* de Gaspar e Itajaí, que integram o IFSC. A partir de 2014, a UFSC também passou a atuar no Vale do Itajaí diante da implantação de um novo *campus* na cidade de Blumenau. Em outro exemplo, no extremo sul do estado, o IFC tem um *campus* no município de Sombrio, enquanto na cidade vizinha de Araranguá, o IFSC tem instalado um de seus *campi*. Ressalte-se que Araranguá também foi contemplada, no governo Lula, com um *campus* da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, fato que reforça o argumento de que a SETEC e a SESu estão desenvolvendo ações paralelas e desarticuladas com relação à expansão da Educação Superior no Brasil. Como mencionado anteriormente, desde o governo do Presidente Lula as políticas sociais têm se caracterizado por programas e ações governamentais focalizadas, em detrimento de políticas dotadas de maior abrangência e de maior articulação entre os diferentes setores do próprio Estado.

curiosos iguais, sendo que [apenas] um poderia atender. Então acho que foi meio desordenado e ninguém tinha noção realmente do que seria, né. Praticamente foram abertas as portas aí pra todos os setores e foi estimulado, na verdade, a abertura em todas as áreas, né. Não houve um planejamento. Por isso eu vejo que foi falho o planejamento estratégico no Instituto Federal Catarinense. [...] Então eu ainda vejo que está muito perdido. Não existe um norte, não existe uma convergência pra nenhum nenhuma área. Então não se sabe o que está por vir, né. (P002).

Então o Instituto ele tem estas pesquisas e as demandas da região, mas também tem as limitações da implantação da Rede... porque a rede cresceu... cresceu bastante na vertical, mas de um tempo para cá a expansão na horizontal também está sendo muito grande. Tu tens novos *campi* em diversos municípios, municípios inclusive próximos que estão... existe uma competição... por exemplo, só no Vale do Itajaí nós temos Rio do Sul, Ibirama, Blumenau, Gaspar, Brusque, Camboriú, Itajaí... então fala-se da abertura de novos polos na região... [...] o *Campus* realmente vai ter que atender a alguma fatia... (P010).

A falta de critérios na distribuição dos *campi* dos Institutos Federais e a consequente sobreposição gerada entre estas Instituições, em termos de abrangência, foram apontadas pelos entrevistados como entrave à obtenção de alunos para os cursos técnicos e superiores, impactando negativamente no alcance das metas institucionais, em termos de matrículas¹⁰⁰. Neste sentido, o “amontoamento” de diversos *campi* numa mesma região, de forma desarticulada, aumentou a disputa destas instituições pelos mesmos estudantes.

Essa falta de planejamento e de articulação no âmbito da expansão das instituições federais pode se refletir de duas maneiras. Por um lado, a instalação de novos *campi* em municípios muito próximos pode induzir à repetição dos mesmos cursos ou ao atendimento das mesmas áreas, já que ambos se encontram sob a influência dos mesmos arranjos produtivos. Por outro lado, no caso de Institutos Federais originados a partir de escolas especializadas na área Agrícola, com era o caso das EAFs, e que precisam atender sozinhas às demandas de uma área muito extensa, o contrário pode ocorrer. Isto porque ao verticalizar o ensino mediante criação de cursos superiores, estas instituições de ensino tendem a manter-se naquela área que historicamente foi a sua especialidade. Consequentemente, estas instituições tendem a otimizar o aproveitamento do seu quadro de pessoal ou ainda a apresentar um baixo grau de diversificação, desconsiderando¹⁰¹, muitas vezes, outras demandas emergentes.

¹⁰⁰ A concorrência por alunos pode explicar, em parte, a distância entre o número de matrículas previsto para o ano de 2012, no PDI do IFC, e o número de matrícula efetivamente alcançado ao final daquele mesmo ano, ambos apresentados na seção 1.4.

¹⁰¹ Essa desconsideração não seria resultado da indiferença destas instituições em relação às demandas emergentes. Como se verificou no caso do IFC – *Campus* Rio do Sul, a limitação dos recursos existentes (infraestrutura, quadro de pessoal, financiamento) acabou levando a Instituição a priorizar a verticalização dos

No decorrer da pesquisa de campo, os entrevistados também foram questionados sobre as condições que estavam dadas por ocasião da implantação do Ensino Superior no IFC - *Campus* Rio do Sul e em que medida houve o atendimento das condições materiais necessárias à ampliação de cursos e matrículas, conforme previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da Instituição. A maior parte das respostas obtidas apontou que estas condições não foram atendidas, enquanto outra parte das respostas afirmou que as referidas condições foram atendidas apenas parcialmente.

Eu vejo que não. Até eu tinha feito uma brincadeira, uma analogia, dizendo que o governo acabou criando assim um casarão de muitos quartos. Então nós tivemos assim uma expansão de estrutura física, mas continuamos tendo uma carência muito grande de laboratórios, principalmente a questão de pessoal, né, a contratação de mais professores, de mais servidores [...] (P013).

Meia boca, né... no jargão popular, meia boca... porque nem tudo que precisa se consegue. Mas assim... eu analiso da seguinte forma: se a gente considerar que na casa da gente a gente também não consegue fazer tudo de uma vez só, mas que para a gente atingir um objetivo a gente precisa começar, nesse sentido eu acho que é válido. (T001).

Na sequência das perguntas, os entrevistados foram questionados sobre os fatores (deficiências) que impediram o atendimento pleno das necessidades da Instituição no momento da implantação dos cursos superiores. A grande maioria das respostas teve como fundamento a explicação de que as demandas e necessidades geradas pela implantação destes cursos – em termos de pessoal e de orçamento – se revelaram muito maiores do que os investimentos realizados. Isso não significa que não tenha havido um incremento importante no IFC – *Campus* Rio do Sul, sob vários aspectos. Entretanto, este incremento não foi proporcional ao elevado custo de manutenção de um Ensino Superior de *status* universitário, tal como propunha a Lei nº 11.892/08.

Teve alguns cursos que ficaram defasados em termos de material, de corpo docente, de estrutura, de instalação, de equipamentos. (P027).

[...] vou usar a expressão bem clara: se deu um passo maior do que a perna. Então se criou a expectativa, se criou as vagas, se criou os cursos, mas a efetivação do

cursos da área agrícola e de informática, devido à estrutura previamente existente em função dos cursos técnicos que já eram ofertados nestas áreas. Enquanto isso, outros cursos superiores que tiveram a sua criação sugerida pela Comissão Interna que realizou o levantamento das demandas da região não foram implantados.

processo em si vai levar algum tempo. Então pode até ter a meta de aumentar o número de vagas, aumentar o número de cursos. Mas o passo foi dado, mas as coisas não estão acontecendo. (P024).

Outra parte dos resultados afirmou que embora os investimentos tenham efetivamente ocorrido na Instituição, estes recursos chegaram aos poucos, lentamente, com muito atraso, o que comprometeu a implantação de alguns cursos.

Ocorreu a criação dos Institutos, eles tinham as metas, porém aqui no nosso *Campus* veio a conta gotas, veio aos poucos [...] (T008).

Nós começamos os cursos superiores praticamente com a mesma estrutura que tinha a Agrotécnica, ou seja, laboratórios apenas de ensino, não tínhamos nada para a pesquisa e para extensão. Condições de ir para campo, com trabalho de extensão, tava praticamente zero. O quadro docente que passou a ser implementado muito lentamente. Então houve problemas, inclusive, de professores para ministrarem as primeiras disciplinas. Então assim, no início da implantação nós tínhamos carência de quase tudo para se trabalhar com curso superior como ele deve ser trabalhado. (P008).

Uma parcela menos representativa das respostas associou os problemas ocorridos na implantação dos cursos superiores a falhas relacionadas ao planejamento e à gestão institucional, mesmo sem especificarem se estavam fazendo referência à gestão do *Campus* ou do IFC, no seu conjunto.

Não sei precisar se foi... se atendeu exatamente a... porque é muito variado. Têm cursos que estão se desenvolvendo de acordo e tem cursos que estão passando por maior dificuldade. Aí entram outras questões relacionadas à própria Administração. (P009).

[...] a questão da estrutura ainda não foi totalmente alcançada e eu não tenho clareza se esse é um problema do MEC ou da Instituição. Eu tenho minhas dúvidas ainda, se é falta de projeto da Instituição pra atender as metas ou se é falta de recurso do MEC. (P025).

Outra indagação feita aos entrevistados buscou identificar se houve alguma perda ou algum ganho relativo na mudança de Agrotécnica para IFC – *Campus* Rio do Sul. De acordo com os resultados, aproximadamente metade das respostas indicou que houve ganhos, enquanto uma outra parte das respostas, equivalente à primeira, indicou que houve ganhos e perdas.

A meu ver houve apenas ganhos, uma vez que o número de cursos aumentou, bem como o número de servidores, havendo assim um crescimento institucional. A convivência dos alunos de cursos superiores com os alunos de cursos médios é muito salutar, tanto para os discentes como para os servidores. (P016).

Eu acho que houve uma perda sim. Eu acho que a grande perda foi a autonomia. As Escolas eram autarquias, tinham a sua autonomia administrativa e financeira. Hoje ficaram vinculadas a uma reitoria que tem que administrar vários *campi*, ou seja, várias Agrotécnicas dentro de um mesmo, de uma mesma instituição. E o ganho foi a possibilidade de abrir novas fronteiras de cursos, maior número de cursos, e principalmente a abertura para os cursos superiores. Esse é o grande ganho. (P008).

Considerando-se os resultados em seu conjunto, as respostas que associaram a “ifetização” da antiga EAFRS apenas a perdas foram inexpressivas.

Dentre os ganhos obtidos pela mudança de institucionalidade, foram apontados com maior frequência os ganhos da comunidade externa devido à possibilidade de diversificação e ampliação das áreas de oferta, tanto dos cursos técnicos quanto dos superiores.

Eu acho que em atendimento à comunidade melhorou bastante porque agora você tem a possibilidade de oferecer muitos cursos, desde que bem estruturados, estudados, tem a possibilidade de oferecer bastante cursos, coisas que antes não tínhamos, principalmente na área de superior, que eram até então só técnicos. (P027).

Também foram significativas, embora menos frequentes, as respostas que apontaram: ganhos associados à interiorização do ensino público e gratuito, principalmente pela oferta de cursos superiores, fato que poderia evitar o deslocamento de jovens estudantes para as capitais dos estados ou para grandes centros urbanos; ganhos com o atendimento de demandas locais por intermédio da oferta de cursos técnicos, cursos superiores, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), além da realização de atividades de pesquisa e extensão; ganhos devido a ampliação do quadro de servidores; ganhos relacionados à ampliação da estrutura física (salas de aula e laboratórios); ganhos em função da ampliação do orçamento da Instituição; e ganhos associados à maior visibilidade da Instituição perante a comunidade externa, em decorrência da sua “ifetização”.

Eu acho que o Alto Vale ganha. Um aluno que sairia para fazer um curso superior, às vezes se deslocar, hoje ele está praticamente fazendo aqui. Isso aí só tem a ganhar. (T007).

[...] a criação do Instituto abre muito mais campo porque elas se abrem para pesquisa e para extensão. Então acontece essa abertura para a comunidade. Esse também é um segundo ganho bem interessante. (P008).

Todo mundo ganhou com isso. Se ganhou mais visibilidade, muito mais... por ser um Instituto, por ter uma reitoria, e essa reitoria faz toda uma divulgação e um *marketing* em conjunto. [...] E com o próprio PRONATEC, eu nunca fui muito de acordo, assim... não que eu fosse contra o PRONATEC, mas da maneira com que ele é conduzido. Os FIC... eu acho que para beneficiar a região ele é muito bom. Todos ganhamos. (T001).

O ganho foi significativo. Se eu olhar o número de docentes [...] técnico-administrativos também, orçamento também. Se conseguiu orçamento para prédios, laboratório, então, houve sim... não sei se suficiente. (P010).

Dentre as perdas mencionadas nas respostas dos entrevistados, foram citadas: a perda de autonomia da Instituição pelo aumento da burocracia e da morosidade no trâmite de projetos e processos; a perda de autonomia da Instituição devido à transferência da Coordenação de Gestão de Pessoas para a reitoria; a perda de autonomia da Instituição pela centralização financeira na reitoria; a fragmentação da comunidade interna e menor participação dos servidores na tomada de decisões; perda de importância dos cursos técnicos e dos conteúdos práticos, em contraste com a priorização dos cursos superiores e dos conteúdos teóricos; perda de qualidade do ensino, em razão da atuação de docentes sem vocação/experiência para ministrar aulas em cursos técnicos ou em cursos superiores.

A autonomia administrativa e financeira dos *campi* isso daí ela não... ela se perdeu, porque criou-se a reitoria. Então antes o *Campus* se reportava diretamente a Brasília. Agora não, a gente se reporta à reitoria, e a linha que a reitoria estabelece, então, essa questão de pessoal também era determinada diretamente pelo *Campus*, agora não, existe a reitoria então com essa questão da reitoria essa autonomia administrativa e financeira ela se perdeu bastante. (T008).

Já a partir de 2010 para cá, o que aconteceu é que em alguns desses cursos não teve mais os grandes debates [entre os docentes], exatamente como consequência da fragmentação que eu afirmei anteriormente. Com a criação da Unidade Urbana, acabou que alguns professores só atuavam aqui e não atuavam mais na Unidade Sede, o que inviabilizou a possibilidade de juntar as pessoas para conversar, para discutir, para debater e expor os estudos. (P001).

Assim, a perda que eu vejo é que os cursos técnicos ficaram bem esquecidos, né. Em relação aos alunos também essa dificuldade que às vezes o professor tem [...] em relação ao que é dar uma aula no ensino técnico e o que é dar aula no Ensino Superior, né. São diferentes os alunos, né, com diferentes vivências, mas principalmente um [aluno] que chegou da oitava série – ou nono ano, enfim – agora, e outro que já terminou o ensino médio. (T003).

Outra questão relacionada à implantação dos cursos superiores indagou aos participantes da pesquisa quais eram as condições estruturais consideradas satisfatórias, dentre aquelas necessárias ao pleno funcionamento destes cursos, por ocasião da criação do IFC ou da criação dos cursos superiores. A parcela mais expressiva dos resultados obtidos apontou a quantidade e a formação acadêmica dos docentes da antiga EAFRS como condição satisfatória, pelo menos no que se refere à implantação do curso de Agronomia.

Corpo docente eu acho que sempre foi... na área agrícola, foi bom. (P027).

Outra parcela igualmente significativa das respostas apontou que nenhuma das condições existentes à época era satisfatória para o pleno funcionamento de um curso superior.

Eu acredito que quase nada era satisfatório. Precisava de tudo. Precisava de biblioteca melhor, falando assim na visão da Unidade Urbana, onde a gente trabalha. Docentes, precisariam... a gente criou um curso superior com poucos docentes, foram chegando depois, mas na época a gente criou o curso com poucos docentes, a infraestrutura de técnico-administrativos era super limitada, pouquíssimos técnicos para atender aos cursos técnicos que tinham aqui e cursos superiores. A biblioteca era um balcão e uma salinha lá... então, sem condições de abrigar um curso superior uma biblioteca daquela. Essas eram as condições que a gente tinha inicialmente. (P011).

A infraestrutura (salas de aula e laboratórios) foi mencionada em mais de uma resposta como condição satisfatória.

Eu acredito que a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, o prédio principal, eu acho que ela tinha condições de atender em nível de estrutura predial, física. (T009).

Quanto às condições consideradas insatisfatórias para o pleno funcionamento dos cursos superiores, se destacaram as respostas que indicaram a infraestrutura (salas de aula e laboratórios) e a quantidade dos docentes.

Na verdade o corpo docente era deficitário... então nós tínhamos três professores [...] na época, na Instituição. Então nós tínhamos uma demanda de pelo menos dez professores, que ainda não conseguimos atingir essa demanda... o espaço físico também... (P013).

Em segundo lugar, foram mais frequentes as respostas que caracterizaram todas as condições da Instituição como insatisfatórias.

Eu acho que a gente precisaria de mais um ano antes do lançamento dos cursos para ter uma infraestrutura satisfatória. Nós começamos com a cara e com a coragem. Nós sabemos disso. O *Campus* tem plena consciência disso, mas ao mesmo tempo nós também sabíamos que uma das maneiras que nós tínhamos de pressionar para que esse orçamento, essa infraestrutura e esse pessoal comessem a vir, era começar os cursos. (T011).

No IFC há uma história de inovação e antecipação, ou seja, iniciar cursos antes de haver estrutura e outras condições. Por este fator, cursos foram iniciados sem condições adequadas, para demarcar o início rápido. Porém, na atualidade, penso que estes cursos possuem as condições necessárias, ou estão sendo viabilizadas e obtidas pela instituição, além de contar com o apoio dos servidores (por exemplo, aquisição de laboratórios por meio de projetos). (P016).

Como se verifica a partir das respostas dos participantes T011 e P016, o IFC – *Campus* Rio do Sul optou pela implantação dos novos cursos, mesmo sem dispor de todas as condições necessárias ao seu funcionamento, imaginando que esta seria a melhor maneira de pressionar o MEC a liberar estes recursos.

Em terceiro lugar, foram agrupadas as categorias que consideravam insatisfatórias a quantidade de recursos financeiros e a quantidade de técnico-administrativos.

[...] mas eu acredito que pessoal, recursos financeiros e a própria legislação dela [regulamentos internos] não estavam preparados para isso. (P009).

Apesar de parecer contraditório o fato da infraestrutura e da quantidade de docentes aparecerem tanto entre as condições consideradas satisfatórias quanto as condições consideradas insatisfatórias, é relevante ressaltar que muitas respostas traziam a ressalva de que o entrevistado estava se referindo a determinado curso, e não a outros. Igualmente, outras

condições foram consideradas satisfatórias apenas na Sede do *Campus*, sem mencionar as condições encontradas na Unidade Urbana, e vice-versa.

Os dados apresentados revelaram que no momento da implantação dos cursos superiores a estrutura existente era basicamente a mesma da antiga Agrotécnica. Se para os cursos de Engenharia Agrônômica estas condições atendiam minimamente às suas necessidades, tendo em vista a oferta histórica do Técnico em Agropecuária pela Instituição, o mesmo não ocorreu com os cursos vinculados a outras áreas. A disparidade das condições materiais proporcionadas aos diferentes cursos superiores, bem como entre a estrutura existente na Unidade Sede e na Unidade Urbana, nos primeiros anos do IFC - Rio do Sul, explicam as manifestações divergentes de muitos entrevistados com relação ao atendimento das demandas ou à satisfação da comunidade.

Como mencionado anteriormente, as potencialidades internas da Instituição também foram determinantes para a indicação dos cursos superiores que seriam implantados, efetivamente. Da mesma forma, a fixação de percentuais mínimos (50% das vagas para cursos técnicos e 20% para cursos de licenciatura) exerceu forte influência na escolha dos cursos de Matemática-Licenciatura e Física-Licenciatura – este último foi implantado em 2011, mesmo não tendo sido indicado pela Comissão Interna. Estes percentuais reduziram significativamente a autonomia do IFC – *Campus* Rio do Sul, que se viu obrigado a ofertar cursos de licenciatura, mesmo diante da total inexperiência da antiga EAFRS nessa área e da ausência de uma estrutura prévia que desse suporte adequado à implantação de cursos desta natureza.

Pode-se deduzir que as contribuições do Ensino Superior, da pesquisa e da extensão, para o atendimento das demandas dos arranjos produtivos locais, assim como para o suprimento das necessidades educacionais da população do Alto Vale do Itajaí foram pouco efetivas. Isto porque, como foi possível observar na análise das entrevistas, a capacidade desta Instituição no sentido de corresponder a estas expectativas, por intermédio do Ensino Superior, mostrou-se bastante limitada. Apesar da indicação de 13 cursos superiores feita pela Comissão Interna da antiga EAFRS, em 2008, e da confirmação desta previsão no PDI do IFC (IFC, 2009) para o intervalo 2009-2012, a Instituição chegou ao final deste período com apenas quatro cursos superiores, como já foi demonstrado. Os quatro cursos superiores implantados não foram suficientes para contemplar as necessidades de uma economia tão

diversificada como a do Alto Vale do Itajaí¹⁰². No que tange à oferta educacional em nível superior, o maior impacto consistiu na oferta do curso de Engenharia Agrônômica – ainda inexistente na região –, haja vista que os demais cursos – Ciência da Computação, Matemática-Licenciatura e Física-Licenciatura – já eram ofertados por outras instituições de ensino, sob a mesma denominação ou com pequenas variações.

Ao serem questionados sobre as estratégias de articulação entre o IFC – *Campus* Rio do Sul e os arranjos produtivos locais, os entrevistados apontaram as seguintes:

1. Projeto de extensão voltado à comunidade indígena (curso do PRONATEC)¹⁰³;
2. Oferta de cursos (técnicos, superiores, PRONATEC e Mulheres Mil) abrangendo outras áreas profissionalizantes, distintas da Agropecuária;
3. Aproximação entre o IFC – *Campus* Rio do Sul, o SIMMMERS e a Gerência Regional de Educação de Rio do Sul - GERED na definição dos novos cursos;

Como se verifica, apesar do número restrito de cursos superiores e das dificuldades encontradas por ocasião da sua implantação, as respostas indicam que naquele momento havia uma expectativa de que estes cursos pudessem contribuir para a articulação entre o trabalho desenvolvido na Instituição e as demandas regionais. Os entrevistados ressaltaram a importância da implantação das licenciaturas para o suprimento de professores nas redes públicas de ensino.

Levando-se em conta as respostas analisadas, torna-se necessário destacar que apesar da relativa precariedade verificada em alguns cursos superiores, sobretudo no seu primeiro ano de funcionamento, e dos desafios que a nova identidade institucional coloca ao IFC – *Campus* Rio do Sul, é preciso considerar alguns aspectos positivos que estão contidos no processo de “ifetização”. Não se pode negar, neste caso, que a oferta de cursos superiores públicos e gratuitos, ainda que sejam poucos e que não estejam totalmente estruturados, pode beneficiar de forma significativa os estudantes da região, especialmente aqueles que pertencem à classe trabalhadora. Numa região onde tem predominado, historicamente, a oferta de cursos superiores pagos, o IFC – *Campus* Rio do Sul pode constituir-se na única opção de estudos superiores para as famílias que não podem arcar com os custos deste tipo de formação.

¹⁰² A oferta de Educação Superior pelo IFC – *Campus* Rio do Sul deixou de contemplar arranjos produtivos importantes para o Alto Vale do Itajaí, tais como o setor metalmecânico, a produção têxtil/confecções e o setor agroindustrial, por exemplo.

¹⁰³ Neste caso, os entrevistados fizeram referência ao curso Agricultor Agroflorestral, ministrado na aldeia indígena Bugio, em José Boiteux.

2.3 ENSINO SUPERIOR, PESQUISA E EXTENSÃO NO IFC – CAMPUS RIO DO SUL

Como se demonstrou nas seções anteriores, o IFC – *Campus* Rio do Sul foi constituído a partir de uma instituição de ensino pré-existente, cuja vocação encontrava-se voltada para o ensino profissionalizante, especialmente no ramo agrícola. Ainda neste capítulo, também foi possível constatar a ocorrência de uma série de problemas por ocasião da implantação dos novos cursos superiores, sobretudo em função da insuficiência das condições necessárias ao funcionamento pleno de alguns destes cursos.

Referindo-se às mudanças que deveriam ser aplicadas à escola de sua época, tendo como horizonte a escola unitária, Gramsci ressaltava que a transformação da atividade escolar

[...] requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. O corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre o professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminários, etc. (GRAMSCI, 2001, p. 36-37).

Com fundamento em Gramsci, parte-se do princípio de que a promoção de uma mudança qualitativa do trabalho desenvolvido pelas instituições de ensino deve pressupor a ampliação e a melhoria das salas de aula e dos laboratórios, das bibliotecas e do corpo docente, de modo a possibilitar que os estudantes consigam efetivamente se apropriar do conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela humanidade.

A presente seção pretende verificar se os recursos que foram disponibilizados ao IFC – *Campus* Rio do Sul realmente atenderam às necessidades desta nova Instituição. Passados os três primeiros anos da implantação dos cursos superiores¹⁰⁴, os entrevistados foram estimulados a indicar quais eram as condições materiais existentes no período entre novembro de 2012 e fevereiro de 2013, bem como a sua efetiva contribuição para o alcance das metas previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do IFC, em termos de

¹⁰⁴ Apesar da mudança institucional para IFC – *Campus* Rio do Sul ter acontecido em dezembro de 2008, a implantação dos novos cursos superiores ocorreu apenas a partir de 2010.

expansão de cursos superiores e desenvolvimento das atividades compatíveis com uma instituição de *status* universitário, como é o caso dos Institutos Federais.

As respostas, em sua maioria, evidenciaram que o suprimento destas condições vem ocorrendo apenas de forma parcial.

Então hoje a gente vê justamente assim... melhorou um pouco, né. Então teve novos concursos, mas nós tínhamos uma demanda maior ainda, porque ela não é atingida. (P013).

Foram verificadas, ainda, embora com menor frequência, respostas indicando que as condições necessárias ao atendimento das metas do MEC ainda não estão sendo supridas, enquanto uma parcela bem menos significativa das respostas tenha respondido positivamente, indicando o atendimento pleno destas condições.

Elas [as condições necessárias] estão sendo implementadas ao longo do processo, porém até hoje não são as ideais. Nós não temos condições físicas e nem humanas para ofertar cursos com qualidade em nenhum dos cursos superiores. (P004).

[...] na atualidade, penso que estes cursos possuem as condições necessárias, ou estão sendo viabilizadas e obtidas pela instituição [...] (P016).

As respostas que alegaram não estar acontecendo o suprimento pleno das condições necessárias ao atendimento das metas de expansão projetadas pelo MEC, também indicaram, de forma complementar, quais eram as deficiências que ainda persistiam. Dentre as respostas obtidas, merece destaque as indicações de que o número e a formação acadêmica de docentes¹⁰⁵ e técnico-administrativos ainda não atendem às necessidades atuais, sendo necessária a contratação e a capacitação de mais servidores.

Novamente a questão número de docentes, que não é uma questão do *Campus*, ou do IF catarinense, é uma questão nacional, né, de código de vagas. Então não é só Física, Matemática, talvez Agronomia, nós precisamos de mais código de vaga para professores, né, e a gente não tem conseguido. (P026).

¹⁰⁵ Há evidências de que a insuficiência do número de professores e a elevação da sobrecarga de trabalho sobre estes profissionais não é um problema enfrentado apenas pelo IFC – *Campus* Rio do Sul. Os resultados da pesquisa conduzida por Prado (2013) indicam que, na instituição de ensino investigada por este autor, “o número de turmas, a quantidade de alunos por turma, a quantidade de disciplinas por professor, e principalmente as de conteúdo prático, e a limitação legal à contratação de professores substitutos para suprir a falta de docentes em afastamento temporário constituem fatores que contribuem para acarretar a sobrecarga de trabalho docente”. (p. 130).

[...] o processo de avaliação, se fosse pelas regras até 2011, nós iríamos tirar uma nota baixíssima, porque hoje nós temos sete professores que seriam focados num curso de graduação, quando o número ideal é acima de doze. O ideal mesmo seria quatorze professores pra tocar o curso de graduação e o técnico. (P023).

Em segundo lugar, apareceram as respostas que apontam deficiências relacionadas à infraestrutura do *Campus* (salas de aula e laboratórios). Contudo, muitas destas respostas manifestaram também a expectativa de que a futura inauguração do prédio laboratorial, prevista para o ano de 2013 na Sede do *Campus*, bem como o avanço constatado na construção do segundo prédio ou segundo bloco da Unidade Urbana, viria a suprir plenamente tais deficiências¹⁰⁶.

Agora a Instituição começa a ter problemas em comportar os nossos alunos em termos de espaço físico. (P020).

[...] temos salas de aula, e com a criação do novo bloco da Unidade Urbana nós vamos ter laboratórios. (P019).

[...] tem vários colegas com vários projetos de pesquisa e eu acho que a coisa não está avançando mais ainda em função dos laboratórios não estarem prontos. Assim que estiverem prontos os laboratórios, essa estrutura básica pra fazer as análises, eu acho que a coisa vai ganhar mais força ainda. (P007).

Também foram citadas respostas relacionadas à demora excessiva no suprimento das necessidades dos cursos, bem como deficiências em termos de investimentos devido à falta de planejamento estratégico da Instituição, de médio e de longo prazo.

[...] uma instituição que tá nascendo, ela precisa de uma injeção de recursos e um foco, um planejamento mais de perto, um investimento maior e um planejamento estratégico, né, que a princípio não é... não tá sendo bem executado planejamento estratégico no médio e longo prazo. (P002).

Quanto às condições de funcionamento de cada um dos cursos superiores, considerados individualmente, os entrevistados foram estimulados a responder quais destas condições podem ser consideradas satisfatórias e quais ainda não podem ser consideradas satisfatórias, atualmente¹⁰⁷. Com relação às condições consideradas satisfatórias, foram

¹⁰⁶ Ao tratar da carência de laboratórios nos cursos de licenciatura, especificamente, o entrevistado T011 alerta para o fato de que tem sido amplamente difundida uma visão equivocada, segundo a qual o “curso de licenciatura se dá em sala de aula, que professor se ensina a ser professor em sala de aula. Mas a gente sabe que existe uma infraestrutura mínima necessária e que não se tem.”.

¹⁰⁷ Como já foi dito, o termo “atualmente” se refere ao intervalo entre novembro de 2012 e fevereiro de 2013.

citadas, além da infraestrutura (salas de aula, bibliotecas e laboratórios), a quantidade e a formação acadêmica dos docentes. Quanto às condições que ainda não podem ser consideradas satisfatórias, atualmente, segundo os resultados da pesquisa, mereceram destaque a quantidade de docentes, a infraestrutura (salas de aula e laboratórios) e a biblioteca (espaço físico e acervo bibliográfico). Com base nestes dados, é possível depreender que os principais problemas que afetam os cursos superiores, individualmente, coincidem, em grande medida, com os principais entraves colocados à Instituição, de modo geral.

Com menos frequência, ainda foram citados como insatisfatórios:

- a) a quantidade de técnico-administrativos;
- b) o planejamento e a organização do setor pedagógico;
- c) os reagentes e os equipamentos para os laboratórios;
- d) a burocracia e a morosidade no trâmite de processos internos, associadas à problemas de organização da Instituição no que se refere à compras, de modo geral, e à pesquisa, especificamente;
- e) a estrada de acesso à Sede do *Campus*;
- f) a capacitação dos servidores;
- g) a quantidade de recursos financeiros;
- h) o sistema informatizado de gerenciamento acadêmico – SIGA-EDU;
- i) instalações adequadas para que os docentes desenvolvam as suas atividades, sobretudo aquelas em que, pela sua particularidade, exigem um espaço mais reservado.

Para que se possa fazer uma interpretação adequada das respostas apresentadas nos parágrafos apresentados acima, é necessário ressaltar, em primeiro lugar, que a frequência de respostas indicando os aspectos que podem ser considerados satisfatórios, atualmente, atingiu menos de um quinto do total correspondente às respostas que apontaram o seu oposto, ou seja, as condições que não podem ser consideradas satisfatórias. Em segundo lugar, é necessário salientar, mais uma vez, que alguns quesitos apareceram tanto entre as condições satisfatórias quanto as insatisfatórias. Isso ocorreu pelo fato das diferentes respostas estarem vinculadas a cursos específicos, os quais usufruem de estruturas distintas dentro do mesmo *Campus*, como é o caso do curso de Agronomia, que se encontra instalado na Sede do *Campus*, enquanto os cursos de Ciência da Computação, Matemática-Licenciatura e Física-Licenciatura permanecem alojados no prédio da Unidade Urbana, localizada no centro do município de Rio do Sul.

Levando-se em consideração o fato de que os IFs são Instituições Federais de Ensino Superior – IFES legalmente equiparadas às universidades, os roteiros de entrevista incluíram questões voltadas à verificação das atuais condições que estão sendo propiciadas aos servidores e aos estudantes com relação às atividades de pesquisa e extensão.

A primeira questão perguntava aos participantes da pesquisa como se encontram, hoje, as condições de trabalho para a realização de atividades de pesquisa. A parcela mais significativa das respostas indicou que a pesquisa evoluiu muito em relação à antiga Agrotécnica, devido à participação dos IFs em editais de financiamento e ao acesso a bolsas de pesquisa para os estudantes.

Bom, a regulamentação final ainda está um pouco confusa porque está sendo organizado... estava sendo organizado o regimento geral, [...] o regimento de pesquisa, quantas horas que deveriam ser aplicadas a isso para a carga horária [docente], de um lado. Do outro lado, está sendo induzido o processo através dos editais de pesquisa para que você tenha bolsistas. (P023).

Em segundo lugar, tiveram destaque as respostas que apontaram, de um lado, que as atividades de pesquisa ainda são incipientes, mas estão se ampliando em razão da implantação dos cursos superiores, e de outro, que o *Campus* ainda não está totalmente estruturado para o desenvolvimento destas atividades. Vale destacar, também, a ocorrência de respostas que afirmaram que a pesquisa evoluiu muito em relação à época da antiga Agrotécnica, seja pela criação da pró-reitoria de pesquisa, na reitoria, ou pela criação das coordenações de pesquisa, nos *campi*.

Hoje eu diria que ainda estamos descobrindo como fazer pesquisa, né. Boa parte da produção que a gente tem hoje no IFC é fruto do que os servidores novos estão trazendo de fora. Então ainda... muitos servidores novos estão envolvidos em projetos que fizeram em seus mestrados e nos seus doutorados que acabaram dando continuidade aqui. (P014).

Eu vejo que hoje nós temos sim já alguns avanços. Nós temos já uma Coordenação de Pesquisa, tanto na reitoria, em cada *campus*... então tem avanços. Mas ainda precisa caminhar bastante para poder atingir um nível de universidade. (P013).

Foram menos frequentes as respostas que atribuíram os avanços ocorridos no âmbito da pesquisa à existência de incentivo, às melhorias relativas à infraestrutura e às condições de trabalho dos docentes, bem como à admissão de novos docentes com experiência na área de pesquisa.

A segunda questão indagava aos entrevistados como se encontram, hoje, as condições para a realização de atividades de extensão no IFC – *Campus* Rio do Sul. O destaque ficou por conta das respostas que indicaram que ainda não se atingiu as condições adequadas para a realização de atividades de extensão, mas houve avanços com relação à época da Agrotécnica.

Eu percebo que sim, teve mudanças, mas ainda estão bem lentas. Mas tem mudanças. (P013).

Também foram frequentes as respostas que apontaram que houve um aumento das atividades de extensão, em razão de fatores diversos, tais como: a participação da Instituição em editais de financiamento, a concessão de bolsas e a distribuição de auxílios para os estudantes; a estruturação de uma pró-reitoria e de coordenações de extensão, além da disponibilização de recursos para este fim; a oferta de cursos vinculados aos “programas de governo”, tais como o PRONATEC e o Programa Mulheres Mil, que o governo “obriga”¹⁰⁸ a Instituição a oferecer. Outra parcela das respostas assinalou que não houve melhora significativa no quesito extensão, haja vista que a contribuição deste tipo de atividade ainda é muito pobre.

Talvez hoje eu ainda veja esse como ponto mais fraco do Instituto. Eu não vejo ele fazendo muita extensão. Faz por “programas de governo” que a gente é obrigado mesmo, mas assim, de livre e espontânea vontade, não tem muitos não. (T010).

A própria existência de uma pró-reitoria de extensão, né, com descentralização de recursos, né, com as bolsas, com os auxílios, né. Isso tudo tá mostrando que houve uma mudança, que houve um incremento em termos de infraestrutura, né, disponibilizando então editais onde os *campi* podem melhorar sua estrutura e através dos cursos. O próprio PRONATEC, né, os próprios cursos de extensão, né, de curta duração e até média duração. (P002).

¹⁰⁸ Vale ressaltar que a adesão “compulsória” ao PRONATEC não ocorre somente no âmbito das instituições de ensino. Desde o fim de 2013, todo trabalhador que solicita o seguro-desemprego pela segunda vez num prazo de dez anos, precisa necessariamente comprovar matrícula em qualquer que seja o curso vinculado a este programa, pois só assim ele passa a ter acesso a este benefício. A falta de interesse ou identidade com os cursos escolhidos levou quase um milhão de trabalhadores a desistirem deles, após o início das aulas. Mesmo assim, o aluno desistente “é contabilizado pelo discurso oficial do governo como um dos ‘formados’ pelo programa.” (PITOMBO, 2014). A situação descrita reforça o entendimento de que os cursos ofertados pelo PRONATEC visam à inclusão subordinada de trabalhadores ao longo da cadeia produtiva. Mesmo sendo anteriores à criação deste programa, as pesquisas conduzidas por Kuenzer (2010, p. 253) demonstram que, por conta das condições materiais que se expressam no modo de produção capitalista, bem como de políticas públicas supostamente inclusivas e democráticas, mas que, no entanto, não se materializam, os trabalhadores são levados a buscar modalidades de educação profissional que resultam em mera oportunidade de certificação. Trata-se de um processo que a autora denomina de “inclusão excludente”, que consiste em um tipo de educação inclusiva que, “dada a sua desqualificação, é excludente.”

Para uma parte dos servidores da Instituição, se o PRONATEC é o principal instrumento dos Institutos Federais para desenvolver a dimensão da extensão, alguns ainda se sentem um pouco confusos com relação a isso.

Tu vê assim estrutura para pesquisa, a estrutura de ensino está montada e, no entanto, tu vê pouco movimento na questão da extensão. A não ser que o PRONATEC... é um projeto de extensão? Ou é um projeto de ensino? Se tu considerar o PRONATEC um projeto de extensão, tu até tens uns trabalhos na comunidade, mas se tu falar que o PRONATEC é um projeto de ensino, fora da comunidade não tem outros. Pelo menos se tem outro projeto não está sendo divulgado para a comunidade. (P007).

A falta de clareza quanto às especificidades do ensino, da pesquisa e da extensão não se restringiu à relação dúbia do PRONATEC com o ensino e com a extensão. Em alguns projetos de pesquisa e de extensão este problema também tem sido constatado.

Primeiro, aqui, eu acho que ainda nem se definiu... não se pegou ainda o que é a definição do que é extensão e do que é pesquisa. Porque as coisas aqui, os projetos se misturam. Então eu acho que primeiro a gente precisa saber o que é extensão e o que é pesquisa, estar claro isso para os coordenadores, estar claro isso para quem lança os editais lá da reitoria [...] (P003).

Os resultados apresentados neste item destacam, como fator positivo, a melhoria das condições de trabalho relacionadas à pesquisa e à extensão. Ainda que a estrutura disponível para a realização destas atividades não seja suficiente para atender plenamente às demandas da comunidade interna, houve avanços significativos, no intervalo entre 2010 e 2012, principalmente quando se faz a comparação com a situação existente na época da antiga EAFRS. Por outro lado, verifica-se que a função assumida pelo PRONATEC no IFC – *Campus* Rio do Sul vai além da qualificação de mão de obra. De forma distorcida, os cursos vinculados a este programa também têm sido apontados como atividade de extensão, apesar do seu conteúdo não estar articulado ao conhecimento produzido no âmbito do Ensino Superior e da pesquisa acadêmica.

Como mencionado durante a abordagem da relação do PRONATEC com o financiamento do IFC – *Campus* Rio do Sul, a oferta destes cursos produz uma contradição evidente: o caminho que conduz à melhoria da estrutura de atendimento dos cursos técnicos integrados e superiores, no caso da Instituição investigada, passa pela ampliação da oferta dos cursos do PRONATEC, restringindo-se, portanto, a expansão da oferta de outros cursos. O

IFC – *Campus* Rio do Sul se vê obrigado a ampliar os cursos e as matrículas neste Programa como forma de viabilizar o acesso a recursos extras, os quais têm proporcionado melhorias importantes na Instituição, tal como a construção do segundo bloco da Unidade Urbana (segundo as informações obtidas nas entrevistas). Deste modo, o PRONATEC é assumido como alternativa, tanto no que se refere ao ensino quanto no que tange a extensão. Mas ao mesmo tempo, a vinculação das novas matrículas (cursos FIC, cursos técnicos subsequentes, Mulheres Mil, entre outros) a este Programa prejudica o alcance dos índices previstos no Plano de Metas, uma vez que as matrículas que estão sob o “guarda-chuva” do PRONATEC não podem ser contabilizadas no Censo Interno da Instituição.

Frente aos entraves colocados à diversificação e à ampliação dos cursos de graduação, à pesquisa e à extensão, tem sido muito difícil para o IFC – *Campus* Rio do Sul fazer jus ao seu *status* universitário perante às demandas e necessidades da sociedade. Até o momento, a sua equivalência em relação às universidades permaneceu relegada ao plano meramente formal. Até porque muitos dos benefícios que as universidades proporcionam à sociedade, de modo geral, são resultados de longos anos de pesquisas, muitas das quais são desenvolvidas na pós-graduação. A extensão universitária, propriamente dita, tem a função de socializar estes resultados/benefícios, ao mesmo tempo em que retroalimenta a pesquisa, levando para o interior da universidade novos problemas e desafios da sociedade, mas que podem ser convertidos em problemas de pesquisa. No caso em estudo, a dimensão da pesquisa ainda não se encontra consolidada, o que por consequência inviabiliza a realização da extensão, segundo os moldes universitários.

2.4 O IFC – CAMPUS RIO DO SUL: QUAL IDENTIDADE?

A escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para uma profissão, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, só com um golpe de vista infalível e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional se pode fazer transformar a criança em homem, contanto que seja cultura educativa e não apenas informativa, não apenas prática manual (GRAMSCI, 1976, p. 101).

É a partir da perspectiva de Gramsci (1976), explicitada na epígrafe acima, que se pretende analisar a nova identidade assumida pelo IFC – *Campus* Rio do Sul. Não se trata de

desmerecer ou se opor à Educação Profissional e Tecnológica, mas de se posicionar a favor de um “modelo” de Instituição de Ensino Superior que, mesmo sem abandonar a sua vocação profissionalizante, não se conforme pura e simplesmente aos interesses imediatos do capital.

Os dados que serão apresentados na sequência do texto buscam caracterizar o IFC – *Campus* Rio do Sul para que se possa compreender no que exatamente esta Instituição se transformou. Nas seções anteriores, foi possível evidenciar uma série de aspectos que a diferencia da antiga EAFRS. Na presente seção, espera-se reunir elementos que possam indicar a resposta para a seguinte pergunta: em que medida o IFC – *Campus* Rio do Sul se assemelha ou se diferencia da “universidade de pesquisa”?

Num primeiro momento, buscou-se testar o conhecimento dos próprios servidores acerca do propósito desta nova institucionalidade. Apesar dos servidores deixarem transparecer nas entrevistas a mesma argumentação que esteve presente nos documentos oficiais, acerca da justificativa ou do propósito para a criação dos Institutos Federais, tornou-se evidente a falta de parâmetros dos participantes quanto à nova institucionalidade dos Institutos Federais. As respostas indicam a falta de clareza com relação ao tipo de instituição em que se transformou a antiga Agrotécnica.

Bom... não tenho muito claro. Apesar de eu já ter lido a proposta de criação [...] mas eu não tenho isso muito claro na minha cabeça. (P003).

A gente ainda não conseguiu se identificar como uma instituição de Ensino Superior. (T011).

Na falta de uma referência institucional que lhes fosse conhecida, palpável, a grande maioria dos entrevistados, em diversas ocasiões, tomou as universidades federais e as próprias escolas agrotécnicas como referência, seja para tentar identificar os aspectos em que estas instituições se assemelhavam aos IFs, ou para tentar estabelecer uma diferenciação entre ambas.

[...] eu acredito que a proposta, a proposta pedagógica dos cursos superiores dos Institutos Federais elas devem estar muito próximas das universidades federais. Porque que eu te digo isso? Porque como eu acabei fazendo parte de várias comissões de organização dos cursos superiores, nós acabávamos tendo como “exemplo”, ou como “norte”, os cursos das federais. (T011).

Os institutos, seu eu tenho clareza dos propósitos? Não, não tenho clareza, mas eles não foram criados pra ser como as universidades federais. Isso eu vejo, né. (P026).

Uma das questões apresentadas aos participantes da pesquisa indagava quais seriam as características distintivas dos Institutos Federais em comparação com as universidades federais, considerando-se as dimensões do Ensino Superior, da pesquisa e da extensão. Tiveram maior frequência as respostas que apresentaram como diferencial dos IFs, a priorização das atividades de ensino (principalmente de formação de mão de obra) em detrimento da pesquisa e da extensão, que neste caso desempenhariam uma função secundária nestas instituições.

[...] a impressão que eu tenho é que os professores nos Institutos tenham a maior dedicação com relação ao ensino e não tanto a pesquisa. (P025).

Por que as universidades têm um cunho mais... na minha opinião, um cunho mais pedagógico, mais teórico, e eu acredito que os Institutos Federais trazem um cunho de conhecimento mais prático, mais tecnológico, da teoria e prática. (T009).

A secundarização da pesquisa, em detrimento do ensino, neste caso, é um aspecto relevante. Ao analisar a proposta da Universidade Popular de Turim, em 1916, Gramsci também criticou de forma contundente a realização do Ensino Superior de forma descolada da pesquisa. Para ele, são os erros e acertos, as idas e vindas que constituem a atividade de pesquisa que transformam a curiosidade em estímulo e a dúvida em uma busca pelo cada vez maior e perfeito conhecimento. A ausência da pesquisa e o desprezo ao esforço histórico empreendido na produção do conhecimento acabam por transformá-lo em dogma, em algo “sobrenatural”. Referindo-se aos dirigentes daquela instituição, Gramsci desferiu o seguinte comentário:

Estes dirigentes não compreendem que as *noções*, separadas de todo este trabalho individual de pesquisa, são nem mais nem menos do que dogmas, verdades absolutas. Não compreendem que a Universidade Popular, tal como a guiam, se reduz a um ensino teológico, a uma renovação da escola jesuítica, onde o conhecimento é apresentado como qualquer coisa de definitivo, de apodicticamente indiscutível. Isto não se pratica nem mesmo nas universidades públicas. Estamos persuadidos que uma verdade só é fecundada quando se fez um esforço para a conquistar, que ela não existe em si e para si, mas foi uma conquista do espírito, devendo reproduzir-se, em cada um, aquele estado de ânsia que atravessou o estudioso antes de a alcançar. Portanto, os professores dignos desse nome, no momento de educar, dão uma grande importância à história da matéria que se propõem ensinar. Este modo de apresentar aos ouvintes a série de esforços, os erros

e vitórias pelos quais passaram os homens para alcançar o atual conhecimento, é muito mais educativo do que a exposição esquemática deste mesmo conhecimento. Forma o estudioso, dá ao seu espírito a elasticidade da dúvida metódica que faz do dileitante o homem sério, que purifica a curiosidade, vulgarmente compreendida, e a transforma em estímulos são e fecundo do cada vez maior e perfeito conhecimento. (GRAMSCI, 1976, p. 104-105).

Portanto, Gramsci (1976) nos alerta para o perigo de que, ao separar o ensino da pesquisa, se favoreça a constituição de um tipo de universidade caracterizada por um ensino dogmático ou, para usar um termo mais familiar às instituições da Rede Federal, um ensino marcadamente tecnicista.

Em segundo lugar, tiveram destaque as respostas que buscaram caracterizar os Institutos Federais como instituições desprovidas de uma identidade institucional, de estrutura adequada para o atendimento do seu público e de reconhecimento social na região.

[...] eu já fui professor de universidade, então o vínculo assim com o instituto ainda não está caminhando como o âmbito de uma universidade. Ainda se tem muito o âmbito de Escola Agrotécnica. (P021).

A diferença é que os Institutos ainda não têm uma infraestrutura e um corpo docente com os perfis que têm as universidades. Tanto para a pesquisa quanto para um ensino de qualidade das disciplinas. Então os Institutos hoje estão iniciando um processo que as universidades já fizeram há muito mais tempo [...] (P008).

Aí eu acredito sim, que tenha a percepção do público em relação a isso. Porque aí o nosso cliente [aluno], né, digamos assim, ele não entende ainda o Instituto Federal como uma instituição de Ensino Superior federal. Então ele ainda não consegue fazer essa ligação com a Escola Agrotécnica. Então ainda tem essa tradição do ensino agrícola. Mas enquanto instituição, não. [...] o nosso aluno, os pais desses alunos, a sociedade ainda não têm essa percepção clara do que é o Instituto Federal. (T005).

Foram pouco expressivas as respostas que atribuíram aos IFs, como característica distintiva em relação às universidades federais: o enfoque regionalizado, como forma de aproximação com os arranjos produtivos locais; priorização de pesquisas aplicadas, de cunho tecnológico, e de uma aprendizagem voltada para a prática.

Outra questão dirigida aos entrevistados perguntava se havia alguma diferença entre os cursos (de Educação Superior) oferecidos nos Institutos Federais e nas universidades federais. A maioria absoluta das respostas indicou que não, salientando que os cursos oferecidos são muito similares. Entretanto, muitas destas respostas argumentaram, mais uma

vez, a existência de diferenças importantes no que se refere aos perfis e ao acúmulo histórico/reconhecimento social destas duas instituições de ensino. Em segundo lugar, embora bem menos frequentes, apareceram respostas indicando não haver diferença entre os cursos oferecidos nestas duas instituições, haja vista que os cursos superiores criados no IFC - *Campus* Rio do Sul tiveram seus Projetos de Criação de Curso elaborados com base nos currículos das universidades federais, conferindo-lhes, por isso, elevado grau de similaridade.

Eu acho que não é para existir diferença, até porque os planos ali... [...] os planos didático-pedagógicos, né, muitos deles, dos nossos planos, eu acho que foram embasados em planos das universidades. Eu lembro que quando o professor [...] estava lá na Coordenação da Agronomia ele buscou... eu me lembro da UFPEL, de Pelotas, através de mim, de Curitiba ele pegou de outros, e foi buscando de universidades para montar, quando foi feita a montagem do nosso plano aqui, entendeu? Então eu acho que não tem porque ser diferente. (P007).

Apenas uma fração muito reduzida das respostas afirmou a existência de diferenças entre os cursos. No entanto, estas respostas trouxeram como complemento a informação de que estas diferenças não podiam ser percebidas nos documentos relativos aos cursos (Projetos Pedagógicos de Curso, currículos etc.), pois estas distinções estavam estabelecidas no âmbito da prática, ou seja, nas condições materiais que estavam dadas em cada uma destas instituições.

Talvez na execução sim, porque tem ainda demandas pendentes pra se conseguir realmente fazer um curso superior adequado. (P017).

Mas se em termos curriculares não foi possível estabelecer uma diferenciação nítida entre o Ensino Superior dos IFs e das universidades federais, em que consistem estas diferenças que, segundo as respostas, estão vinculadas ao âmbito da prática? As respostas que mais se destacaram, em meio aos resultados, estavam vinculadas ao fato das universidades federais já terem um acúmulo histórico quanto ao desenvolvimento de atividades no âmbito do Ensino Superior, da pesquisa e da extensão, além de uma identidade institucional consolidada e maior reconhecimento social, características que já foram ressaltadas em questões anteriores. Em segundo lugar, tiveram destaque as respostas que apontaram que as universidades federais já possuem toda a sua estrutura montada, pronta, enquanto os Institutos Federais estão em fase de implantação.

Os cursos dos Institutos são cursos novos. Então existe toda a questão temporal. Logicamente é muito distinta a comparação de um curso já estabelecido há muitos anos para um curso que está iniciando. Existem as dificuldades de implantação, dificuldades, no caso, de professores, de estrutura, de número de professores, laboratoristas, enfim, então essa é uma dificuldade inerente à situação. (P009).

Outra parte das respostas apontou como principal diferença a maior capacitação dos docentes das universidades federais para atuar na pesquisa.

[...] eu creio que tem algumas diferenças, porque nas universidades federais os professores são mais capacitados, têm mais tempo de experiência, principalmente na área de pesquisa. Porém, os Institutos por estarem mais perto das comunidades, os cursos dos Institutos, eles podem atender de uma melhor forma os alunos sem tirá-los tanto do contexto de vida deles. (P015).

Para não citar apenas as desvantagens relativas dos IFs em relação às universidades federais, algumas respostas destacaram que os Institutos Federais estão mais próximos da comunidade local e possuem um enfoque regionalizado, contribuindo para a redução do êxodo dos jovens estudantes do interior para os grandes centros urbanos.

Tratando ainda da mesma questão, os resultados apontaram que a estrutura e o orçamento das universidades federais (constituído de recursos próprios e recursos captados externamente) proporcionam uma enorme vantagem relativa destas instituições em comparação com os IFs.

[...] eu diria que dentro da rede pública federal os Institutos ainda são o primo pobre dessa rede toda. E é muito interessante porque isso historicamente também acontecia com as escolas agrotécnicas. A gente sempre se achava o primo pobre de toda a rede pública federal. (T011).

Houve ainda manifestações de respostas no sentido de que os Institutos Federais apresentam uma ênfase no ensino e uma atuação fraca na pesquisa e na extensão. Contudo, de acordo com estas respostas, esta nova institucionalidade possibilita o estabelecimento de uma proposta pedagógica inovadora, mais inclusiva, de cunho social, diferente da tradição excludente das universidades federais. Apesar de incidir em uma fração mais reduzida das respostas, a vocação tecnológica dos IFs apareceu novamente como elemento de distinção, em relação às universidades federais.

Nós não temos, eu acho, uma questão de cultura enraizada, de tradição, de profissionais que tenham essa motivação para atuar na pesquisa e na extensão. Principalmente a questão de buscar os órgãos de fomento, né. O que tem se percebido, o que tem se desenvolvido é a atuação forte em sala de aula mesmo. (P020).

[No IFC – *Campus* Rio do Sul] a gente vê professores mais preocupados com a aprendizagem e com uma relação humana bem melhor que nas universidades. Nas universidades a relação humana é bastante técnica e tecnicista. É uma percepção minha tratando do curso em que eu atuo, né, não sei os outros. (P025).

Ao se transformar em IFC – *Campus* do Instituto Federal Catarinense, a Instituição investigada perdeu a antiga identidade de Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, que se dedicava precipuamente à oferta de Educação Técnica de Nível Médio. Como mencionado anteriormente, os cursos ofertados se concentravam na área agrícola, com exceção do curso Técnico em Informática, inaugurado no segundo semestre de 2008. Esta transformação, por outro lado, rendeu-lhe a condição de Instituição Federal de Ensino Superior – IFES, equiparando-se, legalmente, às universidades federais.

Diante das mudanças ocorridas, em termos de identidade institucional, o roteiro de perguntas elaborado para a realização das entrevistas semiestruturadas incluiu algumas questões especialmente voltadas aos servidores que ocuparam ou ocupavam cargos de gestão durante a transformação da EAFRS em IFC – *Campus* Rio do Sul. Uma destas questões indagava se os entrevistados conheciam os motivos que levaram a SETEC a propor a transformação das escolas técnicas em Institutos Federais, ao invés de transformá-las em universidades federais, uma vez que, sob o aspecto legal (artigo 2º da Lei nº 11.892/08), elas são instituições equivalentes. A quase totalidade das respostas sinalizou positivamente para esta questão, ainda que em sua maioria elas tenham indicado que os entrevistados tomaram conhecimento dos motivos da “ifetização” através de terceiros, por vias não oficiais¹⁰⁹. Apenas uma das respostas apresentadas para esta questão indicou não conhecer os motivos que levaram a SETEC a propor a transformação das escolas técnicas em IFs, ao invés de transformá-las em universidades.

¹⁰⁹ Em alguns casos, o acesso a esse tipo de informação ocorreu nos bastidores dos debates e negociações ocorridas entre os dirigentes das instituições da Rede Federal e representantes da SETEC e do MEC. Já em outros, as informações foram obtidas nos bastidores dos debates travados entre o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – SINASEFE e representantes da SETEC e do MEC.

Quando o entrevistador solicitou aos entrevistados quais seriam, no seu entendimento, os motivos da opção pela transformação em Instituto Federal, e não pela transformação em universidade federal, as respostas mostraram-se dispersas em seu conjunto. A exceção ficou por conta da explicação de que a criação de uma institucionalidade distinta da universidade (no caso, os Institutos Federais) evitaria a redução de vagas ou a extinção da oferta de cursos técnicos à medida que fossem implantados o Ensino Superior, a pesquisa e a extensão. Esta explicação apareceu em pelo menos duas respostas e coincide com a justificativa veiculada pela SETEC sobre a opção pelos Institutos Federais¹¹⁰.

[...] a história destas instituições é a formação de técnicos. Então eu acho que ainda nisso aí o governo foi sábio porque tu não elimina a formação de técnicos. Tu continua formando técnicos. Porque existe uma tendência às vezes do quadro [docente] de tentar se deslocar tudo para o Ensino Superior. Então, né... é difícil dentro de uma universidade tradicional querer manter essa divisão, esse... cinquenta por cento de técnicos e cinquenta por cento de Ensino Superior. (P010).

A partir do momento que o CEFET Paraná é... conseguiu se transformar em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, o governo ficou com medo que outros CEFET's seguissem pelo mesmo caminho, e entre os CEFET's, também as agrotécnicas. Então ele tentou buscar uma forma de equilibrar entre o que fez a UTFPR e as universidades. [Isso] evita que nós é... fossemos para o caminho da UTFPR porque dizem também que a UTFPR acabou abandonando o Ensino Técnico, deixou meio que a mercê, e se dedicou mais às graduações. (T010).

Foram menos frequentes as respostas que indicaram que a transformação em IF teve por objetivo:

- a) redirecionar o atendimento realizado pelas instituições da Rede Federal, de modo a atender o seu verdadeiro público, que é a população carente ou menos favorecida, sob o aspecto econômico, tendo em vista o caráter excludente e elitista das universidades federais;
- b) interiorizar a oferta de cursos técnicos e superiores, públicos e gratuitos, uma vez que as universidades federais apresentam a tendência de se concentrar nas capitais dos estados ou em grandes centros urbanos;
- c) verticalizar o ensino, estimulando os estudantes a percorrerem uma trajetória escolar e acadêmica (tecnológica) na mesma instituição de ensino, desde o

¹¹⁰ Para a SETEC, a UTFPR fracassou em seu objetivo pelo fato de reproduzir as atribuições que já são exercidas pelas universidades. Além disso, houve esvaziamento excessivo dos cursos técnicos à medida que os novos cursos superiores foram implantados. (CAMPOS; CRUZ e PASSOS, 2013).

Ensino Médio até a pós-graduação;

- d) criar instituições federais de Educação Superior, públicas e gratuitas, à exemplo das universidades federais, mas que possam oferecer cursos superiores mais baratos, tendo em vista o elevado custo de manutenção destas instituições de ensino;
- e) reestruturar o modelo de gestão das instituições integrantes da Rede Federal, conferindo-lhes o *status* de universidade, sem no entanto reproduzir nestas novas instituições a estrutura departamental e os “vícios” das universidades federais.

Outra questão direcionada especificamente para os servidores que ocuparam ou ocupavam cargos de gestão na Instituição perguntava aos entrevistados quais eram as justificativas para a mudança de estratégia do MEC, uma vez que, desde a década de 1990, as ETFs e as EAFs vinham sendo transformadas em CEFETs. Ou seja, buscava-se compreender porque o processo de “cefetização”, que se encontrava em curso na primeira década dos anos 2000, foi substituído pelo processo de “ifetização” da Rede Federal. Uma das explicações apresentadas, a qual esteve presente em mais de uma resposta, era de que na medida em que as instituições pertencentes à Rede Federal (ETFs e EAFs) eram elevadas à condição de CEFETs, os docentes, técnico-administrativos e estudantes destas instituições passavam a alimentar a esperança de que, com a sua consolidação em termos de Ensino Superior, pesquisa e extensão, pudessem ser alçadas à condição de universidades. A expectativa de uma possível transformação dos CEFETs em universidades aumentou significativamente a partir de 2005, quando o CEFET do Paraná passou por uma espécie de *up grade*¹¹¹, transformando-se em Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. De acordo com as respostas analisadas, a continuidade deste tipo específico de *up grade*, de forma generalizada, passou a ser desestimulado pelo governo federal, por duas razões: primeiramente, pelo risco de que, com a ampliação de cursos e de vagas na Educação Superior, fossem extintas ou reduzidas as vagas de nível médio/técnico; e, em segundo lugar, porque as Universidades Tecnológicas eram consideradas instituições de ensino, pesquisa e extensão, muito mais complexas e significativamente mais caras, em termos de financiamento, do que os tradicionais CEFETs.

Os resultados apresentaram, ainda, entre outras explicações para esta questão, a intenção de atender, de uma só vez, com a “ifetização”, os diversos pedidos de *up grade* encaminhados ao MEC. Em alguns casos, tratava-se de ETFs e EAFs que pleiteavam a sua

¹¹¹ A utilização do termo *up grade* para designar a elevação do antigo CEFET do Paraná à condição de Universidade Tecnológica foi feita pelo participante P001, durante a sua entrevista.

transformação em CEFETs, enquanto que, em outros, eram os CEFETs que requeriam a sua transformação em Universidade Tecnológica. Com a aprovação de Lei nº 11.892/08, o MEC apontou o modelo dos IFs como único caminho possível para o crescimento destas instituições. Desta forma, o governo federal “fechou as portas” para os CEFETs que pretendiam chegar à Universidade Tecnológica e conseguiu, ao mesmo tempo, uma maior homogeneização das instituições de ensino da Rede Federal.

[...] eles queriam homogeneizar todos os pedidos de um “up grade”, digamos assim, das instituições e dos CEFETs também em Institutos. Então a opção da SETEC na época era transformar todas as Agrotécnicas e os CEFETs em Institutos, porque eles tinham uma demanda enorme – isso em conversas com o segundo e terceiro escalão da SETEC - de solicitações das escolas isoladas. Então, de uma Agrotécnica de um estado, de uma Agrotécnica de outro estado, um CEFET num lugar, uma unidade de ensino a distância em outro, então a opção de fazer uma reguada só, como se fala, viabilizaria todas estas transições, um “up grade” para todas estas instituições, à exceção de alguns CEFETs maiores, que queriam se alçar à condição de Universidade Tecnológica. (P001).

Uma terceira explicação figurou entre as respostas apresentadas para esta questão, indicando que a substituição da “cefetização” pela “ifetização” teve como objetivo possibilitar a fusão de escolas de ensino técnico industrial e agrícola numa mesma instituição de ensino, de modo a diversificar as áreas de oferta e melhor atender às diferentes demandas de cada região (P005).

Por conseguinte, pode-se verificar que a ênfase nas atividades de ensino – em detrimento das atividades de pesquisa –, associada à ausência de estrutura adequada para a investigação científica afasta o IFC – *Campus* Rio do Sul, atualmente, do modelo de “universidade de pesquisa”. Aliás, algumas entrevistas sugerem que a transformação das antigas instituições da Rede Federal em IFs – com *status* de universidade – foi uma medida adotada pelo governo Lula justamente para impedir que estas instituições pleiteassem a sua efetiva transformação em universidade federal, tal como ocorreu no caso do antigo CEFET-PR.

Os resultados demonstram que até o presente momento o IFC – *Campus* Rio do Sul tem se diferenciado das universidades federais pela ênfase dada ao ensino e por uma atuação fraca na pesquisa e na extensão. Ainda que os cursos superiores da Instituição investigada apresentem estruturas curriculares similares às apresentadas nos cursos das universidades federais, e por este motivo não se configure como um ensino imediatamente interessado – em sentido gramsciano –, os conteúdos ministrados encontram-se desvinculados de uma

produção sistemática de conhecimentos novos e originais, que lhes sirvam de fundamento. Isso ocorre, principalmente, devido à inexistência, até este momento, da pós-graduação.

Como foi possível verificar ao longo desta tese, a “ifetização” conduziu a Instituição a uma diversificação das áreas de oferta de seus cursos. Se inicialmente ela apresentava certo grau de especialização na área agrícola, mediante a oferta de Educação Profissional de Técnico, atualmente já não é mais possível afirmar essa especialização, em razão da oferta de cursos ligados aos mais variados níveis de ensino, modalidades, programas, e áreas do conhecimento. Sobre isso, um dos entrevistados afirma:

Então desde o curso de qualificação de poucas horas até uma pós-graduação, mestrado e doutorado a gente pode oferecer. E isso impactou diretamente na identidade da instituição. Então eu acredito que não se tem hoje um perfil, uma identidade, você tem uma fragmentação total do oferecimento e acredito que a comunidade não tinha isso claro na apresentação da proposta dos Institutos. Não se sabia que ia ser essa diversidade. Embora algumas vozes de resistência pudessem ter afirmado, mesmo a resistência não sabia exatamente o que estava sendo aplicado na antiga Agrotécnica. O que tinha era aquela ilusão que iria poder oferecer cursos superiores, mas não sabia dessa diversidade de programas, níveis de formação, diversidade de cursos que estaria oferecendo. (P001).

Se a oferta concomitante de cursos técnicos e superiores não é novidade na Rede Federal, haja vista que os CEFETs e a UTFPR já o faziam muito antes dos Institutos Federais, a associação de cursos técnicos e superiores à cursos de qualificação de curta duração em uma mesma instituição de ensino confere aos IFs uma identidade muito particular no atual contexto brasileiro. Torna-se mais fácil, a partir desta lógica, compreender a falta de referência demonstrada por alguns servidores quanto à função e a natureza dos Institutos Federais¹¹².

No presente capítulo foram abordados diversos aspectos relacionados às dificuldades encontradas pelos servidores do IFC – *Campus* Rio do Sul no sentido de estabelecer uma identidade institucional. Na sequência do texto, o capítulo 3 apresentará os elementos que estiveram presentes nos debates que antecederam a criação dos Institutos Federais os quais serão buscados em documentos governamentais e na própria legislação.

¹¹² Apoiando-se em evidências apontadas por Otranto (2010) e por Araújo e Hypólito (2010), a pesquisa de Laia (2013, p. 95) concluiu que “quando os Institutos Federais foram criados, não havia clareza de que teriam tantas atribuições, mesmo que muitas das finalidades, características e objetivos dos CEFET tenham sido mantidos”. Outra conclusão apresentada pela pesquisa desta autora é que “existem fragilidades nos Institutos Federais que podem comprometer o projeto, tornando-o mera mudança de nomenclatura.” (p. 94).

3 – A PROPOSTA DE CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFs: DO PDE A LEI Nº 11.892/08

Como já se afirmou no capítulo introdutório desta tese, as políticas educacionais não “brotam” das cabeças dos intelectuais que as formulam. Mas, ainda que estas políticas sejam o resultado das demandas da própria sociedade, os intelectuais ligados à sua elaboração podem exercer influência sobre elas. Deste modo, buscar-se-á, no presente capítulo, evidenciar as questões que foram determinantes para a definição dos termos que constam nos documentos norteadores dos Institutos Federais.

A gênese dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia teve início com a publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, em 2007. O PDE congregou um conjunto de ações e programas formulados no governo Lula para a expansão e a melhoria da educação brasileira. Este capítulo tem o objetivo de apresentar e analisar os documentos produzidos pelo MEC, pela SETEC e pelos conselhos dos dirigentes das EVs, das EAFs e dos CEFETs no intervalo entre a publicação do PDE e a promulgação da Lei nº11.892/08.

3.1 A CONCEPÇÃO DA PROPOSTA: DO PDE DE 2007 À PORTARIA Nº 116/08

Para uma melhor compreensão das análises que serão desenvolvidas neste texto, torna-se importante não perder de vista a relação entre a criação dos IFs e o contexto mais amplo das políticas de expansão da Educação Superior no Brasil. Neste sentido, também vale a pena ressaltar, à título de contextualização, que nos períodos entre 1994-2002 e 2002-2006 o processo de expansão da oferta de Ensino Superior no Brasil ocorreu predominantemente pela via da privatização (SGUISSARDI, 2011), seguindo uma tendência inaugurada na virada da década de 1970.

Comparativamente com a rede privada, a rede de Ensino Superior pública apresentava um acréscimo de matrículas que pode ser considerado modesto no intervalo 1994-2002, seguido por um período de relativa estagnação entre 2002 e 2006. Já com relação ao número de instituições públicas, percebe-se um decréscimo no intervalo 1994-2002, seguido por um aumento

que também pode ser considerado modesto entre 2002 e 2006, se comparado ao que se observa na rede privada (Tabela 17).

Tabela 17 – Evolução do número de instituição e de matrículas de Educação Superior por categoria administrativa (público e privada) – Brasil, 1994 a 2006

Ano	Número de Instituições					Número de Matrículas				
	Total	Públ.	%	Priv.	%	Total (mil)	Públ. (mil)	%	Priv. (mil)	%
1994	851	218	25,6	633	74,4	1.661	690	41,6	970	58,4
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1	3.479	1.051	30,2	2.428	69,8
2006	2.270	248	11,0	2.022	89,0	4.676	1.209	25,8	3.467	74,2

Fonte: Sguissardi (2011, p.999).

Os dados apresentados na tabela acima permitem que se chegue à conclusão de que nas décadas recentes, diante da insuficiência das ações do Estado brasileiro no sentido de garantir a todos o direito de acessar o Ensino Superior, a grande maioria dos concluintes do Ensino Médio, que enxerga na Educação Superior um requisito indispensável à sua ascensão social, acabou sendo direcionada para o setor privado de Educação Superior.

No momento da publicação do PDE, o governo do Presidente Lula pretendia demonstrar o seu empenho na retomada da expansão da Rede Federal de EPT, por um lado, e na expansão da oferta de vagas públicas no Ensino Superior, por outro.

A análise do PDE demonstra que, embora este documento tenha feito apenas uma apresentação sucinta acerca da proposta dos Institutos Federais, a sua publicação em 2007 desencadeou um processo que gerou vários outros documentos complementares, culminando com a aprovação da Lei nº 11.892/08, que criou oficialmente os IFs. O PDE buscou articular os diversos programas criados durante o governo Lula para a área de educação: Programa Universidade Para Todos - PROUNI, Programa de Reforma e Expansão das Universidades Federais - REUNI, Universidade Aberta do Brasil, Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, entre outros. Com relação à Educação Profissional e Tecnológica, o grande destaque ficou por conta da reestruturação da Rede Federal pela fusão das diferentes escolas e centros federais de ensino, formando assim os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que à época eram designados pela sigla IFET¹¹³.

¹¹³ Somente a partir de 2008, por ocasião da aprovação da Lei de criação dos Institutos Federais, estas instituições passaram a ser identificadas pela sigla IF, em substituição à sigla IFET. Extraoficialmente, à época, justificou-se tal mudança pelo fato da sigla IF ser mais adequada à consolidação de uma identidade visual para

Nas páginas 32 e 33, o PDE fazia menção à proposta dos Institutos Federais, ainda que de forma muito sintética. No referido documento, os IFs foram apresentados como modelos de reorganização das instituições de EPT, visando uma atuação integrada e referenciada regionalmente. De acordo com esse documento, a missão dos Institutos Federais deveria considerar os seguintes objetivos: a) ofertar EPT em todos os seus níveis e modalidades (verticalização do ensino), mas prioritariamente no nível médio; b) oferta de cursos em sintonia com os arranjos produtivos locais; c) estímulo à pesquisa, à produção cultural, ao empreendedorismo e ao cooperativismo, mediante a realização de processos educativos indutores de geração de trabalho e renda (BRASIL/MEC, 2007).

Segundo o MEC, os IFs deveriam se constituir em centros de excelência na oferta de ensino de ciências, com ênfase na pesquisa empírica; apoiar a oferta de ensino de ciências nas escolas públicas, mediante a formação de professores para a Educação Básica nas áreas de Química, Física, Biologia e Matemática; além da extensão. Ainda de acordo com o PDE, os Institutos Federais constituiriam a materialização do amadurecimento da Rede Federal, que estaria passando por um processo de intensa expansão, verticalização, interiorização, articulação com o ensino regular e interação com o mundo do trabalho. Seria, portanto, a alternativa possível para a superação da atual crise do Ensino Médio e das formas de organização da produção, repondo o debate sobre a base da politecnia e vislumbrando-se a superação da dualidade estabelecida entre o propedêutico e o profissionalizante (BRASIL/MEC, 2007a).

Outro documento importante publicado durante o processo de gestação da proposta dos Institutos Federais foi o Decreto nº 6.095/07, publicado em abril daquele ano. O texto deste documento definia os Institutos Federais como instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e multicampi. De acordo com este Decreto, a constituição dos IFs se daria pela “agregação voluntária” de CEFETs, ETFs, EAFs e EVs, os quais deveriam elaborar um Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – integrado. Os PDIs, por sua vez, deveriam expressar a missão dos Institutos Federais, voltando-se, basicamente, para os mesmos objetivos já mencionados no documento do PDE. Todavia, ao explicitar o enfoque das ações a serem desenvolvidas pelos IFs, ficou evidente o direcionamento de tais ações aos “diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a

os Institutos, que se encontrava em construção. Em fevereiro de 2012, a SETEC/MEC publicou um Manual de Aplicação da marca IF, estabelecendo as regras e a padronização do seu uso.

sociedade” (BRASIL, 2007), mediante a oferta de cursos em todos os níveis e modalidades. Esta ênfase aos setores produtivos não se encontrava explícita no documento do PDE.

Quanto aos objetivos a serem atingidos pelos IFs, no plano acadêmico, incluía-se desde educação técnica de nível médio, preferencialmente integrada ao ensino regular, até cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, preferencialmente de natureza tecnológica. Prevvia-se, também, Formação Inicial e Continuada - FIC de trabalhadores em EPT, de jovens e adultos (PROEJA), além do desenvolvimento de atividades de pesquisa aplicada e extensão (BRASIL, 2007).

No artigo 5º do referido decreto, ficou nítida a preocupação do governo brasileiro no sentido de evitar que se repetisse nos Institutos Federais uma consequência indesejada, que pôde ser observada após a criação da UTFPR. De acordo com a SETEC (CAMPOS; CRUZ; PASSOS, 2013), naquela instituição de Ensino a oferta de vagas no Ensino Médio/Técnico sofreu uma retração na medida em que a oferta dos cursos superiores foi ampliada. Por esta razão, o Decreto nº 6.095/07 estipulava que cada IF vincularia sua autonomia financeira, em cada exercício, de modo a garantir o mínimo de 50% da sua dotação orçamentária para a consecução de objetivos associados à oferta de cursos técnicos de nível médio, cursos de Formação Inicial e Continuada na área tecnológica, além de cursos na modalidade PROEJA. Para garantir também um mínimo de atendimento com relação aos cursos de licenciatura e aos programas especiais de formação de professores, pelo menos 20% da dotação orçamentária anual dos IFs deveria estar vinculada à realização deste objetivo. Deste modo, o atendimento de demandas vinculadas aos bacharelados de natureza tecnológica (engenharias e graduações tecnológicas), bem como à pós-graduação, passariam a contar com, no máximo, 30% da dotação orçamentária de cada exercício, indicando a importância secundária atribuída à estes cursos no contexto da “ifetização”.

Um dos aspectos mais importantes deste Decreto sinalizava que com relação à incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e cursos da Educação Superior, os IFs passariam a estar equiparados às universidades. Trata-se de uma mudança relevante, já que os antigos CEFETs, apesar de já fazerem parte do conjunto de IES federais, eram equiparados a centros universitários, cujo nível de exigência (para fins de regulação/avaliação) e grau de autonomia (com relação à abertura de novos cursos) eram significativamente inferiores. Ou seja, os IFs teriam uma ampliação da sua autonomia (quanto à abertura e fechamento de cursos), se comparados aos antigos CEFETs, o que naturalmente

remeteria ao aumento das suas responsabilidades quanto ao atendimento do rigor que seria exigido por ocasião da avaliação dos cursos.

A análise do Decreto nº 6.095/07 permitiu a constatação de que a natureza da Educação Superior (de graduação e pós-graduação) que seria ofertada pelos Institutos Federais teria como principal característica o seu viés tecnológico. Se não bastasse esta ênfase à tecnologia, a vinculação necessária entre o Ensino Superior, a pesquisa e a extensão dos IFs aos arranjos produtivos locais apontava para uma concepção de Educação Superior ainda mais pragmática e utilitarista.

Na data de 12 de dezembro de 2007, a SETEC lançou a Chamada Pública nº 002/07. Deve-se atentar para o fato de que o intervalo entre a publicação do Decreto (ocorrido em 24 de abril de 2007) e o lançamento da citada Chamada Pública foi inferior a nove meses, ou seja, os integrantes da Rede Federal tiveram um curto período de tempo para assimilar a proposta de expansão da SETEC e se integrar às discussões e negociações acerca da criação dos Institutos Federais.

Talvez a maior surpresa contida na Chamada Pública nº 002/07 tenha sido justamente o prazo delimitado para a elaboração e envio das propostas. Se o período de tempo destinado ao debate nacional em torno da concepção dos IFs foi inferior a nove meses, o prazo disponibilizado para a elaboração e envio das propostas (individuais ou conjuntas) foi de apenas 90 dias, contados a partir da data de publicação da referida Chamada Pública. Se não bastasse um prazo tão curto, frente à complexidade desta tarefa, a escolha do dia 12 de dezembro de 2007 como data de início da contagem do prazo demonstrou certo descaso com relação à participação das comunidades internas que integravam estas instituições. O início do período estipulado pela SETEC para a elaboração das propostas coincidiu com aquele que costuma ser um dos períodos mais tumultuados¹¹⁴ do semestre ou do ano letivo, em qualquer instituição de ensino. Tradicionalmente, no Brasil, é no mês de dezembro que os professores e os estudantes da maioria das instituições de ensino encontram-se ocupados com as avaliações e registros finais. No caso dos cursos técnicos de nível médio, este período também requer dos professores a participação em reuniões pedagógicas e conselhos de classe.

Em segundo lugar, houve um aparente desprezo no que tange a participação democrática nas instituições federais de EPT pelo simples fato de que uma parte considerável

¹¹⁴ O termo “tumultuados”, neste caso, não deve ser interpretado no sentido de desordem ou de confusão. O seu uso, aqui, buscou caracterizar este período como um dos mais movimentados, pela intensificação das atividades tipicamente exercidas pelos diferentes segmentos que constituem a comunidade escolar/acadêmica.

dos 90 dias de prazo destinados à elaboração e envio das propostas coincidiu com o período de recesso escolar/acadêmico de fim de ano (Natal e Ano Novo), o qual normalmente é seguido pelo período de férias de estudantes, professores e técnico-administrativos.

Mas além de disciplinar a elaboração e o envio de propostas de criação dos Institutos Federais para a SETEC, a Chamada Pública nº 002/2007 trouxe, em seu Anexo II, uma minuta de Projeto de Lei, a qual deveria constituir-se em documento base para as discussões em torno daquela que seria a Lei de criação dos IFs. Vale ressaltar que, quanto aos percentuais mínimos obrigatórios para os cursos técnicos (50%) e às licenciaturas (20%), apesar de mantidos estes valores, a referida minuta de Projeto de Lei propunha a sua desvinculação da dotação orçamentária anual dos IFs, e o seu consequente atrelamento ao número de vagas ofertadas anualmente (BRASIL/MEC/SETEC, 2007). Dessa forma, seria possível que os dirigentes destas instituições tivessem uma maior flexibilidade na aplicação dos recursos orçamentários, já que a implantação do Ensino Superior (de graduação e pós-graduação), da pesquisa e da extensão exigiriam investimentos compatíveis com o seu grau de complexidade.

O resultado da seleção realizada a partir das propostas encaminhadas foi publicado em 31 de março de 2008, por intermédio da Portaria nº 116/08 (BRASIL/MEC/SETEC, 2008a). Ao final do documento, eram apresentados dois anexos: o primeiro detalhava uma lista com os nomes dos 25 processos de “ifetização” aprovados sem ressalvas. Em seguida, foram listados em separado os oito processos que, apesar de aprovados, precisavam de adequações¹¹⁵. Não foi divulgado nenhum caso de processo reprovado pela SETEC. De acordo com a Portaria nº 116 e seus anexos, os 38 IFs aprovados naquela seleção foram originados a partir da agregação de 31 CEFETs, 6 ETFs, 35 EAFs e 5 EVs (BRASIL/MEC/SETEC, 2008a).

3.2 REPERCUSSÕES DO DECRETO Nº 6.095/07 NA REDE FEDERAL

A transformação das instituições integrantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) em Institutos Federais estava prestes a inaugurar mais um capítulo das metamorfoses pelas quais estas instituições já haviam passado ao longo da sua existência.

¹¹⁵ Juntamente com outras quatro escolas federais especializadas no ramo agrícola, a antiga EAFRS integrou a proposta que deu origem ao Instituto Federal Catarinense – IFC. Por ocasião da divulgação da Portaria nº 116/08, a referida proposta constava entre as que foram aprovadas com adequações.

Alguns aspectos relacionados a estas transformações históricas, por sinal, parecem insistir em reaparecer a cada novo capítulo.

Na década de 1960, por exemplo, dois diferentes Departamentos vinculados ao Ministério da Educação desenvolviam ações paralelas e isoladas no campo do Ensino Superior, mas que se sobrepunham em sua natureza: enquanto as universidades federais, ligadas ao Departamento de Assuntos Universitários – DAU, ofertavam cursos superiores de tecnologia mais práticos e de curta duração, as ETFs passaram a oferecer as Engenharias de Operação, de mesma natureza que os cursos superiores de tecnologia¹¹⁶ (NASCIMENTO, 2007, p. 304-305).

Os documentos analisados até o momento revelam que a oferta de cursos superiores pelos IFs caracteriza, mais uma vez, uma duplicidade de ações no campo do Ensino Superior, na medida em que a oferta de cursos de bacharelado, de licenciaturas e de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* continuam sendo uma especialidade das universidades federais brasileiras, isso sem falar das contribuições dos CEFETs remanescentes¹¹⁷ (em Minas Gerais e no Rio de Janeiro) e da UTFPR. Em termos de estruturação do sistema federal, por um lado a SETEC desenvolve ações através dos IFs e dos CEFETs, enquanto pelo lado da SESu, essa função é desempenhada pelas universidades federais e pela UTFPR. Além disso, enquanto a expansão da Educação Superior pela via dos IFs vem sendo viabilizada pelo Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, a expansão realizada pelas universidades federais faz parte de outro programa, denominado de Programa de Reforma e Expansão das Universidades Federais - REUNI, no âmbito da SESu. Caracteriza-se, mais uma vez, portanto,

¹¹⁶ Esta questão está sendo apenas antecipada, tendo em vista que a inauguração do Ensino Superior no âmbito da Rede Federal será abordada com mais detalhes no capítulo 5 desta tese.

¹¹⁷ Para que se possa compreender a referência aos CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro como “remanescentes”, é necessário considerar, em primeiro lugar, que alguns anos antes da SETEC/MEC apresentar a proposta de criação dos IFs, havia uma ampla discussão, no âmbito da Rede Federal, com vistas à transformação do conjunto de CEFETs brasileiros em Universidades Tecnológicas (UTs). Após a realização de seminários regionais nos estados do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro – um terceiro seminário, previsto para acontecer no norte/nordeste, acabou não acontecendo –, os CEFETs de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro promoveram o Seminário Nacional “CEFET e Universidade Tecnológica: identidade e modelos”, em outubro de 2005. O evento teve expressivo apoio do Ministério da Educação, através da SESu, e principalmente através da SETEC. Dele participaram integrantes de instituições de ensino técnico e profissional de todas as regiões do país e representantes de três instituições estrangeiras (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2007p. 1). Embora houvesse um interesse generalizado entre os CEFETs de pleitearem a sua transformação em UTs, a apresentação da proposta dos IFs, em 2007, acabou atropelando as discussões acumuladas desde 2005. Enquanto a maioria dos CEFETs aderiu à “ifetização”, os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro recusaram-se a assumir esta nova institucionalidade, permanecendo como CEFETs até os dias atuais.

a existência de programas de governo distintos para o Ensino Superior, desenvolvidos de forma simultânea e desarticulada¹¹⁸.

Os debates em torno da transformação das antigas escolas técnicas e tecnológicas (CEFETs, ETFs, EAFs e EVs) em Institutos Federais evidenciaram uma série de preocupações com relação a este processo, tendo em vista que naquele momento existiam muitas perguntas e poucas respostas a serem apresentadas. Diante da falta de clareza com relação a uma série de aspectos da transição institucional, os diretores gerais daquelas instituições de ensino acabaram desempenhando a função de intermediação entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, que conduzia as negociações, e as respectivas comunidades escolares por eles representadas.

Do lado das Escolas Técnicas (EVs) vinculadas às universidades federais, o encaminhamento das questões que emergiram das discussões internas ocorreu por meio do documento que ficou conhecido como Carta de Gramado, que resultou da reunião plenária realizada no período entre 28 e 31 de maio de 2007, na cidade de Gramado-RS. O referido evento congregou os integrantes do Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais – CONDETUF, o qual era composto pelos diretores das 32 EVs existentes à época. O documento buscou sintetizar as questões que, naquele momento, eram consideradas as mais relevantes pelos segmentos docente, discente e técnico-administrativo. Assim se manifestaram os diretores destas instituições:

O CONDETUF, no que se refere ao Decreto nº 6.095/07 que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), entende que poderia ter contribuído para as discussões que lhe deram origem, se convidado, e preocupa-se com as especificidades e peculiaridades que as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais apresentam. A atual gestão da SETEC se destaca das anteriores pela forma participativa de construção das políticas para educação profissional e tecnológica e, infelizmente, não aplicou a mesma prática em momento tão importante da conjuntura nacional como a proposta de criação dos IFET. (CONDETUF, 2007, p. 1).

O trecho citado acima revela a preocupação destas instituições com relação à proposta de integração dos IFs, sobretudo pelo fato do conselho que representa os diretores das EVs não ter sido convidado para este debate.

¹¹⁸ O Apêndice I apresenta um quadro com os programas e ações do governo federal, tanto no âmbito da SETEC quanto na SESu.

Na sequência do texto, o CONDETUF indicava que, apesar do esforço das EVs no cumprimento da sua missão, existia uma série de percalços pelo caminho, os quais poderiam ser minimizados pelo oferecimento das condições necessárias ao desenvolvimento deste trabalho. Os dirigentes das EVs reclamavam que

Historicamente o acréscimo de matrículas e o oferecimento de novos cursos e habilitações não foram acompanhados de vagas docentes e de servidores técnico-administrativos, bem como de recursos e infraestrutura, proporcionais àquele acréscimo. (CONDETUF, 2007, p. 1).

Portanto, os diretores das EVs revelaram que a expansão de cursos e matrículas sem o provimento das condições materiais necessárias é uma tendência histórica na Rede Federal.

Na sequência do texto, o CONDETUF foi enfático no apontamento das condições materiais sem as quais não seria possível colocar em prática as metas de expansão da Rede Federal. Segundo a Carta de Gramado,

O aumento de vagas docentes e de servidores técnico-administrativos, bem como o aporte de recursos na forma de infraestrutura e equipamentos, é garantia de aumento de vagas discentes e da oferta de novos cursos e/ou habilitações que atenderão aos Arranjos Produtivos Locais (APL) e Regionais, promovendo a inclusão social e profissional das camadas menos favorecidas de suas regiões, que é o objetivo maior da política governamental apresentada no PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação. (CONDETUF, 2007, p. 1-2).

Como se vê, por um lado a concepção de educação apresentada na Carta de Gramado se aproxima daquela indicada por Gramsci, a qual pressupõe o suprimento adequado de professores e da infraestrutura necessária ao desenvolvimento de um ensino de qualidade. Todavia, a proposta do CONDETUF torna-se oposta à de Gramsci a partir do momento em que os diretores das EVs vinculam a sua finalidade ao atendimento das “camadas menos favorecidas de suas regiões”. Essa perspectiva choca-se com o preceito gramsciano de uma escola única, a qual se opõe radicalmente à criação de tipos de escola criados a partir de critérios de classe.

Na Carta de Gramado, o CONDETUF demonstrava certo entusiasmo diante das possibilidades que se apresentavam à SETEC naquele momento histórico, tendo em vista que a “agilidade” e o “baixo custo” estavam entre as principais vantagens de uma expansão do ensino pela via da Rede Federal.

A atual Rede Federal de EPT tem possibilidades concretas de expansão (com maior agilidade e baixo custo) aliado ao processo de criação dos IFET e das 150 novas Escolas propostas no PDE. (CONDETUF, 2007, p. 2, grifo nosso).

De acordo com aspectos históricos que serão adequadamente aprofundados no capítulo 5 desta tese, na década de 1970 também se buscava justificar a intenção de transformar as ETFs de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em CEFETs, argumentando-se as potenciais vantagens da criação de uma nova institucionalidade a partir de uma rede de instituições já existentes (Rede Federal). Consta na Exposição de Motivos nº 435/77 que,

quanto ao pessoal docente e administrativo, cada centro utilizará os recursos humanos já existentes, e devidamente integrados no novo plano de classificação de cargos, não havendo portanto, em decorrência, nenhuma despesa adicional nem modificação funcional sob qualquer aspecto. (Exposição de motivos nº 435, de 24 de outubro de 1977, apud NASCIMENTO, 2007, p. 344, grifo nosso).

A história das transformações realizadas sobre a Rede Federal deixa transparecer a relevância do fator “custo” e sua interferência nas decisões que conduziram a sua evolução. Tanto na década de 1970 quanto na década de 2000, os investimentos requeridos foram determinantes quanto aos novos rumos a serem tomados.

Voltando à Carta de Gramado, ao finalizar o documento, o CONDETUF indicava a existência de uma complexidade na proposta de constituição dos Institutos Federais (uma vez que as EVs, não sendo autarquias, não dispunham de autonomia para aderir à proposta dos IFs); apontava a necessidade de um estudo conjunto para a tomada de decisão por parte destas instituições; e solicitava ao MEC a inclusão dos reitores das universidades que possuíam escolas técnicas nesta discussão.

À exemplo do CONDETUF, o Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais – CONEAF reuniu seus diretores na cidade de Sertão-RS, em 6 de junho de 2007. Este evento resultou na elaboração de um documento intitulado “Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais - CONEAF, para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (CONEAF, 2007, p. 1). O referido documento foi elaborado com o objetivo de encaminhar à SETEC/MEC, à título de contribuição, as preocupações e pontos de vista dos integrantes daquele Conselho.

Na sua introdução, o documento revelava que o CONEAF reconhece

as repercussões positivas da interiorização e da ampliação do âmbito da educação profissional e tecnológica. **Reafirma a atualidade da identidade das EAF's** para o pleno aproveitamento das potencialidades da realidade brasileira. E, finalmente,

aponta uma estratégia de fortalecimento das EAF's no cenário aberto pelo PDE, com ênfase para a ampliação e diversificação da oferta de cursos voltados para a área agrícola, tanto em qualidade quanto em quantidade. (CONEAF, 2007, p. 2, grifo nosso).

O trecho grifado dá pistas de que os diretores vinculados a este Conselho, embora entusiasmados com as possibilidades concretas de expansão da Rede Federal e da integração de escolas federais em torno dos IFs, alimentavam a expectativa de expansão destas instituições no âmbito do PDE, sem abandonar a identidade que já havia sido consolidada ao longo de décadas¹¹⁹. Esta perspectiva, como já foi mencionado, contrariava a determinação expressa no Decreto nº 6.095/97, segundo a qual a expansão das instituições já existentes levaria em conta, **preferencialmente**, o modelo de Institutos Federais.

Depois de destacar alguns aspectos do PDE e do Decreto nº 6.095/07, o documento do CONEAF manifestava o entendimento de que, para atender às finalidades previstas pela proposta de expansão apresentada pela SETEC, tornava-se necessária a unificação de diversas instituições de ensino federais (CEFETs, EAFs, ETFs, EVs), muitas das quais perderiam a condição de autarquias federais para assumirem a condição de *campus*, os quais estariam desprovidos da autonomia conquistada historicamente. É com relação a esse ponto que os diretores das EAFs manifestaram a sua principal preocupação. Conforme se apresenta no documento elaborado por este Conselho,

À guisa de análise, consideramos que a unificação das instituições federais de educação tecnológica em uma única estrutura em determinada base territorial traz consigo **o risco de uma subordinação de umas instituições em relação a outras**, gerando um desequilíbrio no atendimento a demandas específicas da sociedade e do processo de desenvolvimento regional. (CONEAF, 2007, p. 3, grifo nosso).

Implicitamente, os diretores das EAFs deixaram transparecer o seu temor diante de uma possível tendência durante a transição para IF: os CEFETs localizados em cada estado, por já terem acumulado em maior ou menor grau algumas experiências (acadêmicas e administrativas) relacionadas ao Ensino Superior, à pesquisa e à extensão, assumiriam “naturalmente” a frente do processo de transição e da gestão institucional, restando às EAFs e demais escolas federais a condição de subordinadas. Esta perda de autonomia, indiretamente,

¹¹⁹ Esta expectativa também era alimentada por uma parte dos docentes da antiga EAFRS, conforme mencionado na seção 1.4. Naquela Instituição, era unânime a defesa pela ampliação do atendimento à comunidade externa (o que incluía a implantação de cursos superiores). Todavia, uma parte dos servidores rejeitava propostas de mudança institucional que afetassem a identidade construída historicamente pela Instituição, assim como as propostas que comprometessem a sua autonomia, enquanto autarquia federal.

poderia afetar o atendimento de demandas específicas, vinculadas às peculiaridades do ensino agropecuário, por exemplo.

Os dirigentes das EAFs apresentaram dois fatores relevantes para a integração destas instituições ao processo de expansão da Rede Federal. O primeiro diz respeito à capacidade instalada das EAFs, que permitiria uma expansão de 30% das vagas ofertadas, **com baixos investimentos** (CONEAF, 2007, p. 3). O segundo decorreria das próprias características das agrotécnicas, pois já estariam mais adequadas ao processo de interiorização e apresentariam maiores possibilidades de atendimento dos Arranjos Produtivos Locais – APLs. Fica evidente que, tal como se verificou na Carta de Gramado, do CONDETUF, a preocupação com baixas demandas de investimento na expansão da Rede esteve presente nos debates realizados no âmbito do CONEAF.

Em seu documento, os diretores das EAFs indicavam que, do seu ponto de vista, a integração destas instituições ao processo de expansão deveria ocorrer preferencialmente por meio da sua transformação imediata em CEFETs, o que possibilitaria a preservação não só das suas características, de escolas voltadas ao ensino agrícola, quanto a sua autonomia¹²⁰. A compreensão que predominava entre estes dirigentes pode ser sintetizada pelo trecho abaixo, o qual afirma que

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

Cabe ressaltar que, da mesma forma que o CONDETUF, o CONEAF destacou que a mudança de institucionalidade – neste caso, de EAFs para CEFETs – implicaria em adequação dos recursos e da infraestrutura destas instituições.

Como contrapartida das EAFs num possível processo de reestruturação destas escolas e de agregação de UNEDs a estas instituições, o CONEAF listou 13 ações que, do seu ponto de vista, estariam integrando os seus esforços às metas anunciadas pelo PDE. Resumidamente, estas ações estariam voltadas à ampliação de cursos e vagas; à

¹²⁰ Cabe reforçar aqui que a apresentação deste argumento pelo CONEAF se baseia no fato de que, entre 1999 e 2002, nove Escolas Agrotécnicas foram transformadas em CEFETs, preservando-se tanto a sua vocação agrícola quanto a sua condição de autarquia federal.

democratização do acesso à EPT e à inclusão de grupos sociais historicamente excluídos; à otimização dos recursos humanos existentes mediante a elevação da relação alunos/professor e alunos/técnico-administrativo; ao aperfeiçoamento de práticas e processos pedagógicos; ao atendimento de demandas geradas pelos arranjos produtivos locais e à consolidação de parcerias institucionais; à verticalização do ensino; à oferta de cursos na modalidade PROEJA; bem como à consolidação de processos de gestão transparentes, eficientes, eficazes e democráticos.

É possível verificar, a partir do documento elaborado pelos diretores das EAFs, como seria possível a ampliação de vagas com “baixos investimentos”. A sobrecarga de trabalho sobre os docentes¹²¹ e os técnico-administrativos permitiria que, em uma mesma estrutura, se tornasse possível atender a um número maior de estudantes. É pela conjugação destes fatores que, segundo o CONEAF, a SETEC deveria democratizar o acesso à EPT, mediante a “inclusão de grupos sociais historicamente excluídos”.

Os diretores das escolas agrotécnicas argumentaram ainda que, além das considerações já apresentadas, as comunidades escolares (docentes, discentes e técnico-administrativos da EAFs) demonstravam profunda preocupação e desconforto diante da perspectiva de uma “ifetização” imediata, sem que fossem discutidos os princípios entendidos como fundamentais para a garantia da autonomia e da descentralização administrativa destas instituições.

No âmbito do CONCEFET, que à época congregava os diretores dos 33 CEFETs que se encontravam espalhados por todo o território nacional, produziu-se o documento que recebeu o título de “Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”. O referido documento foi redigido em Brasília, na data de 23 de agosto de 2007.

Na introdução do documento, o CONCEFET explicitou o posicionamento do conjunto de diretores dos CEFETs com relação à proposta de criação dos IFs, cuja principal referência era o Decreto nº 6.095/07. Ainda na introdução, ficava evidente o alinhamento do CONCEFET às concepções de Educação Profissional e Tecnológica e ao modelo dos Institutos Federais propostos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, sobretudo pela ênfase dada às virtudes desta nova instituição que passaria a compor o cenário educacional brasileiro.

¹²¹ Vale ressaltar que alguns dos indicadores que constavam nos Planos de Metas firmados entre os IFs e a SETEC/MEC, em 2010, já haviam sido indicadas pelos próprios diretores das EAFs, em 2007.

Os diretores dos CEFETs utilizaram mais de seis páginas do texto para abordar as inovações que poderiam ser proporcionadas pela criação dos IFs, dentre as quais se pode destacar o reforço ao papel histórico das instituições da Rede Federal quanto ao acolhimento social (principalmente dos segmentos sociais historicamente excluídos) e à democratização do acesso ao Ensino Superior e ao conhecimento científico. Na verdade, estas seis páginas basicamente repetiram elementos que já estavam colocados no Decreto nº 6.095/07, sem evidenciar qualquer preocupação, surpresa ou desconforto com relação ao seu conteúdo, diferentemente do que ocorreu com o CONDETUF e o CONEAF.

Na sequência, o “manifesto” do CONCEFET listou nove pontos que, na sua visão, deveriam ser considerados durante o processo de “ifetização”. Merecem destaque os pontos relacionados à equiparação dos IFs às universidades e à implantação de um Plano de Cargos e Carreira dos servidores, compatível com as prerrogativas da nova Instituição (CONCEFET, 2007, p. 10-11).

A explicitação de sugestões, à título de contribuição, também já havia sido feita pelos diretores das EVs e das EAFs. Todavia, os diretores dos CEFETs foram além. O CONCEFET encaminhou uma proposta de minuta de anteprojeto de lei, como anexo do documento citado. Além de reproduzir boa parte do conteúdo contido no Decreto nº 6.095/07, a proposta de minuta apresentava alguns acréscimos e alterações importantes com relação ao texto daquele Decreto, muitos dos quais foram acatados pela SETEC e incluídos, mais tarde, na Lei nº 11.892/08.

Na sua conclusão, o “manifesto” do CONCEFET engrossou o coro do CONDETUF e do CONEAF, ao afirmar que as instituições federais de EPT, pela sua trajetória histórica, “possuem uma identidade com as classes menos favorecidas e com um trabalho no sentido da emancipação”. (CONCEFET, 2007, p. 18).

Em termos de resultados, pôde-se verificar que a preocupação com relação à construção de um novo plano de cargos e de carreira docente, correspondente às atribuições dos IFs, apareceu como proposta somente a partir do documento do CONCEFET. Esta proposta foi concretizada mais tarde, com a promulgação da Lei nº 11.784, em setembro de 2008. Esta lei regulamentou o novo plano de carreira docente, o que viabilizou a migração “voluntária” do Magistério de 1º e 2º Grau para o Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico¹²².

¹²² Este reenquadramento dos professores da Rede Federal na nova carreira proporcionou um reajuste salarial significativo, constituindo-se em um importante atrativo para a adesão dos docentes à proposta dos Institutos

O maior alinhamento do CONCEFET à proposta de expansão da SETEC em relação às EAFs e EVs, associado a uma aparente aceitação, pelo MEC, de boa parte das alterações de redação apresentadas pela proposta de minuta do CONCEFET, sugerem que os dirigentes dos CEFETs tiveram uma participação mais próxima e mais efetiva do processo de criação dos IFs, no âmbito da SETEC, em comparação com as demais instituições envolvidas¹²³.

Constatou-se ainda no “manifesto” do CONCEFET que não houve qualquer menção daquele Conselho aos conflitos gerados pela rejeição do CEFET de Minas Gerais e do CEFET do Rio de Janeiro à proposta de “ifetização”. A expansão da Rede Federal, mediante a criação dos IFs, desconsiderou as discussões que vinham sendo realizadas em diversos fóruns, ao longo da década de 2000, com vistas à transformação do conjunto de CEFETs em Universidades Tecnológicas¹²⁴, à exemplo do que ocorreu com o antigo CEFET do Paraná, em 2005. Pode-se deduzir, a partir de tal constatação, que os dirigentes dos CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais não tiveram participação na elaboração deste manifesto, ou que seus pontos de vista foram “sufocados” pelos demais dirigentes, que se encontravam em maioria.

Apesar das preocupações e do “desconforto” no interior das comunidades que integravam as EAFs, sobretudo pelo temor de uma transformação imediata destas escolas em IFs sem que houvesse o diálogo necessário entre as partes, a adesão destas instituições ao modelo dos Institutos Federais foi unânime, ou seja, atingiu a sua totalidade. Pode-se deduzir também que, para não serem excluídas do processo de expansão da Rede, as EAFs abriram mão daquele que, segundo o próprio CONEAF, seria o “foco central da sua trajetória histórica”, ou seja, a sua transformação em CEFETs.

Quanto às Escolas Técnicas vinculadas às universidades (EVs), o índice de adesão ao modelo dos IFs foi significativamente inferior ao observado nas EAFs e nos CEFETs, proporcionalmente. O fato destas instituições não terem sido chamadas para as discussões iniciais sobre a concepção dos Institutos Federais, tal como ficou registrado na Carta de Gramado, associado à adesão de apenas 8 EVs, de um total de 32 escolas, sugere que estas

Federais, sobretudo porque a publicação da Lei nº 11.784 ocorreu cerca de três meses antes da promulgação da Lei nº 11.892/08, que criou os IFs.

¹²³ Não se pretende afirmar com isso que a participação do CONCEFET no processo de negociação com a SETEC ocorreu sem conflitos de interesses e sem divergências, mas simplesmente argumentar a partir dos indícios apresentados que os CEFETs assumiram uma posição privilegiada, em relação às demais instituições federais de EPT, no que tange a concepção e criação dos IFs.

¹²⁴ Como mencionado anteriormente, o MEC – através da SESu e da SETEC – ajudou a promover o Seminário Nacional “CEFET e Universidades Tecnológicas: identidade e modelos”, no ano de 2005.

instituições de ensino tiveram uma participação marginal no processo de expansão. Para Otranto (2010), a existência de uma relação de confiança entre as EVs e as universidades federais, por um lado, e a desconfiança nas políticas do governo para o setor, por outro lado, podem ter levado 24 EVs a não aderirem à proposta dos IFs.

3.3 AMADURECENDO A PROPOSTA: CONCEPÇÃO E DIRETRIZES DOS INSTITUTOS FEDERAIS E CONTEÚDO DA LEI N° 11.892/08

Em junho de 2008, cerca de três meses após a publicação da Portaria n° 116/08, e faltando seis meses para a promulgação de Lei de criação dos IFs, a SETEC veiculou entre as instituições federais de EPT uma publicação de sua autoria, cujo título era “Concepção e diretrizes: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”.

Esta publicação era composta por um total de 43 páginas que buscavam apresentar e esclarecer a proposta dos Institutos Federais, além de delimitar os fundamentos teóricos e filosóficos a partir dos quais essa proposta foi concebida. Além de fazer uma caracterização sucinta da concepção de Educação Profissional e Tecnológica – EPT que deveria orientar a ação e os objetivos dos novos Institutos Federais, e de destacar alguns dos principais aspectos históricos da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, o referido documento abordou a institucionalidade dos Institutos Federais (BRASIL/MEC/SETEC, 2008b).

Desde a seção de apresentação do texto, a SETEC fez questão de destacar que o foco dos Institutos Federais deveria ser a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias (BRASIL/MEC/SETEC, 2008b). A referência aos Institutos Federais como instituições voltadas à inclusão e ao acolhimento social (o que se repete ao longo do texto) relembra as primeiras décadas do século XX, quando a Educação Profissional era assumida como um tipo de ensino destinado aos “desvalidos” e “desafortunados”. Esta concepção de Instituto Federal está em consonância com a secundarização da importância da Educação Superior, da pesquisa e da extensão, tal como se verificou a partir da análise do Decreto n° 6.095/07.

A “competitividade econômica” como foco dos IFs reforça a tendência de alinhamento destas instituições aos interesses de cunho neoliberal¹²⁵, enquanto a ênfase à geração de novas

¹²⁵ A influência das políticas neoliberais sobre as ações desenvolvidas no âmbito da SETEC tornaram-se mais evidentes a partir da década de 1990, expressando-se de diferentes maneiras nas políticas de Educação Profissional. Durante a Reforma da Educação Profissional ocorrida naquela década, o governo Fernando Henrique Cardoso vinculou a expansão da Rede Federal ao estabelecimento de parcerias com estados,

tecnologias traduz a sua subordinação aos interesses do setor produtivo. Os Institutos Federais poderiam, potencialmente, amenizar os efeitos negativos das desigualdades que se colocam em uma sociedade de classes, e ao mesmo tempo atender à uma parte das demandas de formação da força de trabalho, já que o capital precisa de uma parcela de trabalhadores dotados de outro perfil de formação, obtido somente nas universidades.

A recorrência do texto em análise quanto ao uso de termos como “justiça social”, “cidadania”, “democracia”, entre outros, reforça ainda mais a sua filiação teórica e filosófica à concepção liberal. Isso indica, a partir da perspectiva teórica considerada, que a elaboração da proposta dos IFs se afasta, pelo menos no plano teórico, dos interesses da classe trabalhadora.

Ao explicitar a concepção de Educação Profissional e tecnológica que orienta os processos de formação nos Institutos Federais, foram mencionadas pelo documento a integração e a articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos, convergindo para ações de ensino, pesquisa e extensão, o que em si não se diferencia, substancialmente, da proposta de formação das universidades. De acordo com o capítulo 1 do documento em análise, a especificidade da EPT estaria **na sua contribuição potencial para o progresso socioeconômico, com destaque para as políticas dotadas de enfoques locais ou regionais.**

Talvez o tópico mais importante deste documento, o qual integra o capítulo 3, tinha como título “Da dimensão simbólica da nova institucionalidade”. Depois de definir os Institutos Federais como instituições de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurriculares e multicampus, o texto destacou que a criação dos IFs consolidaria o papel social das instituições federais de EPT, cujo ato educativo estaria visceralmente vinculado a primazia do bem social. Neste sentido, os IFs trariam em seu DNA

[...] elementos singulares para a sua definição identitária, assumindo um papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade. (BRASIL/MEC/SETEC, 2008b, p. 22).

municípios e a iniciativa privada, transferindo para outras instâncias da sociedade a responsabilidade quanto à oferta da Educação Profissional. Ao mesmo tempo, a Reforma dos anos 1990 favoreceu o empresariamento da Educação Profissional – mediante a oferta de cursos pagos – ao fragmentar os antigos Cursos Técnicos de Nível Médio, tornando-os mais baratos, flexíveis e aligeirados. Essa tendência teve continuidade no governo Lula da Silva, principalmente pelo viés pragmático e utilitarista atribuído aos Institutos Federais. No governo de Dilma Rousseff, a tendência neoliberal se expressa pela criação do PRONATEC, que além de promover tipos de formação profissional desvinculadas da Educação Básica, de curta duração e mais baratas, prevê o repasse de recursos para instituições privadas como as integrantes do Sistema “S”, como já foi mencionado.

A criação dos IFs demarcaria o início de uma nova institucionalidade. Neste sentido, a SETEC fez questão de destacar que

[...] essa nova institucionalidade fomenta a criação de uma outra representação, distanciada daquela construída por quase um século de existência, e que trazia, por vezes, reações severas quanto a sua finalidade. (BRASIL/MEC/SETEC, 2008b, p. 22).

Pode-se deduzir que a referência às “reações severas quanto a sua finalidade” estivesse ligada a uma concepção de estreita vinculação entre a Educação Profissional ofertada pela Rede Federal e o atendimento aos interesses imediatos do capital em termos de formação de mão de obra especializada, que se estabeleceu durante boa parte da existência histórica destas instituições. A partir de agora, portanto, caberia ressaltar outra dimensão associada às instituições integrantes da Rede Federal, frente à competência destas instituições de “tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construir ‘por dentro delas próprias’ alternativas pautadas neste compromisso [...]”. (BRASIL/MEC/SETEC, 2008b, p. 23). Neste sentido, as instituições federais de EPT ganhariam o reconhecimento de que estaria se estabelecendo dentro delas uma correlação de forças, onde a sua atuação não se restringiria mais ao atendimento do mercado, instaurando-se um

[...] movimento interno que vislumbra no trabalho educativo importante instrumento **de política social, assumida como aquela voltada para a criação de oportunidades**, para a redistribuição de benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades. (BRASIL/MEC/SETEC, 2008b, p. 23).

Conforme se verifica no documento, os Institutos Federais passariam a atuar como uma rede social de Educação Profissional e tecnológica, de modo a garantir

[...] a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliçados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (BRASIL/MEC/SETEC, 2008b, p. 23, grifo nosso).

Quanto ao tópico “Do desenho curricular da Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais”, o texto sugeria uma arquitetura curricular que, embora diversa, agregasse nexos de convergência, rompendo-se os limites colocados pelos diferentes campos do saber,

“na perspectiva da transversalidade possível.” (BRASIL/MEC/SETEC, 2008b, p. 27). Ao se referir à “transversalidade possível”, a SETEC vislumbrava a possibilidade, no interior dos Institutos Federais, de uma etapa de formação básica ou de ciclo inicial, comum a todos os cursos de graduação, que depois de concluída permitisse aos estudantes fazerem as suas opções e seguirem diferentes percursos formativos entre as licenciaturas, cursos superiores de tecnologia e bacharelados nas mais diferentes áreas tecnológicas, conduzindo-os inclusive para a pós-graduação.

Cabe destacar que a proposição apresentada acima pretendia garantir ampla mobilidade dos estudantes entre os diferentes cursos e até mesmo a sua circulação entre os diferentes *campi* da Rede Federal. De acordo com Carvalho, T. (2011), este tipo de proposta coincide com os princípios estabelecidos no Processo de Bolonha¹²⁶, que tem influenciado significativamente a conformação da Educação Superior em nível mundial.

Em seu último tópico, denominado “Da autonomia dos Institutos Federais”, o documento citava diferentes concepções de autonomia, a partir de autores distintos, para finalmente dirigir-se ao seguinte questionamento: “liberdade (autonomia) para quê?” (BRASIL/MEC/SETEC, 2008b, p. 36). Depois de detalhar o significado da natureza jurídica de autarquia conferida aos IFs, o texto reiterava a equiparação destas instituições às universidades, de tal maneira que ambas compartilhariam das mesmas prerrogativas, inclusive no que tange ao rigor necessário à sua regulação e avaliação. Todavia, destacava-se, também, que esta autonomia deveria ter como limites, primeiramente, o atendimento aos interesses de um projeto de Nação, e em segundo lugar, uma atuação circunscrita a um território determinado, de modo a favorecer a sua vinculação aos processos locais e regionais.

Em outras palavras, deixava-se claro que a autonomia concedida aos IFs se tratava de uma autonomia relativa, diante da sua obrigação com relação ao atendimento de um projeto de Nação e à sua subordinação aos processos locais e regionais. De forma objetiva, pode-se dizer que a equiparação dos Institutos Federais às universidades serviria como um mecanismo de cobrança pela manutenção de padrões mínimos de qualidade no Ensino Superior. Ao mesmo tempo, o *status* de universidade concedido aos Institutos Federais favoreceria, no

¹²⁶ O Processo de Bolonha está articulado a um conjunto de reformas políticas e institucionais envolvendo diferentes governos nacionais com o objetivo de criar um sistema europeu de Educação Superior. Este aglomerado de países inclui todos os países da União Europeia, além de outras dezoito nações – 45 países ao todo. Entre os pilares que sustentam a proposta do sistema europeu de Educação Superior, pode-se destacar: a) a estruturação da Educação Superior por ciclos: o primeiro ciclo (de três anos de duração), o segundo ciclo (mestrado) e o terceiro ciclo (doutorado); b) a certificação de “competências transversais”; c) a mobilidade e a comparabilidade entre os diferentes cursos e instituições dos países integrantes do sistema. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

âmbito da sociedade brasileira, a disseminação da ideia de que não se justificava mais o esforço empenhado pelos estudantes oriundos da classe trabalhadora na disputa pelas vagas das universidades federais, já que agora as cidades interioranas teriam à sua disposição, através dos Institutos Federais, um sucedâneo destas. Os IFs cumpririam, assim, a mesma função exercida pelas Escolas Técnicas industriais durante a Ditadura Militar, ou seja, aliviar a pressão popular sobre as vagas das universidades federais (CUNHA, 1977, p. 156).

Dentre as diferentes IFES brasileiras, os Institutos Federais seriam as únicas instituições federais de Ensino Superior obrigadas, por força de Lei, a destinar no mínimo 50% das vagas ofertadas anualmente para cursos técnicos, cursos FIC e cursos na modalidade PROEJA. Além disso, outros 20% das suas vagas seriam destinados, obrigatoriamente, para cursos de licenciatura. Cabe destacar que as áreas prioritárias de oferta destas licenciaturas também haviam sido apontadas pela SETEC (BRASIL/MEC/SETEC, 2008b, p. 29). Concomitante a isso, a vinculação necessária dos cursos, da pesquisa e da extensão aos processos locais e regionais se colocariam como mais um impedimento ao exercício pleno da autonomia institucional dos IFs.

Quanto ao conteúdo da Lei nº 11.892/08 propriamente dito, a sua aprovação ocorreu cerca de nove meses após a publicação da Portaria nº 116/08, em 29 de dezembro de 2008. Esta Lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao mesmo tempo em que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs. Desta forma, o início da sua implantação praticamente coincidiu com o Centenário da Rede Federal, comemorado ao longo do ano de 2009.

Depois de muitas rodadas de negociação entre a SETEC/MEC e os representantes das diferentes instituições que integravam a Rede Federal, o artigo 1º da Lei nº 11.892/08 finalmente apresentava a sua nova composição, conforme segue:

- I – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
- II – Universidade Tecnológica Federal do Paraná;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

No artigo seguinte, a Lei definiu o que são os Institutos Federais, mantendo a redação já apresentada no Decreto nº 6.095/07 e na minuta de regulamentação de Projeto de Lei – Anexo da Chamada Pública nº 002/07. Neste mesmo artigo, os IFs são equiparados às

universidades federais e considerados autônomos em relação a uma série de aspectos, os quais também já haviam sido mencionados em outros documentos.

Nos artigos 3º e 4º, respectivamente, o texto também trazia a definição dada à UTFPR e às EVs, suprimindo a definição correspondente aos CEFETs, a qual se encontrava no texto da minuta de Projeto de Lei que complementou a Chamada Pública nº 002/07.

O artigo 5º listava os 38 Institutos Federais recém-criados e as respectivas instituições que se agregaram para permitir a sua constituição. Na sequência, o artigo 6º elencava as finalidades dos IFs, enquanto o artigo 7º delimitava os objetivos destas novas instituições de ensino.

Nos artigos seguintes, foram repetidos os conteúdos já apresentados em outros documentos, os quais versam sobre a estrutura organizacional dos IFs. Por fim, nas disposições gerais e transitórias, são apresentados os últimos sete artigos da Lei nº 11.892/08, dentre os quais podem ser destacados os de número 14 e 18. O artigo 14 estabelecia o prazo de 180 dias, contados da publicação da Lei, para que cada um dos novos Institutos Federais encaminhassem ao MEC as respectivas propostas de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional, assegurada a participação da comunidade acadêmica na sua elaboração. Enquanto isso, o artigo 18 reafirmou a permanência dos CEFETs de Minas Gerais e Rio de Janeiro, não inseridos no reordenamento de que tratava aquela Lei, como entidades autárquicas especializadas na oferta de educação tecnológica em seus diferentes níveis.

No Anexo I desta Lei, foram listadas as cidades que mais tarde sediariam as reitorias dos 38 Institutos Federais criados pela Lei nº 11.892/08. No Anexo II foram relacionadas as oito Escolas Técnicas vinculadas¹²⁷ às universidades federais que se integraram aos IFs, além dos respectivos Institutos Federais aos quais estas instituições foram vinculadas. E, por último, o Anexo III indicou as 24 EVs que permaneceram vinculadas às respectivas universidades federais.

Como foi possível verificar, o processo de concepção dos Institutos Federais foi marcado por muitas dúvidas, preocupações e pelo receio dos dirigentes das instituições que aderiram à mudança institucional. Os resultados obtidos indicam que o grau de participação do CONDETUF, do CONEAF e do CONCEFET nos diálogos com a SETEC/MEC foi diferenciado. O prazo para que as diferentes instituições encaminhassem as suas propostas foi

¹²⁷ Ao se comparar a Portaria nº 116/08 com a Lei nº 11.892/08, percebe-se que no intervalo entre março e dezembro de 2008 houve um aumento do número de EVs que passaram a integrar os Institutos Federais, partindo de 5 escolas, na Portaria nº 116, para 8 escolas, na Lei de criação dos IFs.

exíguo, prejudicando os debates entre os segmentos docente, discente e técnico-administrativo. Verificou-se ainda a existência de indícios de que a adesão das antigas instituições da Rede Federal à “ifetização” não ocorreu de forma consensual e voluntária: o primeiro indício foi a rejeição do CEFET Minas Gerais e do CEFET Rio de Janeiro à proposta de mudança institucional apresentada pela SETEC/MEC; o segundo indício é o relato dos entrevistados argumentando que o IFC – *Campus* Rio do Sul aderiu à “ifetização” pelo fato da SETEC/MEC sinalizar que não haveria outra forma de crescimento destas instituições que não fosse pela via dos Institutos Federais.

Constatou-se ainda a preocupação do CONDETUF e do CONEAF com relação à necessidade de um reajuste dos recursos e da infraestrutura destinados à Rede Federal para fazer frente às metas de expansão projetadas pela SETEC/MEC, bem como a indicação das instituições pertencentes à esta Rede, feita pelos seus próprios dirigentes, enquanto alternativa de ampliação de cursos e matrículas a baixo custo. Essa redução de custos se daria a partir da ampliação do número de alunos por professor – portanto, da elevação do nível de sobretrabalho dos profissionais da educação – e da otimização do uso da estrutura disponível. Outro aspecto evidenciado foi a importância atribuída à Rede Federal – pelo CONDETUF, pelo CONEAF e pelo CONCEFET – no atendimento às “camadas menos favorecidas”, ao mesmo tempo em que os documentos produzidos no âmbito da SETEC/MEC destacaram o viés inclusivo e democrático dos Institutos Federais.

Na sequência do texto, o levantamento dos resultados de teses e dissertações sobre os Institutos Federais e a expansão da Educação Superior no Brasil poderá contribuir para uma melhor compreensão das características que o processo de “ifetização” assumiu no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica – EPT.

4 - A PESQUISA SOBRE A CONSTITUIÇÃO E A IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS - IFS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Como tem sido destacado nesta tese, a análise do seu objeto requer a consideração da totalidade que compõe o movimento de expansão do Ensino Superior e da Educação Profissional no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990. Por esta razão, a revisão de literatura relacionada aos Institutos Federais e ao processo de expansão do Ensino Superior realizou-se por meio de um levantamento extensivo de trabalhos acadêmicos a partir de palavras-chave como “Educação Profissional e Tecnológica”, “Rede Federal”, “Escola Técnica”, “CEFET”, “Instituto Federal”, “Educação Superior” e “Expansão do Ensino Superior”, reunindo, assim, os principais resultados e conclusões das pesquisas relacionadas à temática desta investigação.

Inicialmente, este capítulo apresenta os resultados da busca por teses, dissertações, livros, capítulos de livros e artigos científicos que auxiliam na compreensão dos argumentos apresentados nesta tese. Na sequência, os textos acadêmicos são alocados em dois blocos: o primeiro voltado a aspectos mais gerais sobre a expansão do Ensino Superior no Brasil, enquanto o segundo enfatiza questões mais específicas sobre as transformações históricas realizadas sobre as instituições integrantes da Rede Federal e sobre a educação tecnológica.

Em ambos os blocos, os textos selecionados para este estudo foram categorizados (5 categorias por bloco) e quantificados, levando-se em consideração aspectos comuns no que tange às conclusões e aos resultados alcançados. Os resultados dos trabalhos vinculados à expansão do Ensino Superior, embora contribuam para as análises realizadas nesta investigação, são apresentados apenas de forma sintética, sem menção direta aos autores. Já com relação às questões ligadas à Educação Profissional e Tecnológica – EPT e à Rede Federal, que constituem o foco desta pesquisa, são explicitados os principais resultados e conclusões das teses e dissertações incluídas nesta revisão. Os demais tipos de trabalho acadêmico (livros, capítulos de livros e artigos) são apenas indicados no Apêndice V, conforme a categoria, a partir do sistema numérico.

É necessário destacar, contudo, que a categorização de resultados apresentada nos dois blocos foi feita com base em aproximações entre as temáticas e objetos de investigação,

de maneira que as abordagens verificadas na grande maioria dos trabalhos acadêmicos apresentam interfaces com duas ou mais categorias. O seu enquadramento em apenas uma das cinco categorias serve apenas para indicar as questões que predominam nos textos analisados.

4.1 REVISÃO DE LITERATURA: A CONSTITUIÇÃO E A IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O levantamento extensivo de teses, dissertações, livros, capítulos de livros e artigos acadêmicos efetuado nesta revisão bibliográfica incluiu o rastreamento *online* dos resumos de trabalhos de pesquisa disponíveis no Banco de Teses da CAPES (de 1987 até 2013)¹²⁸. Além destas fontes, foram consultados os bancos de teses e dissertações dos 143 Programas de Pós-Graduação em Educação listados no site da CAPES, em 12 de julho de 2013¹²⁹, com o objetivo de verificar a disponibilização dos resumos das teses e dissertações relacionadas à temática desta pesquisa.

Os artigos científicos que faziam menção às palavras-chave citadas foram obtidos a partir de consulta ao Portal de Periódico da CAPES, ao Portal Scielo e a sites de busca não especializados na publicação de artigos acadêmicos. Os livros e capítulos de livros foram rastreados, predominantemente, a partir das referências bibliográficas apresentadas nas teses, dissertações e artigos.

Apesar da abundância de trabalhos científicos vinculados às palavras-chave utilizadas, verificou-se ao longo da pesquisa que a maior parte destes trabalhos não abordava as instituições pertencentes à Rede Federal, a Educação Tecnológica e a expansão do Ensino Superior pelo viés que aqui se buscou caracterizar. Na maioria das vezes, embora fossem

¹²⁸ A delimitação do ano de 1987 como ponto de partida para as consultas ao Banco de Teses de CAPES se deve ao fato de ser este o ano a partir do qual esta base de dados disponibiliza os resumos das teses e dissertações.

¹²⁹ Cabe destacar que alguns cursos de mestrado e doutorado são recentes e, por isso, só disponibilizarão as primeiras teses e dissertações à medida que estas forem defendidas. É possível que alguns dos trabalhos que foram defendidos recentemente ainda não tenham sido processados pelo Banco de Teses da CAPES, motivo pelo qual não foram identificados neste levantamento. Verificou-se também a ocorrência de PPGEs que, apesar de já estarem consolidados, apresentavam falhas técnicas em seus sítios eletrônicos por ocasião da consulta, ou não informavam onde os dados se encontravam armazenados, o que impediu o acesso ao conteúdo integral das teses e dissertações produzidas. Em pelo menos 9 instituições de ensino, os textos completos das teses e dissertações não foram localizados nos sites das respectivas bibliotecas ou dos PPGEs. Alguns trabalhos foram localizados na íntegra somente no site do Domínio Público ou diretamente com os autores, através de e-mail.

utilizadas as palavras-chave “Rede Federal” e/ou “Educação Profissional e Tecnológica”, por exemplo, as teses e dissertações encontradas voltavam-se para questões muito peculiares¹³⁰, sem relação direta com a presente tese. De forma semelhante, inúmeros trabalhos de pesquisa foram rastreados pelo fato de fazerem menção ao “Ensino Superior”. Todavia, muitos destes trabalhos não apresentavam qualquer aproximação com a expansão recente deste nível de ensino, com as transformações sofridas pelas universidades federais nas últimas duas décadas, ou ainda com a diversificação/diferenciação das instituições responsáveis pela oferta de Educação Superior no Brasil¹³¹. Estas situações exigiram uma leitura minuciosa dos resumos dos trabalhos encontrados, de modo a identificar e selecionar apenas aqueles que pudessem apresentar uma potencial contribuição para a análise do Ensino Superior ofertado pelos Institutos Federais, no contexto da expansão deste nível educacional no Brasil.

Os resultados obtidos são apresentados na tabela abaixo, de forma resumida, destacando-se as quantidades de teses, dissertações, livros, capítulos de livros e artigos selecionados.

Tabela 18 – Quantitativo de trabalhos acadêmicos conforme a categoria – teses e dissertações produzidas na área de educação, livros, capítulos de livros e artigos – Brasil, 2013

Categoria	Teses
Tese	46
Dissertação	69*
Livro	06
Capítulo de livro	11
Artigo	61

Fonte: O autor.

* Tendo em vista as particularidades do objeto desta investigação, foram selecionadas neste levantamento quatro dissertações não originárias de Programas de Pós-Graduação em Educação, as quais foram defendidas no curso de Mestrado em Tecnologia da UTFPR.

O texto segue com a apresentação de uma síntese dos resultados dos trabalhos acadêmicos agrupados no primeiro bloco, os quais abordam aspectos relacionados à expansão do Ensino Superior e das universidades no Brasil.

¹³⁰ Dentre outras questões, pode-se destacar a separação entre Ensino Médio e Ensino Técnico pelo Decreto nº 2.208/97, a politécnica e a integração curricular no Ensino Técnico (a partir do Decreto nº 5.154/04), a evasão de estudantes em cursos da modalidade PROEJA, a inclusão de pessoas com necessidades especiais nos cursos técnicos e tecnológicos etc.

¹³¹ Dentre os diversos subtemas relacionados ao Ensino Superior, vale destacar a ênfase às metodologias de avaliação da qualidade do ensino, à avaliação discente, ao currículo, à interdisciplinaridade, à docência na Educação Superior, entre outros.

4.1.1 Primeiro bloco: a expansão do Ensino Superior no Brasil

Do primeiro bloco emergiram cinco categorias de trabalhos acadêmicos. A categoria “modificações e reformas realizadas durante a expansão do Ensino Superior e das universidades” reúne trabalhos que têm como objetivo compreender as políticas públicas voltadas à expansão da Educação Superior, além de analisar as transformações que estas políticas têm provocado neste nível educacional, de modo geral, e na configuração do papel e da organização das universidades públicas brasileiras, de modo particular.

Com relação à categoria “as reconfigurações do papel do Estado: expansão do Ensino Superior e ajuste neoliberal”, o objetivo foi reunir trabalhos acadêmicos focados na atuação do Estado junto às IES, de modo a estabelecer uma correlação entre os ajustes realizados sobre o papel do Estado (com destaque para as tendências neoliberais) e as consequências desse processo para o reordenamento da Educação Superior, sob os mais diversos aspectos.

Os trabalhos acadêmicos agrupados na categoria “diversificação da Educação Superior e das instituições responsáveis pela sua oferta” encontram-se voltados à observação da tendência de diversificação de cursos e de diferenciação de instituições de nível superior. Segundo a lógica que orienta estes trabalhos, trata-se de um movimento que visa reduzir os custos gerados por este nível educacional (sobretudo nas IES que integram atividades de ensino, pesquisa e extensão, para as quais são necessários maiores investimentos). De forma concomitante, esse movimento pretende atender com maior rapidez e agilidade às demandas do mercado (tanto pelo aligeiramento dos cursos quanto pelo estreitamento das relações entre as IES e o mercado).

A quarta categoria, denominada “democratização da Educação Superior e inclusão social: o PROUNI, o REUNI, a educação a distância e a diversificação dos modelos de seleção de candidatos no Ensino Superior”, reúne trabalhos que buscam apontar a democratização do Ensino Superior como forma de inclusão social. Neste sentido, são destacados aspectos relacionados ao PROUNI, ao REUNI, a educação à distância e às formas alternativas de seleção de candidatos ao Ensino Superior.

Na quinta e última categoria, denominada “desenvolvimento capitalista e expansão do Ensino Superior no Brasil: entre a democratização e a privatização/mercantilização” estão enquadrados trabalhos que investigam a efetividade do caráter democratizante das atuais

políticas públicas de expansão da Educação Superior, além da tendência de alinhamento do Ensino Superior aos interesses do capital, sobretudo mediante a privatização/mercantilização do ensino e das instituições responsáveis pela sua oferta.

Tabela 19 – Categorização dos trabalhos acadêmicos sobre a expansão do Ensino Superior e das universidades – Brasil, 2013

Categoria	Nº de teses	Nº de dissertações	Nº de livros	Nº de capítulos	Nº de artigos
Modificações e reformas realizadas durante a expansão do Ensino Superior e das universidades	04	07	03	04	09
As reconfigurações do papel do Estado: expansão do Ensino Superior e ajuste neoliberal	05	03	-	06	23
Diversificação da Educação Superior e das instituições responsáveis pela sua oferta	04	02	-	-	03
Democratização da Educação Superior e inclusão social: o PROUNI, a educação a distância e a diversificação dos modelos de seleção de candidatos no Ensino Superior	08	12	-	-	08
Desenvolvimento capitalista e expansão do Ensino Superior no Brasil: entre a democratização e a privatização/mercantilização	05	14	-	-	06
Total	26	38	03	10	49

Fonte: O autor.

A maior parte dos trabalhos acadêmicos analisados se reporta ao período histórico marcado pela reforma do Estado brasileiro, referindo-se frequentemente às políticas educacionais levadas a efeito nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, ou ainda à reforma da Educação Superior realizada pelo governo de Lula da Silva, a qual teve

continuidade no atual mandato de Dilma Rousseff. Neste sentido, a contribuição dos trabalhos analisados foi relevante pelo fato de apontar que, apesar de algumas rupturas com o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi possível constatar uma série de continuidades em diversos aspectos das políticas públicas colocadas em prática nos mandatos de seus sucessores¹³², apesar destes últimos estarem vinculados a um partido que, historicamente, vinha assumindo posicionamentos políticos e ideológicos de oposição aos governos eleitos na década de 1990. Portanto, no campo da Educação Superior, a contradição tem sido a grande marca dos governos que se sucederam a partir de 2003.

Outra constatação recorrente nos trabalhos analisados diz respeito à tentativa de democratização do Ensino Superior como meio de inclusão social. Os autores revelam que a oferta de cursos superiores a distância, o PROUNI, os métodos alternativos de seleção de estudantes (em substituição ao vestibular), entre outros mecanismos, estariam favorecendo muito mais aos interesses do capital (em benefício dos empresários do setor educacional) do que o acesso de amplas camadas da sociedade a uma Educação Superior baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão. No caso do REUNI, apesar deste programa favorecer a expansão de vagas nas universidades federais e, deste modo, fortalecer o sistema público de ensino, as pesquisas indicam que esta ampliação ocorreu mediante a sobrecarga do trabalho docente e da infraestrutura destas instituições, de modo que o acréscimo de vagas não foi acompanhado de um incremento correspondente na sua estrutura.

As pesquisas que tomaram como objeto de investigação a expansão de universidades federais mediante a utilização de recursos do REUNI sugerem uma tendência à flexibilização destas instituições quanto à sua organização e aos seus objetivos, o que implicaria em uma nova concepção de universidade. Estas universidades de novo tipo¹³³ vêm sendo apresentadas como alternativas ao modelo das IFES ditas “tradicionais”, cujas atividades encontram-se baseadas no tripé ensino, pesquisa e extensão. No âmbito estadual, a interiorização das universidades tem sido responsável por melhorias na formação de professores da Educação

¹³² Dentre as rupturas, são frequentemente apontadas: a retomada da expansão e a interiorização das IFES, a implantação do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES e a criação de mecanismos alternativos de seleção de candidatos e reserva de vagas (cotas) para o Ensino Superior. Já com relação às continuidades, são comuns as menções à diferenciação e diversificação de cursos e IES, ao repasse de recursos públicos para IES privadas (FIES, PROUNI), e o alinhamento das políticas de Educação Superior brasileiras às diretrizes do Banco Mundial e do Processo de Bolonha.

¹³³ São citados como exemplos os casos do Programa Universidade Nova, experimentado pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, e da Universidade Federal do ABC, no estado de São Paulo.

Básica. Contudo, estas contribuições ocorrem muito mais como consequência do ensino oferecido pelas universidades estaduais do que em decorrência da pesquisa e da extensão, devido ao papel secundário que a elas tem sido atribuído durante o processo de expansão e interiorização destas IES.

Outra vertente bastante explorada pelos autores diz respeito à influência das diretrizes do Banco Mundial e do Processo de Bolonha sobre as políticas públicas de Ensino Superior no Brasil. Estas diretrizes podem ser traduzidas pela lógica do “fazer mais, com menos recursos”, pelo aumento do rigor no atendimento de metas como redução da evasão e da reprovação, pela elevação do número de alunos por professor, entre outras, sem menção à questão da qualidade. Conforme sugerem os resultados analisados, a atual configuração das políticas públicas voltadas à expansão deste nível de ensino tem como horizonte a massificação de graduações aligeiradas (eminentemente técnico-profissionalizantes) e, em casos especiais¹³⁴, de cursos de licenciatura. Quanto às instituições de Ensino Superior Não Universitário – ESNU¹³⁵, suas características distintivas são dadas pelo caráter público frágil, pela inexistência de uma identidade acadêmica consolidada e por contarem com uma baixa legitimidade no sistema de Ensino Superior¹³⁶.

As pesquisas que versam sobre a expansão do Ensino Superior também indicam o aumento da diversificação de cursos e da diferenciação das instituições de Ensino Superior no Brasil, com forte tendência à ampliação de vagas no Ensino Superior Não Universitário - ESNU, sobretudo nas IES privadas. Segundo os autores destas pesquisas, devido à baixa capacidade de atendimento que o Ensino Superior brasileiro apresenta atualmente, em termos quantitativos, os cursos superiores aligeirados (à exemplo dos Cursos Superiores de

¹³⁴ As pesquisas mencionam os Institutos Superiores de Educação (previstos na LDB nº 9.394/96) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs como instituições concebidas para a formação de professores para a Educação Básica no Brasil. No caso dos IFs, a Lei nº 11.892/08 estabelece que pelo menos 20% das vagas ofertadas anualmente sejam destinadas a cursos de licenciatura.

¹³⁵ O Ensino Superior Técnico Não Universitário – ESTNU – é o termo utilizado para se referir a diferentes tipos de cursos técnicos pós-médio ou Cursos Superiores de Tecnologia, os quais têm sido difundidos pelas reformas educacionais realizadas em diferentes países, sob a orientação e o financiamento do Banco Mundial – BM – e do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. (GOMÉZ-FABLING, 2000). De acordo com Lima Filho (2002a), o BID tem apontado para o ESTNU como via de estudos alternativa, por meio da qual os países da América Latina poderiam superar os desafios da Educação Superior. Tais desafios, segundo o Banco, podem ser traduzidos por “uma estrutura inerentemente não equitativa, dotada de rigidez, altos custos e baixa adaptabilidade às necessidades do mundo moderno e globalizado” (LIMA FILHO, 2002a, p. 212).

¹³⁶ Apesar de se diferenciarem pela oferta de uma educação pública e gratuita, há pesquisas que indicam que os Institutos Federais – IFs compartilham com outras instituições de ESNU as demais características mencionadas.

Tecnologia ou graduações tecnológicas) e as instituições de ESNU (incluindo-se os Centros Universitários, Faculdades, Institutos de Educação, Faculdades de Tecnologia, entre outros) têm atraído principalmente os estudantes oriundos da classe trabalhadora, de baixa renda, pelos mesmos motivos que levaram esta parcela da população a permanecer, historicamente, à margem da universidade.

No atual contexto educacional brasileiro, os Cursos Superiores de Tecnologia e as licenciaturas tornam-se as opções de estudos mais acessíveis para os estudantes que precisam superar as desvantagens de natureza econômica, social e cultural. As possibilidades que se apresentam a estes “desfavorecidos” também estão relacionadas, conforme sugerem as pesquisas, à oferta de cursos por IES privadas, quase sempre no turno da noite, que é o período em que predominam os cursos de graduação vinculados às Ciências Humanas. Pelo fato de dependerem menos de laboratórios e da infraestrutura das Instituições de Ensino Superior - IES, estes cursos apresentam mensalidades mais acessíveis.

Entretanto, estas mesmas pesquisas ressaltam que a ampliação de vagas no Ensino Superior e a interiorização das IES, bem como a criação de programas governamentais com vistas à permanência dos estudantes no Ensino Superior, dentro de certos limites, representaram ganhos sociais importantes. Não obstante as críticas ao REUNI e à expansão de cursos superiores pelas instituições tecnológicas da Rede Federal, há um reconhecimento por parte dos pesquisadores quanto à afirmação do caráter público da ampliação de vagas pelas universidades federais e pelos IFs.

4.1.2 Segundo bloco: transformações históricas realizadas sobre as instituições integrantes da Rede Federal e sobre a educação tecnológica

Com a criação e a implantação dos IFs ocorrida no final da última década, a SETEC/MEC resgatou uma tendência que tem acompanhado a trajetória histórica das instituições pertencentes à Rede Federal desde a década de 1960. Esta tendência se expressou durante muito tempo pela oferta de Educação Superior (cursos plenos ou de curta duração) como forma de verticalização¹³⁷ da Educação Profissional naquelas instituições que, em razão

¹³⁷ A verticalização da Educação Profissional se refere à oferta de cursos em diferentes níveis, desde o técnico até a pós-graduação, vinculados a uma mesma área tecnológica. No caso dos cursos superiores, a sua principal característica tem sido o foco profissionalizante, por meio de graduações tecnológicas e mestrados profissionalizantes, por exemplo.

da sua condição privilegiada no que se refere à infraestrutura e ao quadro docente, acabaram conquistando, em algum momento, a autorização do MEC para atuar neste nível educacional. Portanto, a oferta de Educação Superior por instituições da Rede Federal não constitui novidade. Os IFs são o produto de um complexo processo evolutivo de uma rede de instituições que acumula mais de cem anos de experiências voltadas à Educação Profissional e, em menor medida, à Educação Superior de natureza tecnológica.

As teses e dissertações que integram este segundo bloco foram agrupadas em cinco categorias. A descrição destas categorias e o número de trabalhos acadêmicos correspondentes a cada uma delas são apresentados à seguir, na Tabela 20.

Tabela 20 – Categorização dos trabalhos acadêmicos sobre as transformações históricas ocorridas na Rede Federal (RFEPT), o Ensino Tecnológico e os Institutos Federais (IFs)

Categoria	Nº de teses	Nº de dissertações	Nº de livros	Nº de capítulos	Nº de artigos
As transformações realizadas no ensino e nas instituições integrantes da Rede Federal em sua trajetória histórica	08	13	02	-	07
Emergência e desenvolvimento dos cursos de graduação na Educação Superior Tecnológica	05	10	-	-	04
Criação e implantação de Universidades Tecnológicas no Brasil	02	02	01	03	01
Oferta de Educação Superior nos Institutos Federais: desafios e possibilidades	02	05	-	-	-
Formação/qualificação de professores para a educação tecnológica e complementação dos quadros docentes dos Institutos Federais	03	01	-	-	-
Total	20	31	03	03	12

Fonte: O autor.

O texto segue com a apresentação dos resultados e conclusões mais relevantes acerca da EPT, da Rede Federal e das instituições que a integram, obtidos a partir das teses e

dissertações incluídas nesta revisão¹³⁸.

4.1.2.1 As transformações realizadas no ensino e nas instituições integrantes da Rede Federal em sua trajetória histórica

A primeira categoria deste bloco (21 trabalhos) abrange questões relacionadas às transformações realizadas sobre as instituições que fazem parte da Rede Federal e sobre o ensino por elas ofertado. Estas transformações podem estar relacionadas à identidade institucional, à organização/estruturação das instituições de ensino (pedagógica, administrativa e/ou financeira), às metamorfoses da Educação Profissional em função dos ajustes efetuados sobre a estrutura da sociedade (no âmbito do Estado, do neoliberalismo e do mercado), e à percepção dos reflexos da expansão da Rede Federal do ponto de vista dos sujeitos envolvidos (servidores, estudantes, pais dos estudantes, comunidade externa, entre outros).

As transformações relacionadas à identidade destas instituições são caracterizadas como etapas de um processo histórico de mudanças na legislação federal que se estende de 1909 até os dias atuais¹³⁹, marcado pelo distanciamento entre o que consta na legislação da educação e a prática das instituições de ensino, impedindo tanto o atendimento dos interesses sociais (dos trabalhadores) quanto o atendimento das demandas do capital (empresariado)¹⁴⁰. A transformação de uma diversidade de instituições de EPT em Institutos Federais pela Lei nº11.892/08 (processo comumente chamado de “ifetização”) tem sido responsável pela redefinição da identidade e do *status* destas instituições de ensino¹⁴¹, trazendo consequências importantes para o atendimento das expectativas da sociedade com relação à oferta educacional. A promulgação desta Lei encerra um período de estagnação e ausência de perspectivas para as escolas federais, muito embora as IES vinculadas à Rede Federal se encontrem em situação de desvantagem relativa, uma vez que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES favorece mais as universidades federais e menos

¹³⁸ É preciso salientar que os resultados apresentados em cada uma das categorias que integram o item 4.1.2 se referem a pesquisas distintas, conduzidas por autores distintos. Estas pesquisas também analisaram instituições, situações e contextos diferentes, utilizando-se de perspectivas teóricas específicas, em cada caso.

¹³⁹ D’Ávila (1996), Santos, V. (2009), Schmidt (2010).

¹⁴⁰ Ramos (1995), Rodrigues (2012).

¹⁴¹ Lima, M. (2011), Costa, M. (2012).

os IFs, pois desconsidera a condição da Educação Profissional que se apresenta nestes últimos, impedindo-os, assim, de revelar a sua abrangência¹⁴².

No que se refere aos efeitos das transformações ocorridas nas instituições da Rede Federal sobre a sua organização/estruturação administrativa, financeira e didático-pedagógica, há indícios de que a implantação dos cursos tecnológicos (de nível superior) ocorrida após a transformação das antigas ETFs em CEFETs exigiu reestruturações profundas por parte destas instituições, tanto do ponto de vista organizacional quanto didático-pedagógico, levando-as a interagir mais concretamente com a sociedade e com o setor empresarial e industrial. Contudo, os profissionais egressos dos cursos tecnológicos ainda encontram dificuldades relacionadas ao seu reconhecimento e à sua aceitação no mercado de trabalho¹⁴³.

Quanto aos cursos de licenciatura criados nos CEFETs entre 2002 e 2007, as mudanças institucionais decorrentes da sua implantação foram insuficientes para atender às novas demandas. Dentre as principais dificuldades, são citadas as de cunho acadêmico (fragmentação curricular, inexistência de pesquisa científica, desconhecimento das propostas pedagógicas dos cursos; inexistência de infraestrutura para cursos que precisam de laboratórios) e outra de cunho administrativo (falta de professores). Contudo, os cursos de licenciatura analisados foram considerados de boa qualidade pelos indivíduos que participaram da pesquisa¹⁴⁴.

Com relação às transformações relacionadas à gestão/administração destas instituições, verificou-se a intensificação da concorrência com vistas à distinção/diferenciação institucional entre os CEFETs, o que contribuiu para o desmonte da Rede Federal, uma vez que este processo rompeu, gradativamente, elementos de convergência que historicamente vinham garantindo certo nível de solidariedade neste campo educacional. Na prática, esta tendência pôde ser verificada mediante a simplificação da estrutura acadêmica dos CEFETs; a extinção progressiva de algumas diretorias; a tentativa de desburocratização dos processos administrativos e acadêmicos e a implantação de sistemas de controle e gerenciamento administrativos¹⁴⁵.

Quanto às metamorfoses da Educação Profissional em decorrência das reformas do

¹⁴² Brezinski (2011).

¹⁴³ Pela (2005).

¹⁴⁴ Alves (2009).

¹⁴⁵ Jucá (2007).

Estado e do seu ajuste aos interesses do capital, constatou-se que na década de 1940 a Lei Orgânica do Ensino Industrial contemplou o setor industrial como o primeiro a receber a nova estruturação do ensino, deixando evidentes as intenções da política governamental de impulsionar a modernização da indústria brasileira¹⁴⁶. Algumas décadas depois, influenciado pelo modelo de Estado Mínimo e sob forte influência das tendências neoliberais, o governo brasileiro adotou o repasse de recursos públicos para o chamado “Sistema S” (SESI, SENAI, SESC e SENAC) como alternativa de expansão de vagas na Educação Profissional, ao mesmo tempo em que as instituições da Rede Federal intensificaram a venda de cursos, mediante a privatização gradativa do espaço público¹⁴⁷. Há evidências de que a Reforma da Educação Profissional realizada na década de 1990 se constituiu em uma estratégia de utilização de recursos públicos para a desestruturação e empresariamento da instituição pública e para a promoção do mercado privado de Educação Profissional¹⁴⁸.

O desenvolvimento do tempo socialmente necessário à formação profissional também foi tomado como objeto de investigação na década de 2000. De acordo com os resultados obtidos, existem tempos e modelos de formação que também se tornam socialmente necessários para a inserção produtiva, em cada período histórico, como resultado do movimento inerente ao processo de acumulação¹⁴⁹. Quanto à questão do financiamento da Educação Profissional no Brasil, foi possível verificar que o Estado tem se utilizado de diferentes estratégias para colocar os fundos públicos a serviço da reprodução do capital, o que pode ocorrer tanto através de repasses diretos, mediante o estabelecimento de programas, quanto através de repasses indiretos, pela concessão de isenções fiscais e previdenciárias. Outra possibilidade é o financiamento público da qualificação da força de trabalho para o capital, pela subordinação da formação técnico-profissional aos interesses do mercado¹⁵⁰. Todavia, foram identificados resultados de pesquisa que indicam a incorporação das reivindicações dos “dominados” pelas políticas voltadas à Educação Profissional, o que tende a atenuar os conflitos e contradições que estão na base da sociedade capitalista¹⁵¹.

¹⁴⁶ Nielsen Junior (2004).

¹⁴⁷ Sousa (2004).

¹⁴⁸ Lima Filho (2002a).

¹⁴⁹ Lima (2004).

¹⁵⁰ Grabowski (2010).

¹⁵¹ Oliveira, E. (2007).

As contribuições trazidas por pesquisas que buscaram demonstrar a expansão da Rede Federal a partir dos pontos de vista dos professores, estudantes, técnico-administrativos, entre outros integrantes da comunidade escolar/acadêmica, revelam que se consideradas em seu conjunto, as mudanças realizadas na última década têm sido vistas como algo positivo, tanto internamente quanto do ponto de vista das comunidades que constituem o seu entorno. Dentre as consequências mais relevantes, são citados o aumento de cursos e de investimentos, o incremento de estudantes e a contratação de mais servidores, os quais passaram a contar com melhores condições de crescimento profissional. Todavia, a condução do processo de forma demasiadamente acelerada, a falta de planejamento, o atropelamento das discussões, o caráter pouco democrático desta “reforma”, as relações de poder e mando, bem como os jogos de interesse foram apontados como fatores que levaram a certa resistência durante o processo de mudança¹⁵².

Com relação à experiência da Universidade Aberta do Brasil – UAB no âmbito das instituições da Rede Federal, os resultados apontam a necessidade de ampliação e qualificação do quadro de docentes para atender às necessidades da educação a distância. A falta de interação e de envolvimento por parte dos executores da UAB também foi citada entre as dificuldades encontradas¹⁵³.

Foi possível constatar, também, que nos anos 2000 houve um fortalecimento de algumas tendências na EPT da Rede Federal, tais como a convivência da política educacional interna com formas de controle mais descentralizadas, a coexistência de centralização e descentralização do processo da administração do ensino, o aumento da regulação burocrática para atender à regulação de sujeição com aumento de autonomia voltada para assuntos de pesquisa e de captação de recursos, e a inclinação para afastamento dos processos pedagógicos, situação que leva à discussão do trabalho docente como uma atividade que exige saberes específicos, cumulativos, dinâmicos e contextualizados¹⁵⁴.

Destacaram-se, ainda, entre os resultados, a condição de desvantagem dos IFs criados a partir de EAFs com relação aos IFs criados a partir de CEFETs, a perda de identidade e a multifuncionalidade atribuída às antigas EAFs, bem como o contingenciamento de recursos ocorrido imediatamente após a sucessão presidencial de 2010 (com prejuízo ao

¹⁵² Oliveira (2010), Silva, Márcio (2011), Souza, C. (2012).

¹⁵³ Fontes (2009).

¹⁵⁴ Ramos (2011).

atendimento das metas da expansão). Os resultados evidenciam também a perda de autonomia das antigas autarquias (que atualmente encontram-se na condição de *campus*), a insuficiência do número de servidores mesmo após a realização de concursos públicos, além da priorização e do direcionamento de esforços para a estruturação do Ensino Superior, reconfigurando, assim, o papel e a estrutura destas instituições¹⁵⁵.

Ainda de acordo com a percepção de professores e gestores das instituições da Rede Federal, a expansão recente ocorrida por meio dos IFs tem priorizado a ampliação do número de cursos e de vagas, em detrimento dos aspectos qualitativos. A sua realização tem ocorrido por meio de programas de governo que, de forma fragmentada, buscam resolver apenas problemas pontuais. Os participantes relatam, ainda, que a cultura institucional em que se baseavam a política interna e a gestão das antigas escolas federais (incluindo-se aí alguns vícios da Administração que emperram o desenvolvimento institucional) continuava prevalecendo em alguns IFs, ignorando-se a necessidade de mudança em termos de atitudes e posturas destes gestores no atual contexto educacional. Em alguns IFs, o atendimento às demandas dos Arranjos Produtivos Locais – APLs não foi além dos discursos de alguns gestores. A escolha dos novos cursos a serem ofertados (técnicos e superiores) ocorreu muito mais em função das potencialidades internas destas instituições (priorizando-se a oferta de cursos em áreas do conhecimento que já estavam supridas por professores antes da “ifetização”) do que pelas demandas externas (locais e regionais)¹⁵⁶.

4.1.2.2 Emergência e desenvolvimento dos cursos de graduação na Educação Superior Tecnológica

Os textos enquadrados nesta categoria (15 trabalhos) revelam os resultados e principais conclusões das pesquisas que se referem a cursos de graduação tecnológica (também conhecidos como tecnólogos), tanto no âmbito das IES públicas quanto em instituições da rede privada, abordando aspectos diversos como a percepção de estudantes, egressos, professores e coordenadores de curso acerca da formação proporcionada pelos cursos superiores de tecnologia e do processo de implantação destes cursos nas instituições

¹⁵⁵ Silva, Márcio (2011).

¹⁵⁶ Silva, Márcio (2011).

pesquisadas¹⁵⁷; a dupla dimensão da Educação Profissional Tecnológica de Graduação, que oscila entre a sua subordinação aos interesses do capital e a sua apresentação como possibilidade de educação emancipadora¹⁵⁸; além de resultados que indicam o fortalecimento da dualidade estrutural da educação em decorrência da adoção dos cursos superiores de tecnologia¹⁵⁹.

Há também resultados que demonstram que os aspectos tecnológicos, socioeconômicos e culturais não são considerados na definição da oferta de Cursos Superiores de Tecnologia pelas instituições de ensino, as quais utilizam como critério, nestes casos, os aspectos internos de cada instituição¹⁶⁰. Além disso, os profissionais responsáveis pela concepção e implantação dos cursos superiores de tecnologia não dominam adequadamente o conceito de tecnologia, apresentando, ainda, compreensões bastante confusas sobre o perfil profissional dos tecnólogos¹⁶¹.

Segundo os resultados obtidos, os estudantes de cursos de graduação tecnológica são atraídos por estes cursos devido ao tipo de formação superior que proporcionam, ou seja, por ser mais rápida e barata do que as obtidas em bacharelados tradicionais¹⁶². Por outro lado, há pesquisas que negam esta argumentação, concluindo que as principais motivações para o ingresso dos estudantes em graduações tecnológicas são a perspectiva de inserção laboral após a conclusão do curso, a valorização social do diploma de tecnológico, e a valorização de suas características de especialização do currículo e de formação mais prática¹⁶³. De acordo com uma das pesquisas analisadas, os professores dos Cursos Superiores de Tecnologia – CST – enxergam nestes cursos uma série de vantagens relativas à competitividade e individualidade. Na mesma pesquisa, os coordenadores destes cursos afirmaram que o seu diferencial em relação a outros cursos reside na ênfase dada ao saber fazer¹⁶⁴.

Uma vez implantados, os Cursos Superiores de Tecnologia tendem a estreitar a sua

¹⁵⁷ Vitorette (2001) e Piazza (2011).

¹⁵⁸ Carvalho (2008).

¹⁵⁹ Nunes (2011).

¹⁶⁰ Karp (2006).

¹⁶¹ Silva (2008).

¹⁶² Pereira (2008).

¹⁶³ Andrade (2009).

¹⁶⁴ Pereira (2008).

relação com os interesses do mercado e com o desenvolvimento de funções específicas que, posteriormente, serão desempenhadas pelos seus egressos¹⁶⁵. Ao longo desta revisão verificou-se, ainda, a ocorrência de resultados apontando que, não obstante a formação profissional de qualidade proporcionada pelos cursos de graduação tecnológica, isso não tem sido suficiente para garantir a empregabilidade dos seus egressos¹⁶⁶.

No caso brasileiro, a legislação educacional pós LDB nº 9.394/96 incentivou sobremaneira a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia, cuja contribuição foi significativa no contexto da expansão do Ensino Superior¹⁶⁷. Constatou-se, ainda, em meio aos resultados analisados, que a histórica destinação da Educação Profissional a alunos oriundos de classes menos abastadas economicamente, associada à oferta de cursos superiores de menor duração, mais práticos, voltados à preparação desses alunos para o ingresso imediato no mercado de trabalho acabou colocando a questão da avaliação da qualidade do ensino como uma questão central. Neste sentido, o SINAES é apontado como responsável pela melhoria da qualidade da Educação Superior, da gestão institucional e dos processos de avaliação dos cursos, embora não seja indicado como a ferramenta de avaliação mais adequada para a aferição da qualidade de cursos superiores tecnológicos¹⁶⁸.

Se por um lado há evidências indicando que os Cursos Superiores de Tecnologia de hoje pouco se assemelham aos similares das décadas de 1960 e 1970, mediante o argumento de que os cursos atuais podem contribuir para a superação de limitações sociais, culturais e econômicas¹⁶⁹, há também resultados que apontam na direção contrária, ou seja, conclui-se que existe uma continuidade quanto às características de formação entre os cursos de graduação tecnológica da década de 1960 e de hoje. Em ambos os casos, são priorizados os cursos de curta duração voltados para postos de trabalho específicos, com ênfase em uma profissionalização estreita, dentre outras características. Hoje, de forma acelerada e cada vez mais explícita, universalizam-se os valores que dão sustentação a estas práticas e concepções educacionais, de modo a atender, prioritariamente, aos interesses de diferentes frações da

¹⁶⁵ Gomes (2009).

¹⁶⁶ Teixeira (2004).

¹⁶⁷ Favretto (2010).

¹⁶⁸ Viebrantz (2010).

¹⁶⁹ Souza, J. (2012).

burguesia¹⁷⁰. As análises realizadas sobre as metamorfoses da Rede Federal ao longo das últimas duas décadas evidenciam que diferentes governos brasileiros utilizaram-se da estrutura do Estado, para promover a realização das necessidades do capitalismo: formação de força de trabalho especializada, mediante a implantação de um tipo de organização acadêmica, com o objetivo de promover a (des)realização do caráter público em favor do privado¹⁷¹.

4.1.2.3 Criação e implantação de Universidades Tecnológicas no Brasil

Esta categoria inclui trabalhos (4 trabalhos) relacionados à concepção e ao modelo de universidade que entremearam a montagem dos cursos superiores do CEFET-PR antes da sua transformação em UTFPR. Abordam-se também aspectos diversos relacionados à criação e a implantação da UTFPR, com base na percepção de integrantes da comunidade interna e do seu entorno.

De acordo com os resultados obtidos, a implantação dos cursos superiores no antigo CEFET-PR, durante a década de 1990, ocorreu em função da imposição, tendo em vista a inexistência de uma ideia prévia da criação dos cursos superiores de tecnologia. A concepção de universidade que perpassou os cursos implantados foi a concepção francesa de universidade. O modelo de universidade que mais se aproximou do observado na UTFPR foi o da universidade como agência de prestação de serviços. Concluiu-se que nem a concepção e nem o modelo são adequados¹⁷².

Verificou-se, ainda, que os docentes da atual UTFPR atribuem às atividades de extensão a mesma importância conferida às atividades de ensino e pesquisa. Contudo, não há clareza entre os professores da instituição quanto ao conceito e às funções da extensão universitária. Os docentes também alegaram a falta de uma identidade institucional na UTFPR¹⁷³.

Resultados obtidos a partir da análise de dados empíricos coletados com o objetivo

¹⁷⁰ Rocha, M. (2009).

¹⁷¹ Azevedo (2011).

¹⁷² Guimarães (2002).

¹⁷³ Vивиurka (2010).

de revelar o ponto de vista da comunidade externa demonstram percepções predominantemente positivas quanto aos impactos dos *campi* da UTFPR nos municípios onde estes se encontram instalados, constituindo-se como fator decisivo e diferencial no desenvolvimento destas cidades. No entanto, seu impacto não foi avaliado como sendo plenamente satisfatório em todos os quesitos abordados. As áreas de impacto mais reconhecidamente aceitas foram a educacional/cultural e a econômica, enquanto aquela percebida de forma menos favorável foi a social¹⁷⁴.

Concluiu-se, ainda, que as políticas para Educação Superior e para Educação Profissional confluem para um modelo de formação mais flexível no que tange ao atendimento à demanda de profissionais, definida pelo mercado. Neste sentido, instituições de Educação Superior como a UTFPR constituem uma nova institucionalidade, minimizando a oferta de uma formação fundada no tripé ensino, pesquisa e extensão¹⁷⁵.

4.1.2.4 Oferta de Educação Superior nos Institutos Federais: desafios e possibilidades

As pesquisas reunidas nesta categoria (7 trabalhos) tratam especificamente da implantação de cursos superiores nos Institutos Federais, destacando-se os limites, desafios e possibilidades envolvidos neste processo. Cabe ressaltar a heterogeneidade apresentada pelas instituições de ensino que aderiram ao processo de ifetização, tendo em vista que algumas já existiam previamente como escolas federais (e por isso já usufruíam de certo prestígio perante a sociedade), enquanto outras foram concebidas e construídas recentemente, durante a expansão que se encontra em curso na Rede Federal.

Os textos apontam as principais dificuldades e os desafios colocados pela implantação dos IFs e pelas mudanças institucionais decorrentes das novas atribuições conferidas à Rede Federal no que tange ao Ensino Superior, à pesquisa e à extensão; as vantagens das escolas federais que, antes de se tornarem Institutos Federais, passaram pela experiência da cefetização; e a avaliação da implantação de cursos superiores nos IFs em conformidade com a proposta de verticalização da Educação Profissional, mediante a oferta de cursos técnicos e superiores voltados a uma mesma área tecnológica.

As dificuldades detectadas na implantação do Ensino Superior, da pesquisa e da

¹⁷⁴ Kolb (2009).

¹⁷⁵ Pires (2005).

extensão nos IFs não resultaram apenas da insuficiência de recursos materiais e humanos disponibilizados para o atendimento das demandas de cada *campus*, mas principalmente do aumento exagerado de novos *campi* em várias unidades da federação, de forma acelerada e sem a devida reflexão sobre o papel e a identidade destas instituições de ensino¹⁷⁶.

Com relação aos cursos superiores, os resultados indicam que o não reconhecimento dos tecnólogos como profissionais de nível superior, situação que tem ocorrido com frequência em muitas áreas tecnológicas e regiões do país, dificulta bastante a inserção profissional de egressos dos cursos de graduação tecnológica¹⁷⁷. Foram evidenciados, também, problemas associados à fragilidade do processo ensino aprendizagem¹⁷⁸ e à evasão em cursos de graduação a distância. Com relação a este último caso, as causas podem estar relacionadas, na maioria das vezes, a uma combinação de fatores inerentes ao desenvolvimento do curso, muito embora as dificuldades de ordem pessoal enfrentadas pelos alunos, ou ainda, questões determinadas pelo contexto em que o curso ou o aluno estão inseridos também contribuam para a sua evasão¹⁷⁹.

Os resultados demonstram que as Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs – que foram transformadas em CEFETs antes da ifetização conseguiram acumular experiências no Ensino Superior, na pesquisa e na extensão, fato que se constituiu em importante fator de desenvolvimento institucional¹⁸⁰. Apesar dos vários aspectos problemáticos detectados durante o processo de implantação dos IFs, muitos dos quais já foram mencionados, as evidências indicam potenciais emancipatórios instalados, o que poderia conduzir a uma relação intelectual com o conhecimento, preparando o estudante para a vida em suas múltiplas dimensões¹⁸¹.

Foi possível verificar, também, a tendência dos Institutos Federais de implantarem cursos superiores nas mesmas áreas em que estas instituições já possuíam cursos técnicos consolidados, ou seja, mediante a verticalização destes cursos. Em alguns casos, a disponibilização de infraestrutura de excelência, adquirida previamente em função dos cursos

¹⁷⁶ Rufino Neto (2012).

¹⁷⁷ Alkmim (2011).

¹⁷⁸ Souza, R. (2010).

¹⁷⁹ Dantas (2011).

¹⁸⁰ Souza, V. (2010).

¹⁸¹ Zatti (2012).

técnicos, contribuiu para o sucesso dos cursos superiores implantados¹⁸².

4.1.2.5 Formação/qualificação de professores para a Educação Tecnológica e complementação dos quadros docentes dos Institutos Federais

A partir dos textos analisados (4 trabalhos), verificou-se que embora a ifetização tenha trazido consigo alguns pontos positivos como a equivalência entre os IFs e as universidades, e uma maior valorização do corpo docente, constatou-se a necessidade de maior investimento na formação dos professores, a fim de atender às especificidades dos Institutos Federais¹⁸³. Detectou-se, ainda, entre os docentes dos IFs, o predomínio de uma representação social de educação tecnológica alinhada ao histórico pressuposto da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual¹⁸⁴.

As pesquisas também indicaram que a formação/qualificação de professores para a EPT requer uma maior vinculação entre a ação docente e o mundo do trabalho, e não somente ao mundo do emprego, tal como ocorre na atualidade¹⁸⁵. No que se refere aos Institutos Federais, os resultados analisados demonstram que a extraordinária expansão realizada sobre a Rede Federal passou a demandar um maior contingente de professores para as disciplinas profissionalizantes. Entretanto, os programas de formação de professores para a EPT têm sido caracterizados pela descontinuidade, pela fragmentação e pela adoção de percursos formativos aligeirados, alinhando-se, assim, às políticas da SETEC/MEC. Os PDIs e PPPs dos IFs investigados fazem referência à habilitação de professores para a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio regular), sem mencionar a formação de docentes para a EPT. A partir dos resultados observados, constatou-se a falta de interesse do MEC em discutir/regulamentar políticas de formação de professores para a EPT ou estabelecer diretrizes nacionais para essa formação. A valorização deste tipo de formação tem se efetivado muito mais como uma iniciativa dos Institutos Federais, que muitas vezes exigem a formação pedagógica dos candidatos em seus concursos públicos, do que em função da ação do governo brasileiro¹⁸⁶.

¹⁸² Amaral (2011).

¹⁸³ Lima (2010).

¹⁸⁴ Souza (2011).

¹⁸⁵ Urbanetz (2011).

¹⁸⁶ Costa, M. (2012).

4.1.3 A pesquisa sobre os Institutos Federais e a expansão do Ensino Superior no Brasil: limites e possibilidades

A presente revisão de literatura permitiu a constatação de uma abundância de trabalhos de pesquisa sobre a expansão do Ensino Superior no Brasil e sobre as transformações recentes efetuadas sobre a Rede Federal. Todavia, é também significativo o número de trabalhos cujas contribuições mostraram-se pouco relevantes para a compreensão dos problemas analisados.

O grande número de trabalhos que se restringem a análises teóricas assentadas unicamente no plano conjuntural, articulando o objeto ao macrocontexto das políticas educacionais contrasta com um número significativo de trabalhos acadêmicos cujas contribuições se limitam ao microcontexto da pesquisa, dotados de um caráter meramente descritivo e de pouca articulação com o referencial teórico utilizado ou com o contexto mais amplo. Por outro lado, também se constatou a existência de trabalhos que conseguem realizar análises baseadas numa perspectiva de totalidade, mediante a articulação entre os diferentes elementos do macro e do microcontexto que envolvem estas pesquisas e a adequada vinculação entre o referencial teórico utilizado e o objeto investigado.

As pesquisas voltadas à expansão do Ensino Superior no Brasil destacam, predominantemente, as seguintes questões:

- alinhamento das políticas de Educação Superior às recomendações do Banco Mundial e aos princípios estabelecidos pelo Processo de Bolonha;
- subordinação das políticas públicas de Educação Superior aos interesses do capital;
- reordenamento da Educação Superior em decorrência da Reforma do Estado brasileiro;
- intensificação da ampliação de cursos, de vagas e de instituições de Educação Superior a partir da década de 1990;
- supremacia do setor privado de Ensino Superior sobre o setor público;
- diversificação/diferenciação de cursos e de instituições de Ensino Superior em substituição aos bacharelados e às universidades de pesquisa “tradicionais”, associada à priorização de cursos a distância;
- flexibilização do conceito e da função das universidades federais, o que remete a uma nova concepção de universidade, mais “democrática” e integrada às demandas

econômicas, culturais e sociais do seu entorno;

- fortalecimento de programas que visam à democratização do acesso e da permanência no Ensino Superior de estudantes oriundos de classes sociais historicamente excluídas deste nível educacional.

Apesar de apontar tendências que também têm acompanhado a expansão da Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal, os resultados mencionados não abordam satisfatoriamente as particularidades que caracterizam o tipo de ensino e as instituições da Rede Federal. No entanto, são fundamentais para o delineamento do contexto mais amplo em que os Institutos Federais e a expansão da EPT estão inseridos.

Quanto às pesquisas que se voltam especificamente às transformações da Rede Federal, à EPT e aos IFs, seus resultados podem ser sintetizados a partir das seguintes questões:

- a origem da Educação Profissional no Brasil está ligada ao acolhimento social dos “desvalidos” e “desafortunados”, característica que tem se apresentado como a grande marca deste ramo educacional em sua trajetória histórica;

- as metamorfoses sofridas pelo ensino e pelas instituições da Rede Federal resultam da mediação entre os interesses dos diferentes governos nacionais e às recomendações de organismos financeiros internacionais para os sistemas de ensino dos países em desenvolvimento;

- na década de 1990, a influência das tendências neoliberais sobre as políticas e programas de Educação Profissional se expressou através do empresariamento do espaço público em favor do mercado privado de educação;

- a Rede Federal tem se mostrado, ao longo da sua trajetória histórica, uma alternativa importante para a implantação de propostas de Educação Superior mais atentas (ou subordinadas) aos interesses do mercado e ao atendimento de demandas locais;

- a verticalização da Educação Profissional nos antigos CEFETs pela implantação de cursos superiores, iniciada ainda na década de 1960, constituiu estratégia de diminuição da pressão/concorrência por vagas nas universidades federais e de inclusão de classes sociais desassistidas, do ponto de vista do Ensino Superior;

- a implantação dos Institutos Federais tem encontrado entraves diversos, seguindo uma lógica determinada pela ampliação do atendimento à sociedade (incremento de cursos e de matrículas) sem um aumento correspondente do aporte de recursos;

- os Institutos Federais formam um conjunto heterogêneo de instituições, tendo em

vista as condições de desvantagem relativa que algumas delas apresentam em relação a outras, que vão desde a estrutura de ensino insuficiente para o atendimento das metas estabelecidas, passando pela ausência de uma cultura institucional voltada ao Ensino Superior, à pesquisa e à extensão, estendendo-se até aspectos relacionados à estruturação/organização administrativa destas instituições;

- os professores, funcionários, estudantes e a comunidade do entorno das instituições da Rede Federal, assim como os pesquisadores, reconhecem que apesar dos limites presentes nos atuais programas que visam à democratização da EPT, alguns avanços históricos foram alcançados nas últimas décadas.

Com relação ao objeto desta investigação, foi possível verificar a existência de pesquisas e de resultados que, apesar de circundá-lo, não chegam a apreendê-lo em sua especificidade ou a analisá-lo com a profundidade necessária. Desta forma, conclui-se pela pertinência de pesquisas que analisem a natureza e a racionalidade subjacente ao processo de expansão da Educação Superior através dos Institutos Federais, considerando-se o contexto mais amplo de expansão da Educação Superior no Brasil.

5 – GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - EPT

Este capítulo tem o objetivo de demonstrar o processo de desenvolvimento da Educação Profissional no âmbito da Rede Federal, de modo que se possa apreender a especificidade do objeto, sem perder de vista a sua historicidade.

A primeira seção aborda a gênese da Educação Profissional no Brasil e a evolução da Rede Federal, desde os períodos colonial e imperial, quando o ensino de ofícios ocorria fora do ambiente escolar, até a criação e a implantação dos Institutos Federais.

A segunda seção destaca a criação e a implantação da Engenharia de Operação nas Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, demarcando o início da oferta de Ensino Superior no âmbito da Rede Federal de Ensino Técnico. Todavia, mesmo ofertando cursos de graduação e até mesmo de pós-graduação, estas instituições não se confundiam com as universidades. Como foi mencionado no capítulo 4, as escolas e centros federais se constituíram, historicamente, como uma alternativa de grande valia para o desenvolvimento de propostas de Educação Superior mais atentas aos interesses do mercado.

Na terceira e última seção, apresenta-se um panorama geral da expansão da Rede Federal nos governos Lula (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014). É neste período que a totalidade das escolas técnicas e agrotécnicas federais – transformadas em Institutos Federais – assumem para si as atribuições relacionadas ao Ensino Superior, à exemplo do que já vinha ocorrendo nos CEFETs.

5.1 – BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - EPT NO BRASIL

A presente seção apresenta cinco quadros distintos que têm o objetivo de caracterizar, de forma sintética, o desenvolvimento da Educação Profissional em diferentes momentos da sua existência histórica. Em cada quadro, procura-se identificar, em primeiro lugar, os elementos que constituem o cenário econômico, político e social de cada período; em segundo lugar, trata-se de explicitar a função social atribuída à Educação Profissional e às instituições responsáveis pela sua oferta.

O primeiro quadro apresenta os “antecedentes da Educação Profissional no Brasil”,

delimitando-se um período histórico em que as escolas profissionalizantes ainda não existiam, já que o ensino e a aprendizagem dos diferentes ofícios não se descolava do próprio processo de trabalho. No segundo período são abordados os “primórdios do Ensino Profissionalizante no Brasil”, demarcando não só a emergência da escola profissionalizante, mas também a sua destinação aos “desvalidos”.

O terceiro período revela que o desenvolvimento da indústria nacional e a abertura da economia brasileira ao grande capital multinacional inauguraram uma nova fase, marcada pela emergência da “teoria do Capital Humano e a expansão da Rede Federal”, num cenário em que a Educação Profissional se torna um elemento fundamental para o desenvolvimento econômico do país. O quarto período, “Reforma do Estado e estagnação da Rede Federal”, trata de mudanças importantes no âmbito do Estado, sobretudo a partir da década de 1990, quando as políticas governamentais pautadas pelos preceitos do neoliberalismo econômico levaram a estagnação da Rede Federal. Este quadro se altera somente no quinto período, quando um novo grupo político assume o governo brasileiro e promove a “retomada da expansão da Rede Federal”, a partir da primeira década do século XXI.

Cabe ressaltar que a delimitação dos diferentes períodos não pretende estabelecer uma divisão rígida, que se prenda a datas específicas. A periodização da trajetória da Educação Profissional tem o objetivo único de situar alguns dos eventos mais relevantes da sua história, sem perder de vista o contexto mais amplo da realidade brasileira.

5.1.1 Antecedentes da Educação Profissional no Brasil

O termo “antecedentes” da Educação Profissional é empregado neste texto para fazer referência ao período que antecede o surgimento deste ramo da educação no Brasil. O Quadro 2 apresenta as principais características deste período.

Quadro 2 – Síntese do período *Antecedentes da Educação Profissional no Brasil*

Cenário político, econômico e social	Com a invasão portuguesa em 1500, teve início o processo de escravização dos índios, muitos dos quais trabalhavam na extração de madeira, na agricultura ou na mineração. Ainda no século XVI, a utilização de escravos nativos passou a ser substituída por escravos africanos. O acesso a terra, que até 1822 era concedido por meio de sesmarias, passou a ocorrer pela apropriação privada de terras públicas, até que a Lei de Terras de 1850 determinou que a propriedade da terra seria transferida apenas para aqueles que pudessem pagar por ela. Não havia ainda, neste período, atividades industriais que justificassem a existência de uma rede de ensino profissionalizante no Brasil.
Papel da Educação Profissional	A oferta de Educação Profissional era desnecessária, tendo em vista que inicialmente o trabalho era exercido por índios e escravos que não careciam de escola para ensinar seus ofícios aos seus descendentes. Aprendia-se a trabalhar no próprio trabalho. A elite da época nutria verdadeiro desprezo pelo trabalho, sobretudo pelo trabalho manual, o que explica seu desinteresse pela oferta de Educação Profissional.

Fonte: O autor, com base em Cunha (2005).

5.1.2 Primórdios do Ensino Profissionalizante no Brasil: a Educação dos “desvalidos”

A vinculação da Educação Profissional aos pobres, cegos, aleijados, ex-escravos, entre outros “desvalidos”, apresentou-se de forma explícita na concepção que se tinha sobre este ramo da educação, na época do seu surgimento. Entre o final do século XIX e início da Segunda República, a Educação Profissional era vista pela sociedade como filantropia ou caridade (FONSECA, 1961), atuando ainda como mecanismo de regulação social. O Quadro 3 traduz a caracterização deste período.

Quadro 3 – Síntese do período *Primórdios do Ensino Profissionalizante no Brasil: a educação dos “desvalidos”*

Cenário político, econômico e social	Na Primeira República, a organização da educação brasileira foi influenciada pela filosofia positivista, que defendia uma educação laica, a ampliação da oferta de educação escolar pública e a substituição da educação clássica e literária pela científica. A abolição da escravidão gerou um problema social, na medida em que os ex-escravos juntavam-se aos cegos, surdos, loucos, órfãos, entre outros “desvalidos”, que não encontravam meios para garantir a sua subsistência. Em 1909, o governo Nilo Peçanha criou 19 Escolas de Aprendizizes Artífices, oficializando o estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional no país. A crise econômica de 1930 enfraqueceu politicamente as oligarquias cafeeiras, criando condições para a emergência da burguesia industrial, algum tempo depois.
Papel da Educação Profissional	Se por um lado o processo de desenvolvimento da indústria nacional ainda não demandava grande quantidade de trabalhadores qualificados, por outro lado, a Educação Profissional era vista como alternativa ao problema da ociosidade dos “desfavorecidos da fortuna”, que geravam altos índices de mendicância e criminalidade.

Fonte: O autor, com base em Cunha (2000, 2005).

5.1.3 A Teoria do Capital Humano e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional

Apesar do processo de industrialização do Brasil ganhar impulso já nas décadas de 1930-1940, o setor industrial ganhou nova feição a partir da década de 1950, quando empresas multinacionais começaram a se instalar no país. O Brasil tornou-se dependente do capital internacional, que passou a requisitar investimentos na qualificação de mão de obra, com base na teoria do Capital Humano¹⁸⁷. As mudanças processadas sobre o cenário econômico levaram a ampliação da Rede Federal e o estabelecimento de acordos internacionais, como os acordos MEC-USAID¹⁸⁸, para impulsionar a expansão da oferta de

¹⁸⁷ A partir da década de 1960, o pensamento pedagógico brasileiro foi marcado pela Teoria do Capital Humano. Esta teoria remetia à ideia de educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social (FRIGOTTO, 2007, p. 1138). Segundo esta lógica, as possibilidades de melhoria das condições de vida, no plano da individualidade, encontravam-se vinculadas à elevação da escolaridade e da qualificação profissional, como forma de valorizar o Capital Humano do trabalhador. Esta noção buscava explicar as desigualdades entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais sem revelar a sua causa principal: a propriedade privada.

¹⁸⁸ Série de acordos firmados na década de 1960 entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), com o objetivo de estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Para mais informações, consultar Arapiraca (1982).

Educação Profissional.

Quadro 4 – Síntese do período *A teoria do Capital Humano e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional*

Cenário político, econômico e social	Na Segunda República a indústria nacional já se encontrava consolidada e demandando trabalhadores dotados de maior qualificação. Neste período ocorreu a substituição do modelo agrário-exportador pelo nacional-desenvolvimentista, seguido pela abertura do Brasil à entrada do capital multinacional, no governo de Juscelino Kubitschek. Em 1964, teve início a Ditadura Militar, mantendo-se a articulação entre os interesses do capital multinacional e da elite política nacional. A elevação da escolaridade dos trabalhadores passou a ser determinante para o desenvolvimento industrial do país. Na Rede Federal, ocorreu a implantação e a consolidação do Sistema Escola Fazenda (SEF) no ensino técnico agropecuário, que passou a caracterizar-se pelo viés tecnicista e pelo atrelamento ao processo de industrialização em curso. O Sistema Escola Fazenda passou a ter centralidade no ensino profissional agrícola a partir da década de 1960 e traduziu a implantação “pelo alto” de um modelo educativo ajustado aos interesses do nacional-desenvolvimentismo (SOARES, 2003, p. 138).
Papel da Educação Profissional	A chegada de uma parcela cada vez maior da classe trabalhadora ao ensino secundário ¹⁸⁹ provocou uma forte pressão por parte destes estudantes pelo acesso ao Ensino Superior, em busca de ascensão social. O Ensino Profissionalizante, muito mais do que qualificar mão de obra para a indústria, atuava como válvula de escape, aliviando a pressão exercida pela sociedade por vagas nas universidades (CUNHA, 1977, p. 156). Na Ditadura Militar, a democratização do acesso à universidade representava o risco de se agravar o movimento de contestação ao regime político.

Fonte: O autor, com base em Cunha (1977) e Soares (2003).

5.1.4 Reforma do Estado e estagnação da Rede Federal

Com a redemocratização do Brasil, na década de 1980, teve início o processo de Reforma do Estado, sob forte influência da lógica neoliberal (PERONI, 2010). Com a

¹⁸⁹ O Ensino Médio ou secundário de segundo ciclo passou a se estruturar como curso em 1942, com a Reforma Gustavo Capanema, compreendendo dois ciclos: o primeiro chamava-se ginasial, enquanto o segundo denominava-se genericamente de colegial. Este último era oferecido em duas versões: “clássico” e “científico”. Com a Lei nº 5.692/71, os cursos secundários passaram ser chamados de ensino de 2º grau.

intensificação deste processo, nas décadas seguintes a expansão da educação – sobretudo a de nível superior – ocorreu prioritariamente na rede privada (SGUISSARDI, 2008), enquanto a rede pública passou por um processo de estagnação, acompanhada pela terceirização de serviços e o pagamento de taxas em instituições de ensino públicas, além de algumas tentativas de privatização do ensino público. Na década de 1990, o governo Fernando Henrique Cardoso realizou mudanças profundas na legislação educacional que regulamentava o Ensino Profissionalizante, com objetivos claros de reduzir os gastos públicos e favorecer o empresariamento deste ramo de ensino pela rede privada.

Quadro 5 – Síntese do período *Reforma do Estado e estagnação da Rede Federal*

Cenário político, econômico e social	A década de 1980 ficou conhecida como a “década perdida”, devido à crise e à profunda estagnação econômica enfrentada pela América Latina neste período. Segundo a lógica neoliberal, o Estado é o grande culpado pela crise mundial do capital. O desemprego e a inflação tornaram-se os grandes desafios a serem enfrentados pelo Estado. A década de 1990 foi marcada pela chamada Reforma do Estado, que se baseia no sucateamento e na posterior privatização de instituições estatais, bem como na terceirização de serviços públicos essenciais. Ao mesmo tempo, as transformações no mundo do trabalho e os avanços tecnológicos são as justificativas usadas para promover reformas educacionais profundas, quase sempre financiadas por organismos financeiros internacionais. A educação consolidou-se como mais um setor empresarial, com destaque para a expansão do Ensino Superior privado.
Papel da Educação Profissional	Cabia à Educação Profissional formar o “trabalhador de novo tipo” ¹⁹⁰ , em sintonia com as novas formas de organização e gestão do trabalho e com os interesses do mercado. Contudo, transferiu-se para o próprio trabalhador a responsabilidade pelo domínio das competências profissionais exigidas pelo mercado e, portanto, pela sua empregabilidade ¹⁹¹ .

Fonte: O autor, com base em Ferretti (2000), Sguissardi (2008), Gounet (1999) e Shiroma (1999).

¹⁹⁰ Nas últimas décadas, o mundo do trabalho tem passado por mudanças profundas, caracterizando-se por processos de inovação que não se restringem à aplicação de novas tecnologias, abarcando também as novas formas de organização e gestão do trabalho: trata-se do processo de Reestruturação Produtiva. Neste contexto, o trabalhador de “novo tipo” é aquele que consegue dar respostas imediatas às variações da demanda da produção. Para tanto, pressupõe-se uma organização flexível e integrada do trabalho (GOUNET, 1999, p. 29).

¹⁹¹ A “empregabilidade” é um conceito que remete ao próprio trabalhador a responsabilidade de manter-se “empregável”. Segundo esta lógica, o trabalhador precisa atualizar-se constantemente (intelectual e profissionalmente) para aumentar as suas chances de inserção no mercado de trabalho, diante da intensificação da competitividade entre os trabalhadores. A noção de empregabilidade apresenta um forte caráter ideológico, pois desconsidera/oculta as causas estruturais do desemprego no capitalismo. Para mais informações sobre “empregabilidade”, consultar Shiroma (1999).

5.1.5 Retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Na primeira década do século XXI, a composição de um governo democrático-popular no Brasil – a partir do primeiro mandato do Presidente Lula da Silva – criou uma série de expectativas em relação a uma postura mais progressista no campo da educação. Algumas das medidas adotadas no seu governo seguiram na contramão das políticas do seu antecessor, com destaque para a retomada do investimento público nas instituições de ensino federais. Mas a despeito da implantação de novas escolas técnicas e universidades federais pelo Brasil, a ampliação do atendimento continuou ocorrendo predominantemente na rede privada (INEP, 2014b).

Este período também foi marcado por uma nova reformulação da Rede Federal. Além da implantação de novas unidades de ensino, a Lei nº 11.892/08 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao mesmo tempo em que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), muitos dos quais são o resultado da mescla de escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETs pré-existentes, que juntos passaram a integrar uma única autarquia.

A eleição da Presidenta Dilma Rousseff, em 2010, garantiu a conclusão das metas previstas pelo governo Lula, para o período entre 2005 e 2010. Seguindo a linha de seu antecessor, Dilma Rousseff deu continuidade à expansão da Rede Federal nos primeiros anos do seu mandato e implantou o PRONATEC, em 2011. As questões mais relevantes do período de retomada da expansão da Rede Federal são apresentadas à seguir, no Quadro 6.

Quadro 6 – Síntese do período *Retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*

Cenário político, econômico e social	O governo Lula, que foi sucedido pela Presidente Dilma Rousseff, foi marcado pelo grande volume de políticas e programas na área social, voltados às camadas mais pobres da população. A manutenção da estabilidade econômica conquistada na década de 1990 e a descoberta de grandes reservas de petróleo criaram a expectativa de crescimento da economia no médio e longo prazo. Apesar de pertencerem a um partido de esquerda, estes governos mantiveram a transferência de serviços essenciais à população, como educação, por exemplo, para a iniciativa privada. Se antes prevaleciam as privatizações, agora se estabelecem parcerias público-privadas, mediante o repasse de verbas públicas para que empresas privadas exerçam algumas das funções do Estado, como continua ocorrendo com o PROUNI e passou a ocorrer com a criação do PRONATEC (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2012). Extinguiu-se o dispositivo legal que proibia a instalação de novas Escolas Técnicas mantidas pela União e revogou-se o Decreto nº 2.208/97, o que motivou muitas instituições de ensino a retomarem a oferta de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. Apesar disso, houve ampliação da oferta de cursos profissionalizantes desvinculados da Educação Básica, estimulados pelo PRONATEC. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passou por uma expansão e foi reconfigurada a partir da criação dos IFs. Paralelamente, ocorreu um processo de expansão das universidades federais.
Papel da Educação Profissional	No âmbito da Rede Federal, as instituições responsáveis pela oferta de EPT passaram a atender demandas ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, em sintonia com as necessidades dos arranjos produtivos locais. Os IFs passaram a formar professores para suprir a carência de profissionais habilitados para atuar na Educação Básica, sobretudo na área de Ciências, além de formar técnicos, tecnólogos e engenheiros em áreas específicas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de setores estratégicos da economia nacional.

Fonte: O autor, com base em Peroni (2010) e Otranto (2010).

5.2 CRIAÇÃO DOS CEFETS: O ENTRECruzAMENTO ENTRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REDE FEDERAL

Depois de apresentar a gênese da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil, dos seus primórdios até a atualidade, fez-se um resgate histórico da primeira experiência desta Rede no que se refere à oferta de Ensino Superior, bem como de seus desdobramentos nas décadas que se seguiram. Portanto, a criação dos Institutos Federais não inaugura, de maneira

alguma, a oferta de cursos superiores nas escolas técnicas brasileiras.

Se no continente europeu as primeiras universidades surgiram ainda no período medieval, no Brasil isso veio a acontecer somente no século XX (CUNHA, 1989b). Inicialmente, o número de vagas oferecidas era bastante reduzido, tendo em vista que apenas os estudantes pertencentes às classes que dispunham de condições mais favoráveis, tanto do ponto de vista econômico quanto cultural, chegavam a ocupar os assentos universitários. Segundo Sguissardi (2008, p. 997), até a década de 1960 este nível de ensino era ofertado predominantemente por instituições públicas, que respondiam pela maior parte das vagas. Somente no período da Ditadura Militar, diante das pressões sociais pelo aumento de vagas nas universidades, teve início o processo de expansão do Ensino Superior no Brasil. A opção, na época, foi a realização de uma expansão pela via privada, de tal modo que na década de 1970 o subsistema privado de Ensino Superior já havia ultrapassado o subsistema público com relação ao número de matrículas (Tabela 21). Esta tendência se manteve nas décadas seguintes.

Tabela 21 – Evolução das matrículas da Educação Superior brasileira por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil, 1964-1994

Ano	Total	Matrículas públicas		Matrículas privadas	
		Total	%	Total	%
1964	142.386	87.665	61,6	54.721	38,4
1974	937.593	341.028	36,4	596.565	63,5
1984	1.399.539	571.879	40,9	827.660	59,1
1994	1.661.034	690.450	41,6	970.584	58,4

Fonte: Sguissardi (2008, p.997).

Durante o período da Ditadura, o reordenamento da economia brasileira em função da recente abertura do país ao capital internacional, bem como o aquecimento do setor industrial criou novas e maiores demandas educacionais, tanto para o Ensino Técnico quanto para o Superior. Em termos de políticas educacionais, a Reforma do Ensino Superior, mediante a promulgação da Lei nº 5.540/68, e a Reforma do Ensino de Segundo Grau pela Lei nº 5.692/71 buscaram responder às novas demandas educacionais e ao contexto político da Ditadura Militar¹⁹². Segundo Nascimento (2007), acompanhando as mudanças que se

¹⁹² Ao analisar o contexto das mudanças processadas sobre o ensino de 2º grau pela Lei 5.692/71, Cunha (2000) afirma que as suas motivações vinham “do alto”, ou seja, do Ensino Superior. O estabelecimento da profissionalização compulsória neste nível de ensino foi a forma encontrada para resolver, de uma só vez, dois problemas distintos: em primeiro lugar, a falta de projeto pedagógico do ensino secundário; em segundo lugar, a insistência de muitos egressos de cursos técnicos em “se candidatarem aos exames vestibulares – e serem bem-

realizaram sobre a economia brasileira ao longo de mais de 100 anos, a Rede Federal chegou à década de 2010 com modificações profundas em relação ao seu ponto de partida, em 1909, culminando com a oferta de Ensino Superior pela maioria das instituições pertencentes à Rede.

No contexto educacional e histórico desses acontecimentos, dentro dos desafios socioeducacionais enfrentados pelo governo militar pós-1964, foram reformulados tanto o ensino superior como o técnico industrial. Isso ocorreu em função da demanda de mão de obra oriunda das novas condições tecnológicas que se implantavam no país e, principalmente, **pelas pressões sociais exercidas pelos jovens que queriam o aumento de vagas no ensino superior** e, consequentemente, o aumento de oportunidades de ensino e de capacitação técnica profissional.

Foi a existência e a conjugação desses dois fatores em especial, entre outros, que acabaram por elevar o ensino técnico – até então restrito ao primeiro e segundo ciclos do ensino médio – ao terceiro grau ou superior. Essa foi, de fato, a grande e definitiva revolução jamais acontecida no ensino profissional brasileiro [...] que vai do ensino de ofícios à universidade tecnológica, passando da educação profissional à educação tecnológica. (NASCIMENTO, 2007, p. 282, grifo nosso).

Com relação ao Ensino Superior, na década de 1960 havia uma forte pressão por parte da classe trabalhadora pelo aumento do número de vagas, já que seus integrantes enxergavam na universidade a possibilidade de ascenderem socialmente. Como se viu, a ampliação do setor privado de Ensino Superior esteve associada a este fenômeno. Por outro lado, as indústrias instaladas no país demandavam certa quantidade de força de trabalho dotada de formação superior específica, de modo a suprir as necessidades mais imediatas da produção capitalista. Em decorrência disso, um enorme contingente de Engenheiros passou a ser requisitado, sobretudo aqueles especializados nos processos de produção industrial. Este cenário exigiu medidas urgentes que viabilizassem a produção e reprodução desta força de trabalho específica.

De acordo com Nascimento (2007, p. 283-284), no ano de 1963 a Diretoria de Ensino Superior, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, encaminhou ao Conselho Federal de Educação – CFE a proposta de criação de uma nova modalidade de Engenharia, que seria responsável pela formação dos chamados “Engenheiros de Operação”. Desta forma, a Engenharia de Operação foi instituída mediante a aprovação do Parecer nº 60/63. A referida Diretoria ainda constituiu uma comissão de estudos para o planejamento da formação de engenheiros em todo o país, a qual era formada, entre outros, pelos diretores da Universidade do Brasil (atual UFRJ), Escola de Engenharia da Pontifícia Universidade

sucedidos.” (CUNHA, 2000, p. 14-15). Segundo este autor, “os egressos das escolas técnicas industriais ingressavam em cursos superiores, em vez de se contentarem com seu destino ‘natural’.” (p. 15).

Católica de São Paulo (PUC-SP), e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). A criação da Engenharia de Operação, na visão de seus idealizadores, seguia o mesmo caminho já trilhado por muitas nações desenvolvidas, pois “ao aprová-la, o CFE reconheceu ser esta modalidade de formação de engenheiros ‘nova’ somente entre nós, porquanto nos países desenvolvidos e altamente industrializados já era um curso habitual.” (NASCIMENTO, 2007, p. 284).

O objetivo da Engenharia de Operação era o atendimento da demanda por dirigentes, supervisores e condutores de operações industriais¹⁹³. Segundo a definição dada pelo Parecer do Conselho Federal de Educação – CFE nº 25/65 (NASCIMENTO, 2007, p. 284-285), a formação do Engenheiro de Operação era “o elemento de formação e treinamento em cursos de duração de três anos, para habilitação e supervisão de setores especializados da indústria e encargos normais da produção industrial”. Paralelamente, continuaria a existir a modalidade tradicional de engenharia, de “formação profissional científica”, que era mais ampla e de maior duração do que aquela conferida ao Engenheiro de Operação. De acordo com este mesmo Parecer,

Enquanto o engenheiro de operação caracteriza-se por **uma formação predominantemente prática, necessária à condução dos processos industriais, à gerência ou supervisão das indústrias, à direção da aplicação da mão de obra, às técnicas de utilização e manutenção de equipamentos, enfim, às atividades normais ou de rotina das indústrias**, o engenheiro graduado, com curso básico atual de cinco anos, apoiado em mais sólida formação científica, terá também os encargos de pesquisa e projetos e a característica de sua atuação será a criatividade. (Parecer nº 25/1965, apud NASCIMENTO, 2007, p. 285, grifo nosso).

Na década de 1960, o Brasil mantinha uma intensa colaboração com os Estados Unidos, formalizada por meio dos acordos de cooperação com a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento – USAID, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, Fundação Ford, entre outros. Foi neste contexto que o MEC constituiu um Grupo de Trabalho misto (formado por integrantes de ambos os países) que teve a tarefa de estudar qual seria o tipo de formação mais adequada à obtenção dos recursos humanos demandados pelas indústrias da época (NASCIMENTO, 2007, p. 292). Convencido de que a Engenharia de Operação produziria

¹⁹³ Deste modo, confirmava-se no Brasil a tendência indicada por Gramsci (2001), nos Cadernos do Cárcere, quanto à necessidade do grupo dominante em formar um quadro de intelectuais que, no capitalismo, são responsáveis não só pela organização da produção em si, mas também pela produção da ideologia dominante.

melhores resultados do que as tradicionais engenharias acadêmicas, este grupo indicou ao MEC que as Escolas Técnicas Federais (ETFs), que se vinculavam ao Departamento de Ensino Médio – DEM, seriam as instituições de ensino mais bem preparadas para a oferta desta modalidade, e não as universidades. Ao realizar esta defesa, o Relatório do Grupo de Trabalho fez duras críticas às Escolas Superiores de Engenharia, tendo em vista que “os cursos de Engenharia de Operação eram ministrados com base nos currículos tradicionais dos cursos de cinco anos, formando, em três anos, o engenheiro tradicional de calças curtas.” (BRASIL, 1977, citado por NASCIMENTO, 2007, p. 292).

Em 1969, o Decreto-Lei nº 547/69 finalmente autorizou o funcionamento dos cursos profissionais superiores de curta duração nas ETFs. A primeira experiência ocorreu na Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro (atual CEFET-RJ), sob o acompanhamento de especialistas norte americanos ligados a Oklahoma State University, com apoio da Fundação Ford. Tal como ocorrera com a Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro, o acordo MEC/BIRD viabilizou os investimentos¹⁹⁴ necessários para a implantação do curso de Engenharia de Operação nas ETFs de Minas Gerais e do Paraná. Conforme Nascimento (2007, p. 304), previa-se inicialmente, com estes recursos, implantar o curso de Engenharia de Operação em seis estados. Entretanto, as outras três unidades da federação (além das três já citadas), a saber, São Paulo, Bahia e Pernambuco, não foram contempladas com a implantação deste curso superior por três motivos distintos: a) a demora do CFE em analisar o currículo; b) o consequente atraso do CFE na autorização de funcionamento do curso; e c) razões de natureza política envolvendo o MEC (NASCIMENTO, 2007, p. 304).

O fato que chamou atenção, no final da década de 1960, foi a duplicidade de políticas do MEC com relação aos cursos superiores de curta duração. De forma paralela às ações do Departamento de Ensino Médio (DEM), que implantava as Engenharias de Operação nas ETFs, o Departamento de Assuntos Universitários (DAU) empenhava-se em operacionalizar os “cursos de formação de tecnólogos” (NASCIMENTO, 2007, p. 304-305). Apesar de denominações distintas, os cursos desenvolvidos pelos respectivos departamentos do MEC se sobrepunham em sua natureza. Esta duplicidade revelou-se no Anteprojeto que deu origem a Lei nº 5.540/68, que previa a organização de cursos profissionais de curta duração nas universidades, mas admitia que os mesmos pudessem ser também ministrados em

¹⁹⁴ Além de 21 milhões de dólares emprestados pelo BIRD, que corresponderam a 1/3 do total estabelecido no acordo, outros 2/3 (quarenta e dois milhões de dólares) foram investidos pelo governo brasileiro como contrapartida (NASCIMENTO, 2007, p. 304).

estabelecimentos especialmente criados para este fim.

Cabe salientar que o perfil da maioria dos jovens que perseguiram uma qualificação no Ensino Superior já não era mais o daquele jovem sustentado pelos pais. A busca pela formação em um curso superior vinculava-se à necessidade de um emprego que garantisse o sustento destes jovens e de suas famílias, razão pela qual estes estudantes preferiam cursos que proporcionassem maior demanda pelo mercado de trabalho. (NASCIMENTO, 2007, p. 306-307).

Em meados da década de 1970, os cursos de Engenharia de Operação e de formação de tecnólogos seguiram coexistindo. Com o apoio do CFE, houve uma expansão de instituições e cursos superiores sem precedentes até então, o que ocorreu, por alguns anos, sem nenhum conflito. A crise que se instalou mais tarde entre DEM e DAU, ocorreu em função da criação de uma comissão (por iniciativa do DAU e pela pressão exercida pelo Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura¹⁹⁵ e Agronomia - CONFEA e pelos respectivos Conselhos Regionais - CREAS¹⁹⁶ contra as Engenharias de Operação) encarregada de reformular toda a concepção dos cursos de engenharia. Quanto aos cursos de formação de tecnólogos, estes não foram alvo da preocupação do sistema CONFEA/CREA. Embora também tivessem a natureza de “cursos superiores de curta duração”, os cursos de tecnologia não conferiam aos seus egressos o título de engenheiro, motivo pelo qual não poderiam reivindicar as atribuições profissionais gerais reservadas aos engenheiros (NASCIMENTO, 2007, p. 310).

Os estudos realizados pela comissão do DAU/MEC resultaram em uma nova concepção de ensino de engenharia, reunindo-se as diferentes especialidades em um único curso de engenharia (cuja duração média era de cinco anos) e criando-se as modalidades. Nas palavras de Nascimento (2007, p. 315), “conceitualmente, fora estabelecida uma engenharia de ‘concepção’ e uma dita de ‘ligação’ envolvendo todos os ramos e tendências dos cursos de Engenharia então existentes. Assim, ao invés das especialidades existiam as ênfases nas diversas áreas”. A exceção ficou por conta do curso de Engenharia Industrial, que foi objeto do Parecer CFE nº 4.434/76. Este último curso, embora fosse de longa duração, era

¹⁹⁵ A partir de 2010, o CREA deixou de abranger os profissionais da Arquitetura. Estes profissionais se organizaram em torno de um novo conselho, criado pela Lei nº 12.378/10, o qual recebeu a denominação de Conselho de Arquitetura e Urbanismo – CAU.

¹⁹⁶ Desde a sua criação, as Engenharias de Operação e seus egressos sofreram uma vigorosa reação por parte do sistema CONFEA/CREA, já que seus integrantes (engenheiros de formação plena) enxergavam naqueles profissionais uma ameaça, pois com apenas três anos de formação poderiam requerer o diploma de engenheiro e tornarem-se concorrentes no mercado de trabalho (NASCIMENTO, 2007).

caracterizado por uma formação eminentemente tecnológica e prática, voltado especialmente para as atividades normais ou de rotina das indústrias (NASCIMENTO, 2007, p. 315).

A extinção das Engenharias de Operação de curta duração instalou uma crise no âmbito das Escolas Técnicas Federais (ETFs). Estas instituições de ensino¹⁹⁷ conquistaram grande prestígio social nas comunidades onde se situavam, entre outras razões, pela oferta deste tipo de engenharia. Além do mais, a simples substituição da Engenharia de Operação pela Engenharia Industrial não era possível, em face da legislação vigente. As ETFs só estavam autorizadas a ministrar cursos de curta duração, o que levou a mudanças na legislação que regulamentava a sua atuação. (NASCIMENTO, 2007, p. 316).

Na tentativa de solucionar este problema, o DAU requisitou a realização de novos estudos que apontassem qual seria a decisão mais acertada para o caso. O Grupo de Trabalho encarregado de realizar tais estudos propôs que os Centros de Engenharia da Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca – RJ, da Escola Técnica Federal do Paraná e de Minas Gerais fossem transformados em “Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs”. Na exposição de motivos nº 435, de 24 de outubro de 1977, o Grupo argumentou que desta forma se aproveitaria os investimentos já realizados nestas três instituições por intermédio de vultoso contrato de empréstimo junto ao BIRD, ao mesmo tempo em que se constituiria um novo tipo de ensino tecnológico, capaz de integrar verticalmente os vários níveis de formação (NASCIMENTO, 2007, p. 316).

Além dos cursos de formação de tecnólogos e cursos de Engenharia Industrial, as alterações promovidas sobre a legislação que regulamentava as atuações das respectivas ETFs deveria prever que os CEFETs assumiriam ainda a atribuição de formar professores para o ensino tecnológico em seus diferentes graus. Também consta na exposição de motivos já citada, o esclarecimento de que

quanto ao pessoal docente e administrativo, cada centro utilizará os recursos humanos já existentes, e devidamente integrados no novo plano de classificação de cargos, **não havendo portanto, em decorrência, nenhuma despesa adicional** nem modificação funcional sob qualquer aspecto. (Exposição de motivos nº 435, de 24 de outubro de 1977, apud NASCIMENTO, 2007, p. 344, grifo nosso).

Foi com base nesses argumentos que, em 30 de junho de 1978, o Presidente Ernesto Geisel assinou a Lei nº 6.545, criando os Centros Federais de Educação Tecnológica

¹⁹⁷ Mesmo ministrando cursos superiores de curta duração, neste período as ETFs continuaram ofertando concomitantemente o ensino profissionalizante de nível técnico.

(CEFETs) do Rio de Janeiro, do Paraná e de Minas Gerais. Nos anos 1980, seguiram o mesmo caminho (transformação em CEFET) as Escolas Técnicas Federais do Maranhão e da Bahia (NASCIMENTO, 2007). Na década de 1990, as demais ETFs foram transformadas em CEFETs pela Lei nº 8.948/94. A exceção ficou por conta das Agrotécnicas Federais (EAFs), que só poderiam ser transformadas em CEFETs depois de avaliação *in loco* e autorização prévia pelo MEC¹⁹⁸. Também na década de 1990, foram construídas unidades de ensino descentralizadas (Uneds) em todo o território nacional, inclusive no setor agrotécnico, vinculadas e subordinadas hierarquicamente às EAFs e CEFETs pré-existentes.

Em 2005, a consolidação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como o aprofundamento da verticalização do ensino tecnológico culminou com a elevação do CEFET-PR à condição de Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Porém, contrariando as expectativas dos demais CEFETs, que aguardavam ansiosamente pela sua transformação em UTs, o MEC alterou a sua estratégia no decurso da expansão da Rede Federal. Por ocasião da publicação do Decreto nº 6.095/07, este Ministério apresentou como alternativa ao modelo de Universidade Tecnológica (UT) a integração das diferentes instituições pertencentes à esta Rede em Institutos Federais, incluindo-se nessa proposta os próprios CEFETs. Diante disso, os CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais rejeitaram vigorosamente esta alternativa e optaram por manter a sua identidade institucional até os dias atuais¹⁹⁹.

Com a reformulação sofrida em dezembro de 2008, a Rede Federal passou a apresentar uma nova composição. Além dos Institutos Federais, que incorporaram a maior parte das instituições integrantes da antiga Rede, restaram a UTFPR, atualmente vinculada a Secretaria de Ensino Superior (SESu), 24 Escolas Técnicas (EVs) que preferiram se manter vinculadas às respectivas universidades federais e os CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais.

¹⁹⁸ Somente a partir de 2004 a legislação brasileira passou a permitir que as EAFs ofertassem cursos superiores em caráter experimental, conforme o Parecer CNE/CEB nº 14/04, mediante avaliação e autorização prévia pela SEMTEC/MEC. Contudo, semelhantemente ao ocorrido com as ETFs na década de 1970, tais cursos deveriam restringir-se a área tecnológica, por meio de cursos superiores de tecnologia, de curta duração.

¹⁹⁹ De acordo com Marco Antônio de Oliveira, que ocupava o cargo de titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) no ano de 2013, a Universidade Tecnológica “é um projeto que faz parte do passado”. Para a SETEC, a UTFPR fracassou em seu objetivo pelo esvaziamento do ensino técnico e pelo caráter acadêmico dos cursos superiores oferecidos, reproduzindo assim as atribuições que atualmente já são exercidas pelas universidades federais (CAMPOS; CRUZ e PASSOS, 2013). Apesar de o Secretário indicar a transformação em IFs como único caminho possível para a expansão dos CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, os servidores e estudantes que integram estas instituições continuam reivindicando a sua elevação à condição de Universidade Tecnológica.

5.3 PANORAMA GERAL DA EXPANSÃO DA REDE FEDERAL NOS GOVERNOS LULA (2003-2006 E 2007-2010) E DILMA ROUSSEFF (2011-2014)

Na sequência do texto, será realizada uma breve periodização dos fatos que caracterizaram cada fase da expansão de Rede Federal de EPT. As ações foram divididas, inicialmente, em duas fases distintas: a Fase I e a Fase II, as quais deveriam estar concluídas até 2010, ano em que ocorreu a última eleição presidencial no Brasil²⁰⁰. A Fase III foi anunciada somente em agosto de 2011, no primeiro mandato de Dilma Rousseff.

5.3.1 Fase I (2005-2007)

A Fase I, lançada em 2005 (BRASIL/MEC/SETEC, 2010), anunciava a implantação de 64 novas unidades escolares. Neste primeiro momento, estava prevista a construção de 37 novas Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs, nove autarquias federais, além da federalização de 18 escolas já existentes, mas que não pertenciam a Rede Federal (BRASIL/MEC/SETEC, 2011b). A Fase I teve como objetivo:

Implantar Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica nos estados ainda desprovidos destas instituições além de outras unidades, preferencialmente, em periferias de grandes centros urbanos e em municípios interioranos, distantes de centros urbanos, em que os cursos estejam articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho. (BRASIL/MEC/SETEC, 2011b)

Com relação a financiamento para investimentos e manutenção, a SETEC previa a participação direta e em cooperação com estados, municípios e com a sociedade, além da articulação com outros ministérios, secretarias especiais e empresas, tal como prevê a Lei nº 11.195/05. Defendia-se, ainda, a criação de um fundo específico para o financiamento da Educação Profissional e Tecnológica²⁰¹, a exemplo do FUNDEB. Para a operacionalização da

²⁰⁰ A distribuição territorial das instituições federais de EPT, originalmente previstas na Fase I e na Fase II do Plano de Expansão, pode ser consultada no Apêndice VII.

²⁰¹ A proposição quanto à criação de um Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional e de Qualificação do Trabalhador foi encaminhada oficialmente pelo Projeto de Lei do Senado nº 274/03 e pela Proposta de Emenda à Constituição nº 24/05, ambos de autoria do Senador Paulo Paim, do Rio Grande do Sul. Contatado por e-mail, o gabinete do Senador Paulo Paim se manifestou informando que, no presente momento, este

expansão, em 23 de dezembro de 2005 a Lei nº 11.249 aprovou a liberação de crédito extraordinário em favor do MEC, no valor de R\$ 57 milhões (BRASIL/MEC/SETEC, 2011b).

Em termos de concepção pedagógica, pretendia-se que a expansão da Rede Federal fosse acompanhada do fortalecimento da relação entre Educação Profissional e Educação Básica, numa perspectiva de educação integral. Destacava-se, também, uma Educação Profissional pautada na investigação científica e na inovação tecnológica²⁰², que fosse capaz de se aproximar, sobretudo, da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL/MEC/SETEC, 2011b).

5.3.2 Fase II (2007-2010)

A Fase II foi marcada pelo *slogan* “Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país” (BRASIL/MEC/SETEC, 2011a). Nesta etapa, lançada em 2007, previa-se a instalação de 150 novas unidades de ensino, que somadas a outras 64 já contabilizadas na Fase I, atingiriam o total de 214 anunciado pelo governo Lula.

A definição das cidades-pólo ocorreu com base nos seguintes critérios, segundo a SETEC:

1. Distribuição territorial equilibrada das novas unidades;
2. Cobertura do maior número possível de mesorregiões;
3. Sintonia com os Arranjos Produtivos Locais;
4. Aproveitamento de infraestruturas físicas existentes;
5. Identificação de potenciais parcerias. (BRASIL/MEC/SETEC, 2011a).

Em seu lançamento, as ações previstas para a Fase II tinham um cronograma que contemplava o período entre 2007 e 2010. Foi a partir desta fase que começou a ganhar força a proposta do MEC de um reordenamento das instituições federais de EPT em torno do modelo dos Institutos Federais. Conforme a expansão avançava, aumentava o número de

parlamentar vem se empenhando na tarefa de incluir na pauta do Plenário o Projeto de Resolução nº 24/07, de sua autoria, que pretende instituir a Frente Parlamentar em Defesa do Ensino Profissionalizante (VIEIRA, 2014).

²⁰² Percebe-se que, no plano do discurso oficial, desde o seu início a expansão da Rede Federal esteve pautada por uma perspectiva de educação integral, opondo-se à profissionalização estrita e aproximando-se, em certa medida, dos princípios da escola unitária de Gramsci. Contudo, ao longo desta tese foi possível verificar que a ruptura com estes princípios torna-se evidente, no âmbito da prática, principalmente com a criação e a implantação do PRONATEC, a partir de 2011.

autoridades políticas regionais (prefeitos e deputados) que se dirigiam à Brasília para pleitearem unidades para os seus estados e municípios (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO, 2011). Em razão deste assédio, o MEC acabou incrementando algumas Escolas Técnicas ao número projetado inicialmente (Figura 3), o que ainda causa alguns desencontros entre os números da expansão veiculados nos documentos da própria SETEC, assim como dos prazos previstos para sua conclusão.

Figura 3 – Mapa da Expansão da Rede Federal até 2010 – Brasil, 2002-2010



Fonte: BRASIL/MEC/SETEC, 2010a.

No lançamento da Fase II, contabilizava-se um total de 214 novas unidades de ensino até 2010 (Figura 3), que somadas às 140 Escolas Técnicas pré-existentes, atingiriam o número de 354 (BRASIL/MEC/SETEC, 2010). Este mesmo número havia sido apresentado, ainda em 2007, no documento que deu publicidade às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Entretanto, até fevereiro de 2012, a SETEC exibia em seu sítio na internet um total de 366 escolas entregues até 2010 (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Cenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica até 2010 – Brasil, 2002-2010



Fonte: BRASIL/MEC/SETEC, 2012.

5.3.3 Fase III (2011-2020)

Em agosto de 2011, dando sequência à expansão da Rede Federal iniciada pelo governo Lula, a Presidente Dilma Rousseff anunciou a Fase III. Segundo o relatório de gestão da SETEC (BRASIL/MEC/SETEC, 2011c), referente ao ano de 2010, projetava-se para o primeiro ano da Fase III a implantação de 86 novos *campi* de Instituto Federal, dos quais 46 eram remanescentes da Fase II. Segundo este documento, o prazo para a implantação destes *campi* era dezembro de 2011.

De acordo com o relatório de gestão da SETEC, já citado, a totalidade da Fase III compreendia ainda

[...] a implantação de 60 novas unidades de ensino a cada ano, durante a vigência do próximo Plano Nacional de Educação (2011 a 2020), levando a Rede Federal à configuração de 1000 unidades até o final da década. Para tanto, seriam necessários investimentos anuais da ordem de R\$ 600 milhões para as ações de construção e aquisição de equipamentos, e de R\$ 200 milhões para despesas com pessoal. (BRASIL/MEC/SETEC, 2011c, p. 28)

Com a conclusão desta etapa, entre os resultados esperados estão:

- 1 milhão e 200 mil alunos matriculados na Rede Federal;
- Institutos Federais presentes em 1 de cada 5 municípios brasileiros.

No programa de rádio “Café com a Presidenta”, transmitido em 22 de agosto de 2011, Dilma Rousseff afirmava que

Até 2014, vamos inaugurar quatro novas universidades federais, no Norte e no Nordeste. E vamos estender as universidades que já existem, criando 47 novos *campi* pelo país afora. E tem mais, vamos criar mais 208 escolas técnicas, em 200 municípios. (CAFÉ COM A PRESIDENTA, 2011).

Quando questionada sobre os critérios para a distribuição de escolas técnicas e universidades federais pelo Brasil, Dilma Rousseff argumentava:

Utilizamos vários critérios para fazer esta seleção [...]. Primeiro, demos prioridade a municípios com mais de 50 mil habitantes, em microrregiões onde não existiam escolas da rede federal e no interior do Brasil. Segundo, tivemos a preocupação [...] de atender municípios com elevado percentual de extrema pobreza. Terceiro [...] focamos em um grupo de municípios que têm mais de 80 mil habitantes, mas, nos quais, a prefeitura, muitas vezes, arrecada pouco e tem muita dificuldade de investir em educação²⁰³. (CAFÉ COM A PRESIDENTA, 2011).

A Fase III também foi marcada pela criação do PRONATEC, que vem sendo alvo de críticas tanto de políticos ligados a partidos de esquerda quanto pelos sindicatos que representam os profissionais da educação, sobretudo pela possibilidade de repasse de recursos públicos para a iniciativa privada²⁰⁴.

Se o período da década de 1990 foi marcado pelas políticas assumidamente neoliberais do governo Fernando Henrique Cardoso, as décadas seguintes foram e continuam sendo marcadas por políticas contraditórias, no campo da educação. Nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, por um lado, retomam-se os investimentos e a ampliação do número de escolas e universidades federais²⁰⁵, ao mesmo tempo em que se altera a legislação de modo a permitir o retorno da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Contudo, estes governos ampliaram o repasse de verbas públicas para instituições de ensino privadas (pelo PROUNI e pelo PRONATEC). No governo de Dilma Rousseff, as contradições se agravam com a priorização da oferta de cursos profissionalizantes desvinculados da Educação Básica, no âmbito do PRONATEC. Estes cursos apresentam um elevado grau de subordinação aos

²⁰³ Convém ressaltar mais uma vez que, conforme prevê o artigo 211 da Constituição Federal Brasileira, os municípios devem atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Não compete aos municípios, portanto, independentemente da sua capacidade de investimento em educação, a oferta de cursos técnicos ou superiores.

²⁰⁴ A esse respeito, consultar Valente (2011) e SINASEFE (2014b).

²⁰⁵ Durante os dois mandatos do Presidente Lula e no atual mandato da Presidente Dilma Rousseff foram criadas 18 novas universidades federais. A listagem das universidades federais criadas neste período é apresentada no Apêndice VI.

interesses das empresas capitalistas, e a sua priorização no interior dos Institutos Federais contribui para a sua descaracterização enquanto instituição universitária, na medida em que atribui ao Ensino Superior, à pesquisa e à extensão um grau de importância secundário.

No próximo capítulo, será apresentada a trajetória do Ensino Superior e da universidade no Brasil. Deste modo, será possível observar em quais aspectos essas instituições se assemelham ou se diferenciam das instituições da Rede Federal, em uma perspectiva histórica.

6 – EDUCAÇÃO SUPERIOR E HEGEMONIA NO BRASIL

A universidade, eu a entendo como Gramsci, aparelho de hegemonia, que tem sua especificidade na formação de intelectuais tradicionais e de intelectuais orgânicos da burguesia. Enquanto aparelho de hegemonia, a universidade encontra-se sujeita ela própria a uma luta hegemônica que se desenvolve em seu próprio seio, o que explica muitas das crises de identidade desse aparelho. Ao contrário de outros aparelhos de hegemonia, a universidade encontra-se, no Brasil, no cruzamento da Sociedade Política com a Sociedade Civil, combinando de modo próprio a coerção com a hegemonia. A relativa autonomia resultante dessa posição peculiar propicia a ressonância das crises que abalam o conjunto do Estado, e até mesmo setores específicos dele. (CUNHA, 1988, p. 10).

A citação da epígrafe de Luiz Antônio Cunha teve a intenção de explicitar a referência a partir da qual se compreende a função da universidade brasileira. A partir de Gramsci, Cunha (1988) destacou a sua importância como locus privilegiado para a formação de intelectuais tradicionais e de intelectuais orgânicos da classe burguesa, ao mesmo tempo em que esta instituição se constitui como espaço de luta hegemônica.

O conteúdo deste capítulo inicia com um item – seção 6.1 – dedicado aos aspectos que foram determinantes na gênese da universidade brasileira, destacando as políticas públicas educacionais que foram formuladas em seu percurso histórico, com o objetivo de promover a sua modernização. As constantes mudanças pelas quais a Educação Superior e a universidade têm passado deixam transparecer uma intensa disputa entre as diferentes classes sociais e frações de classe que, ao tornarem-se hegemônicas, política e economicamente, buscam moldar a universidade conforme os seus interesses.

Preliminarmente, faz-se necessário destacar que a formação da burguesia industrial no Brasil não seguiu o padrão europeu, entre outros motivos, pelo fato de uma parte dos integrantes da nova burguesia permanecer vinculada, concomitantemente, à produção agrícola e à estrutura de poder das velhas oligarquias. De acordo com Cunha (1989a), a burguesia

[...] não era – e não é – homogênea. Cada fração dessa classe tem políticas diferentes e espera coisas diferentes da escola. Quando uma fração da burguesia torna-se dominante no âmbito da classe, procura assegurar a posição conquistada através de um determinado tipo de formação escolar imposta às demais frações. (CUNHA, 1989a, p. 125).

Isto não significa, contudo, que não haja resistência por parte das classes e frações de classe não hegemônicas. Como será demonstrado, o processo de metamorfose ao qual a instituição universitária tem sido submetida historicamente reflete a correlação de forças estabelecida em diferentes contextos econômicos, sociais e políticos, tanto em âmbito nacional quanto internacional.

No segundo item deste capítulo – seção 6.2 –, o texto aborda o processo de reordenamento Educação Superior brasileira nos anos de contra-revolução neoliberal, o qual teve início na década de 1990 e encontra-se em curso no presente momento. A análise desta reforma coloca em evidência as políticas públicas dirigidas à educação de nível universitário entre os governos de Fernando Henrique Cardoso e Dilma Rousseff, com vistas à identificação dos avanços e retrocessos obtidos nos mandatos destes governos, do ponto de vista da classe trabalhadora.

6.1 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE O MODELO DE UNIVERSIDADE NO BRASIL

Ao analisar a gênese da reforma universitária de 1968, Cunha (1988, p. 13-15) constatou que o Ensino Superior brasileiro incorporou tanto os traços das políticas educacionais napoleônicas quanto as características humboldtianas²⁰⁶ da Universidade de Berlim, criada em meados do século XIX.

Na França do século XVIII, a emergência de uma nova classe hegemônica após a revolução burguesa exigiu o desenvolvimento de uma cultura que fosse capaz de demolir a estrutura escolar e acadêmica responsável pela formação dos intelectuais da antiga classe dominante. Ao mesmo tempo, essa educação teve a missão de preparar os intelectuais²⁰⁷ responsáveis pela difusão de uma nova cultura, que correspondesse às concepções de mundo e de sociedade da nova classe hegemônica, ou seja, a burguesia francesa. No que se refere ao Ensino Superior, tornava-se necessário combater o corporativismo quase medieval que impregnava a universidade francesa. Nada mais adequado, portanto, do que modernizá-la mediante a fragmentação da universidade, dividindo-a em instituições isoladas e especializadas (CUNHA, 1988, p. 13-14).

²⁰⁶ Wilhelm Humboldt foi ministro da Prússia e um dos principais fundadores da Universidade de Berlim, em 1810. O modelo de universidade defendido por Humboldt – conhecido como universidade humboldtiana – foi amplamente adotado durante o processo de reforma da universidade alemã e, mais tarde, influenciou a concepção de algumas das mais importantes universidades da Europa e dos Estados Unidos.

²⁰⁷ A noção de intelectual, neste caso, coincide com aquela desenvolvida por Gramsci (2001) nos Cadernos do Cárcere.

Enquanto isso, na Alemanha, a criação da Universidade de Berlim, em 1810, resultou de uma ampla e profunda reflexão sobre a Ideia de Universidade, recebendo a adesão dos mais renomados filósofos alemães, alguns dos quais chegaram a participar da gestão daquela universidade. Tratava-se, portanto, de uma universidade que trazia em seus estatutos orientações liberais e características inovadoras para o contexto da época. Os filósofos alemães privilegiavam o cultivo de um saber livre e desinteressado, no interior de uma instituição que deveria manter uma relação tênue com o Estado. O princípio fundamental da universidade humboldtiana é a tradicional indissociabilidade entre o ensino e a investigação, ou seja, o conteúdo a ser ensinado pelo docente é produto da sua própria investigação.

Tornava-se evidente, portanto, a oposição²⁰⁸ entre a proposta universitária alemã e aquela privilegiada pelos franceses, no início do século XIX (CUNHA, 1988, p. 14-15). Mas de que maneira estas diferentes concepções influenciaram o Ensino Superior, de modo geral, e a universidade brasileira, especificamente?

Em 1808, o Reino de Portugal se transferiu para o Brasil em razão da iminente invasão francesa ao território lusitano. Em meio às disputas travadas entre franceses e ingleses, o elevado grau de dependência de Portugal em relação à Inglaterra, em termos políticos e econômicos, levou os portugueses à posição de inimigos da França. Apesar disso, a classe dominante de Portugal já havia dado demonstrações claras, durante o período pombalino, de que o pensamento educacional da burguesia francesa tinha boa aceitação naquele país. No Brasil, durante o período imperial, a organização do Ensino Superior a partir da multiplicação de faculdades isoladas de medicina, direito e engenharia foram expressão da influência exercida pelas ideias francesas (CUNHA, 1988, p. 16).

As primeiras universidades brasileiras, criadas no início do século XX, resultaram da reunião formal de faculdades isoladas, algo que na prática mostrou-se insuficiente para garantir a unidade e a integração necessária entre os diferentes campos do conhecimento. Para Cunha (1988, p. 17), o surgimento das primeiras críticas à universidade brasileira coincidiu com o seu próprio nascimento. Tão logo foi criada, a universidade foi acusada de ser uma instituição fragmentada e incapaz de superar a “estreiteza cultural resultante da especialização das faculdades na mera formação profissional”.

²⁰⁸ Cunha (1988, p. 15) observa que, apesar dessa oposição, os franceses passaram a valorizar o modelo de universidade adotado pelos alemães, especialmente a faculdade de filosofia. De acordo com o autor, “após a vitória da Prússia sobre a França, em 1871, os padrões educacionais alemães passaram a ter alta cotação entre os intelectuais franceses, que atribuíam à excelência do ensino germânico as razões de sua vitória militar.”

As pressões realizadas em favor da sua modernização culminaram com a reforma da universidade, na década de 1960. Desta vez, a doutrina que orientou a reforma da universidade brasileira esteve fundamentada no pensamento educacional dos filósofos alemães, a partir do modelo humboldtiano (CUNHA, 1988, p. 17). A reforma de 1968 buscou proporcionar maior homogeneidade e padronização do formato institucional da universidade, de modo a subsidiar o desenvolvimento do capital (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 11). Este modelo único tinha como princípio orientador a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de tal maneira que a pesquisa fosse não só institucionalizada na universidade, mas principalmente integrada ao ensino e à extensão (OLIVEIRA, 2000, p. 31-32).

A essa altura, entretanto, já era significativa a influência exercida pelos Estados Unidos nos mais variados aspectos da economia, da política e da cultura brasileira, principalmente em decorrência dos acordos de cooperação técnica e financeira que o Brasil firmava com o governo e com empresas norte americanas. Neste sentido, Cunha (1988, p. 18) alerta para o fato de que a reforma universitária de 1968 fundamentou-se, por um lado, na doutrina dos filósofos alemães, embora, por outro, ela tenha assumido um modelo organizacional norte americano.

Para facilitar a compreensão deste item, a sua exposição seguirá uma organização que se baseia na sua subdivisão, a partir de recortes temporais, que delimitam as diferentes etapas do Ensino Superior e da universidade no Brasil. Neste caso, será adotada a periodização estabelecida por Cunha (1980, 1988, 1989a).

6.1.1 Primórdios da Educação Superior no Brasil Colonial

Este tópico sintetiza o período que vai de 1572²⁰⁹ a 1808, quando a Família Real portuguesa se transfere para o Brasil. A Educação Superior apresentava forte vinculação aos estudos religiosos – com destaque para a organização das escolas jesuítas – e voltava-se a um público extremamente restrito. O quadro à seguir (Quadro 7) apresenta o cenário político, econômico e social da época considerada, bem como a configuração assumida pela Educação Superior nesse mesmo período.

²⁰⁹ Para Cunha (1980), este é, provavelmente, o ano de implantação do Ensino Superior no Brasil, mediante a criação dos cursos de Artes e Teologia no colégio jesuíta da Bahia.

Quadro 7 – Síntese do tópico *Primórdios da Educação Superior no Brasil Colonial*

Cenário político, econômico e social	Na América portuguesa, a economia colonial era sustentada basicamente pela produção e comercialização do açúcar, que à época era um produto altamente valorizado na Europa. Além de uma eventual invasão do território da colônia por nações concorrentes, a Coroa portuguesa também temia a insurreição dos próprios colonos, em vista dos descontentamentos decorrentes do monopólio da metrópole sobre as relações mercantis estabelecidas com a colônia. Se o fortalecimento do aparelho repressivo da metrópole se justificava, pelas razões apresentadas, a burocracia vinculada ao aparelho repressivo contribuía para a desmobilização dos opositores, mediante a cooptação de integrantes das classes dominantes coloniais. Paralelamente ao aparelho repressor, atuava na colônia um complexo aparelho ideológico coincidente com a Igreja Católica, que fazia parte do funcionalismo estatal. Essa atuação era operacionalizada, basicamente, de duas formas: primeiramente, pela legitimação da exploração colonial e pelo reforço à aceitação do poder do rei de Portugal; e em segundo lugar, pela incorporação de índios catequizados à economia colonial, convertendo-os em força de trabalho.
Configuração da Educação Superior	Durante o período colonial, os colégios vinculados à Igreja Católica cumpriam uma tripla função: a) a formação de padres missionários; b) a formação dos fiscais, oficiais de justiça, dentre outros integrantes da burocracia vinculada ao aparelho repressivo; c) a formação dos filhos dos proprietários de terras e de minas, bem como de mercadores metropolitanos residentes na colônia, ensinando-lhes as ideologias e os conteúdos escolares que os distinguiam enquanto “classes dominantes”. Embora a oferta de cursos superiores não fosse realizada exclusivamente pelos jesuítas, o seu destaque em relação às demais ordens religiosas se deveu a abrangência e ao nível de organização de suas escolas, além do grau de articulação dos cursos superiores aos demais cursos oferecidos, sem igual no período colonial. Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, não houve uma reformulação planejada do sistema educacional da colônia. Os colégios jesuítas da Bahia, do Recife, de Olinda, de Piratininga, do Rio de Janeiro, de São Luiz, de Belém e de Mariana deram lugar à “abertura de matérias isoladas e à criação de cursos superiores estruturados no Rio de Janeiro e em Olinda, este no prédio do antigo colégio dos padres jesuítas.” (CUNHA, 1980, 56-57). A oferta de cursos superiores, nas décadas que se seguiram, continuou ocorrendo de forma isolada, em conventos e seminários administrados pelos franciscanos.

Fonte: O autor, com base em Cunha (1980).

6.1.2 A Educação Superior no Brasil Imperial: a influência das políticas napoleônicas

Esta etapa inclui o período que vai da chegada da Família Real ao Brasil até a Proclamação da República. Neste período, houve relativa ampliação do número de cursos e de Instituições de Ensino Superior – IES, como resposta às mudanças no cenário político, econômico e social, a partir de 1808. Apesar desta ampliação e do fato de uma parcela significativa da sociedade clamar pela universidade, o ramo da Educação Superior permaneceu representado apenas por escolas e instituições isoladas, segundo os padrões napoleônicos.

Quadro 8 – Síntese do tópico *A Educação Superior no Brasil Imperial: a influência das políticas educacionais napoleônicas*

Cenário político, econômico e social	Com a transferência da Família Real para o Brasil, em 1808, e a consequente formação do Estado brasileiro, foram tomadas as providências para a criação de quadros próprios para a alta burocracia estatal. Havia também a necessidade de formação dos profissionais responsáveis pela produção de bens simbólicos para o consumo das classes dominantes. Para complementar estas funções principais, foram criados cursos para suprir a demanda de médicos, agrônomos, engenheiros, arquitetos, entre outros profissionais liberais. Se por um lado, a Inglaterra foi o pólo dominante em termos de política e de economia, por outro, foi igualmente importante a influência das ideias francesas sobre a cultura portuguesa, tanto na metrópole quanto na corte portuguesa instalada no Rio de Janeiro. As reformas administrativas, econômicas e sociais efetivadas pelo Marquês de Pombal são exemplos claros da admiração que as classes dominantes portuguesas nutriam pelos ideais franceses. Durante o Império, no Brasil, as consequências das políticas pombalinas se traduziram pela perda da função que até então era atribuída à Igreja na gestão da educação escolar, função essa que passou a ser exercida por funcionários do Estado, regida por padrões burocráticos seculares. Desta forma, o Estado português ampliou os seus próprios poderes, ao mesmo tempo em que atendeu aos interesses da burguesia industrial e mercantil.
Configuração da Educação Superior	A constituição do Império induziu à criação de um aparelho escolar estatal e suas estruturas básicas. As primeiras instituições de ensino a integrar o aparelho escolar destinavam-se à oferta de Ensino Superior. Estas instituições foram instaladas, primeiramente, no Rio de Janeiro e, em seguida, na Bahia. As demandas educacionais do Império nascente iam muito além da formação militar e do preparo para o ingresso na burocracia estatal. Cunha (1980, p. 68) afirma que “além dos novos cursos superiores militares e de medicina, e dos antigos cursos de filosofia e teologia, confinados, então, aos conventos e

	seminários episcopais, foram criados cursos superiores de desenho, história, música”. A partir do ato adicional de 1834, o setor educacional estatal dividiu-se em duas esferas: a nacional e a provincial. Em termos práticos, a esfera nacional detinha grande poder sobre a esfera provincial, sobretudo em função da centralização do poder de expedir diplomas, que era privilégio da esfera nacional. Este monopólio em relação aos diplomas se estendia tanto às instituições provinciais públicas quanto às privadas. Por motivações distintas, políticos liberais e estudantes uniram-se na luta pelo desligamento do Estado da sua função controladora, a partir da década de 1870. Se a defesa à livre oferta da Educação Superior ganhava um número de adeptos cada vez maior, das mais diferentes posições políticas, o estabelecimento de um consenso sobre a criação da universidade estava cada vez mais distante. Enquanto os liberais apoiavam a criação da universidade, os positivistas mostraram-se ferrenhos opositores. Cunha (1980, p. 94) acredita que a recusa quanto à criação de uma universidade, e a consequente defesa dos positivistas em favor do seu estabelecimento em instituições isoladas possa ser a principal ideia francesa adotada no país, desde a fundação do Império. No plano político, os discursos em torno do modelo mais adequado para as instituições de Ensino Superior no Brasil oscilavam entre a criação da universidade, de um lado, e preservação do padrão composto pelas escolas isoladas e altamente especializadas, de outro.
--	---

Fonte: O autor, com base em Cunha (1980).

6.1.3 Educação Superior na República Oligárquica: inaugurando a universidade no Brasil

Depois que o governo republicano finalmente criou a primeira universidade no Brasil, no Rio de Janeiro, foram inauguradas também as primeiras críticas ao modelo adotado. A Universidade do Rio de Janeiro foi criada mediante a reunião de três faculdades isoladas, que, por sua vez, continuaram trabalhando de forma desarticulada, permanecendo separadas umas das outras. Fazendo-se uma comparação, é possível dizer que a Universidade do Rio de Janeiro ficou no meio do caminho, entre uma concepção que privilegiava as escolas isoladas e outra cujo princípio fundava-se na plena integração entre as diferentes áreas do conhecimento (Quadro 9).

Quadro 9 – Síntese do tópico *Educação Superior na República Oligárquica: inaugurando a universidade no Brasil*

Cenário político, econômico e social	O movimento em prol da República conseguiu unir as camadas médias ²¹⁰ , os jovens das classes dominantes (estudantes) e a burguesia cafeeira, todos contra o Estado monárquico e as oligarquias locais. A reformulação dos cargos burocráticos em função da Proclamação da República coincidiu também com a diferenciação e ampliação do número de cargos públicos. Para a ocupação dos cargos de maior prestígio e remuneração, a diplomação em nível superior era um requisito fundamental. Os imigrantes que chegavam ao Brasil para trabalharem nas fazendas acabavam partindo, o mais rapidamente possível, em busca de condições minimamente dignas de trabalho e de vida. Estas condições, via de regra, eram mais facilmente encontradas nas cidades, de modo que estes trabalhadores não demoravam a perceber que a escolarização era a via mais fácil e rápida para a ascensão social de seus filhos.
Configuração da Educação Superior	Segundo Cunha, foi justamente nesse período que surgiram as primeiras escolas superiores livres, ou seja, mantidas independentemente de financiamento estatal. Para o autor, a ampliação do número destas instituições ocorreu simultaneamente ao desenvolvimento de políticas de facilitação do ingresso dos estudantes no Ensino Superior. Mas a ampliação e a facilitação do acesso aos níveis mais elevados de escolaridade não se deu sem problemas. Cunha (1980, p. 147) observa que “os diplomas das escolas superiores tendiam a perder raridade e, em consequência, a deixar de ser um instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo”. A introdução do vestibular foi a estratégia adotada para garantir a seletividade dos candidatos ao Ensino Superior e, deste modo, restabelecer o desempenho desta função. A proposta positivista de facilitação do ingresso no Ensino Superior também enfrentou forte oposição dos profissionais liberais, tais como médicos, engenheiros, advogados, entre outros. Organizados em torno de interesses corporativistas, estes profissionais defenderam implacavelmente o monopólio profissional garantido pelos respectivos diplomas escolares. O impasse só foi resolvido mediante a realização de ajustes no texto da Constituição de 1891. Em 1915, finalmente, o governo federal editou o

²¹⁰ O termo “camadas médias”, frequentemente citado na obra de Cunha (1980, 1988, 1989a, 1989b) tem sua origem vinculada à obra de SAES, Décio. *Classe média e política na Primeira República (1889-1930)*. Petrópolis: Vozes, 1975. As camadas médias formam um conjunto ou aglomerado de diversas classes, frações de classes e segmentos sociais, os quais não podem ser agrupados, com base nas relações sociais e de produção que se estabelecem nesta sociedade, em uma única classe social. Para este autor, integram as camadas médias os pequeno-burgueses, os profissionais liberais e uma série de outros trabalhadores assalariados, os quais não se identificam com os operários.

	Decreto nº 11.530, no qual se fazia menção à possibilidade de “reunir em universidade”, no Rio do Janeiro, a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e uma das escolas de direito. Todavia, somente em 7 de setembro de 1920 julgou necessário reuni-las para a formação da Universidade do Rio de Janeiro, através do Decreto nº 13.343.
--	--

Fonte: O autor, com base em Cunha (1980).

6.1.4 A Era Vargas e as críticas à universidade de fachada

O período conhecido como Era Vargas se inicia com a condução de Getúlio Vargas ao governo provisório, em 1930, encerrando-se com a sua renúncia, em 1945. Diante das críticas à Universidade do Rio de Janeiro, desenvolveram-se duas outras tentativas, sem êxito, de criação de “verdadeiras” universidades, ou seja, de instituições de Educação Superior calcadas no princípio da indissociabilidade entre o ensino e a investigação. Foram os casos da Universidade de São Paulo, em 1934, e da Universidade do Distrito Federal, em 1935 (CUNHA, 1989a, p. 151).

Quadro 10 – Síntese do tópico *A Era Vargas e as críticas à universidade “de fachada”*

Cenário político, econômico e social	A crise econômica iniciada com a “quebra” da bolsa de valores de Nova Iorque, em 1929, conduziu o Brasil à substituição gradual do modelo agrário-exportador pelo nacional-desenvolvimentista. A instalação das indústrias foi viabilizada pelo capital acumulado pela burguesia cafeeira e centralizado pelo sistema bancário. No decorrer deste período, houve uma drástica diminuição do poder das oligarquias dos latifundiários, além da sujeição política das classe trabalhadora e aumento do poder da burguesia industrial. No âmbito político, a Revolução de 1930 resultou na condução de Getúlio Vargas à Presidência provisória, cujo governo se estenderia até o ano de 1945.
Configuração da Educação Superior	As primeiras críticas à universidade não tardaram. A falta de uma integração efetiva entre as instituições que se reuniram para formar a Universidade do Rio de Janeiro motivaram uma série de críticas que, resumidamente, buscavam caracterizá-la como universidade “de fachada” (CUNHA, 1980, p. 217). As discussões e debates sobre a Educação Superior e a universidade, nesse período, tiveram como marco inicial o Estatuto das Universidades, de

	1931. O Estatuto, de acordo com Cunha (1980, p. 294), admitia duas formas distintas de organização do Ensino Superior: a universidade²¹¹ e o instituto isolado. A universidade poderia ser: a) oficial, ou seja, mantida pelo governo federal ou estadual; b) ou livre, de modo que o seu financiamento se viabilizaria por meio de recursos oriundos de fundações ou instituições particulares. Em 1932, diante da impossibilidade de construir um consenso acerca da política educacional do novo regime, os liberais resolveram expressar suas convicções políticas e educacionais por meio do documento que ficou conhecido como o <i>Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova</i>. Com relação ao Ensino Superior, especificamente, este documento enfatizou dois aspectos principais associados à universidade: de um lado, a sua função enquanto formadora da elite dirigente, difundindo ideais políticos e participando da construção da democracia; e de outro, a defesa da gratuidade do ensino oficial (e não apenas o de nível superior), contrapondo-se à cobrança de taxas pelas escolas mantidas pelo Estado, legalmente instituída pelo Estatuto das Universidades. Durante o período conhecido como Estado Novo, instaurado a partir do golpe de 1937, não houve mudança no arcabouço jurídico que normatizava o Ensino Superior, já que o Estatuto das Universidades, de 1931, continuava sendo suficiente, à época, para regulamentar este nível de ensino. Em 1937, depois de um processo de reformulação, a Universidade do Rio de Janeiro passou a ser chamada de Universidade do Brasil, servindo de referência para as demais universidades brasileiras. As críticas às jovens e frágeis universidades criadas a partir dos anos 1920 persistiram até a Ditadura Militar, quando finalmente teve início o processo de gestação da reforma da universidade brasileira.
--	--

Fonte: O autor, com base em Cunha (1980).

6.1.5 A República Populista e a luta pelas “reformas de base”

No período da República Populista (1946-1964) persistiram as críticas à universidade brasileira, das quais o próprio Estado tornou-se uma de suas principais fontes (CUNHA,

²¹¹ Vale destacar aqui a formulação de uma proposta de desmembramento da Escola Politécnica e da Escola de Minas, ambas pertencentes à Universidade do Rio de Janeiro, que juntamente com a Escola Nacional de Química, formariam a Universidade Técnica Federal. Se acaso a proposta prevista no Decreto nº 24.738, de 14 de julho de 1934, fosse efetivamente aplicada, “a Universidade do Rio de Janeiro ficaria especializada nas ciências (humanas e naturais) e a Universidade Técnica Federal, na tecnologia [...]”. (CUNHA, 1980, p. 305). Como num prenúncio do surgimento da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dos Institutos Federais, criados na década de 2000, esta proposta atribuía à Universidade Técnica Federal, “de modo mais direto do que à sua co-irmã, as funções de preparação da força de trabalho industrial e de pesquisa tecnológica, demandadas pelo Estado e pelas empresas privadas”. (CUNHA, 1980, p. 305).

1989a, p. 151). Os estudantes se organizaram e desenvolveram sua própria proposta de reforma universitária, de modo que este assunto passou a figurar na pauta das “reformas de base”. O movimento pelas “reformas de base” passou a ter a adesão dos professores universitários. A Universidade de Brasília – UnB foi criada durante a República Populista, sendo considerado o maior exemplo de modernização da universidade. Cabe ressaltar, nesta etapa histórica, a influência norte americana na definição dos rumos da reforma universitária.

Quadro 11 – Síntese do tópico *A República Populista e a luta pelas “reformas de base”*

Cenário político, econômico e social	Encerrado o período ditatorial de Getúlio Vargas, intensificaram-se os movimentos de trabalhadores, estudantes e partidos políticos em favor de uma <i>reforma de base</i> . Neste mesmo período, ocorreu a abertura do país à entrada do capital monopolista e o Brasil experimentou o “milagre econômico”. O acirramento das contradições sociais resultou na deposição do Presidente João Goulart, em 1964, diante da ameaça “comunista”.
Configuração da Educação Superior	A proliferação de escolas e faculdades isoladas nas primeiras décadas da República Oligárquica foi seguida por uma relativa estagnação do crescimento deste nível de ensino na Era Vargas. Na República Populista, inicialmente a organização do Ensino Superior obedecia à regulamentação prevista no Estatuto das Universidades, de 1931, o qual indicava a universidade como padrão para a expansão das IES brasileiras. Na prática, porém, as universidades eram exceções no cenário da Educação Superior, diante da ampla vantagem quantitativa das instituições de ensino isoladas. As universidades eram compostas por faculdades, que por sua vez eram integradas por cátedras, que correspondiam às diferentes áreas do conhecimento. O mais alto posto da cátedra era ocupado pelo professor catedrático ²¹² . Durante a República Populista não faltaram projetos indicando caminhos para a expansão deste nível de ensino. No âmbito federal, ao invés da criação de novas escolas superiores ou universidades, recomendava-se a aplicação de medidas que elevassem a produtividade destas instituições, que deveriam fazer mais com os mesmos recursos. De modo geral, os diferentes planos nacionais elaborados nesse sentido, como o Plano Trienal de Educação (1963-1965) e o Plano Nacional de Educação (1963-1970), apresentavam em

²¹² O título e a função de professor catedrático eram vitalícios. A substituição do professor catedrático ocorria apenas em situações muito específicas, as quais incluíam a sua morte, o seu afastamento ou a jubilação (aposentadoria) (CUNHA, 1989a, p. 15). Para o desempenho da sua função, o professor catedrático tinha à sua disposição uma estrutura rigorosamente organizada e hierarquizada. Os privilégios que o padrão universitário proporcionava aos catedráticos estiveram entre as principais motivações dos críticos da universidade brasileira. O desaparecimento da figura do professor catedrático ocorreu somente após a reforma universitária de 1968, quando a estrutura da cátedra foi substituída pelo regime departamental.

	comum a indicação de ações voltadas à otimização do uso das instalações, dos equipamentos e da força de trabalho existentes. O projeto de criação da Universidade do Trabalho, por exemplo, propunha a utilização das escolas técnicas federais, aproveitando-se delas a estrutura existente e os próprios egressos, que seriam os destinatários dos cursos oferecidos. Caberia a esta nova instituição a formação de mão de obra especializada, em cursos de formação tecnológica que correspondiam a profissões de menor prestígio social e menor remuneração. A relevância da Universidade do Trabalho²¹³ consistiria no atendimento de funções que não vinham sendo cumpridas pela universidade propriamente dita, principalmente aquelas relacionadas ao atendimento das necessidades mais imediatas do mercado. Enquanto isso, a pequena e pouco diferenciada produção científica das escolas de engenharia das universidades federais não dispunham de condições minimamente adequadas para a sua realização. Entre os principais entraves ao desenvolvimento da pesquisa podiam ser elencados: a carência geral de professores, a falta de laboratórios e de organização, além da ausência de disposição para exercer o magistério superior, considerando-se as especificidades de um ensino desta natureza. Os esforços realizados com o objetivo de induzir à modernização da universidade brasileira atingiram o seu ápice com a criação da Universidade de Brasília - UnB²¹⁴. Por outro lado, é preciso dizer que houve uma forte reação dos catedráticos, que estavam fartamente representados no Conselho Federal de Educação, às tentativas de abolição das cátedras vitalícias. O período da República Populista também ficou marcado pela influência norte americana nas reformas educacionais brasileiras, mediante a prestação de suporte técnico e financeiro pela Fundação Rockefeller e pela Fundação Ford.
--	--

Fonte: O autor, com base em Cunha (1989a).

²¹³ O Decreto nº 50.588/61 instituiu a comissão executiva incumbida de sistematizar a proposta da Universidade do Trabalho. A renúncia do Presidente Jânio Quadros resultou no abandono deste projeto.

²¹⁴ Tratava-se, neste caso, de uma universidade moderna, nos mais variados aspectos. O processo de modernização iniciado pela Universidade de Brasília teve repercussões em outras universidades brasileiras, tanto nas mais jovens quanto nas antigas. Os professores e pesquisadores universitários tiveram participação importante nesse processo, pressionando as universidades por mudanças e denunciando o arcaísmo do Ensino Superior existente. De acordo com Cunha (1989a, p. 182), estas críticas ganharam espaço no âmbito da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC.

6.1.6 A Ditadura Militar e a reforma universitária de 1968

Das mudanças que foram processadas sobre a universidade brasileira durante o período da Ditadura Militar (1964-1980), a reforma universitária introduzida pela Lei nº 5.540/68 foi a mais relevante. Depois de experimentar, ainda que de modo adaptado, o modelo de Ensino Superior francês (baseado na disseminação de escolas e faculdades isoladas e especializadas), recorrendo em seguida à universidade “de fachada” (pela reunião formal de instituições isoladas), a reforma universitária de 1968 pautou-se pela homogeneização da universidade, mediante a defesa de um modelo único, com base na doutrina da universidade humboldtiana ou “universidade de pesquisa”.

No entendimento de Cunha (1988, p. 11), o intervalo entre 1964 e 1968 caracterizou-se pelo aprofundamento da subordinação política e econômica do Brasil ao modelo norte americano. Mas é importante ressaltar que essa subordinação ao capital estrangeiro não comprometeu o alcance dos interesses das classes dominantes brasileiras. A composição de um governo militar, no golpe de 1964, envolveu a articulação entre o empresariado brasileiro, setores da burocracia estatal e o capital monopolista multinacional. Além de generosos empréstimos oferecidos por organismos financeiros internacionais, o alinhamento do modelo de desenvolvimento brasileiro aos ditames da política e da economia dos Estados Unidos rendeu ao Brasil uma série de consultorias voltadas ao assessoramento dos governos federal e estaduais (CUNHA, 1988, p. 27-28).

Quadro 12 – Síntese do tópico *A Ditadura Militar e a reforma universitária de 1968*

Cenário político, econômico e social	O cenário da década de 1960 era de aumento do êxodo rural e de uma crescente industrialização e monopolização, além da integração das mulheres ao mercado de trabalho. Estes elementos geraram aumento das camadas médias urbanas. Durante a República Populista, a expansão de vagas no Ensino Superior e o consequente aumento do número de diplomados criou uma situação de desequilíbrio, tendo em vista que o número de vagas de emprego que ofereciam boa remuneração e prestígio social era menor do que o número de diplomados habilitados a preencher estas vagas. Cunha (1988, p. 37) assinala que “o resultado imediato foi a elevação dos requisitos educacionais, a desvalorização econômica e simbólica dos diplomas, o subemprego e o desemprego”. Por fim, a instauração desta crise contribuiu para a organização do movimento estudantil e para o aumento da pressão por reformas na Educação Superior.
--------------------------------------	---

Configuração da Educação Superior	Mesmo antes do regime militar, a Universidade de Brasília – UnB já era considerada um pólo aglutinador de professores e estudantes <i>subversivos</i>. Em 1963, o deputado Abel Rafael protestava contra o “caráter marxista” do ensino ministrado naquela instituição. Após o golpe, os estudantes e professores universitários passaram a constituir uma ameaça à ordem estabelecida, ao ponto da UnB ser tratada como se fosse “um reduto armado de tropas inimigas.” (CUNHA, 1988, p. 40). A perseguição aos <i>marxistas</i> e aos <i>subversivos</i> não ocorreu apenas na UnB. Em todas as universidades brasileiras, em maior ou menor grau, havia uma vigilância constante com o objetivo de identificá-los. Por outro lado, a oposição e a resistência oferecidas pelas universidades não eram dirigidas apenas ao regime ditatorial. Suas críticas também se voltavam, com frequência, à proposta de reforma universitária dos militares. Não porque os estudantes e professores universitários fossem contra a reforma da universidade, mas porque defendiam uma proposta distinta daquela apresentada pelo governo. As propostas dos técnicos do novo regime para a modernização da universidade incluíam uma série de dispositivos legais que, sutilmente, deveriam contribuir para a desmobilização e o enfraquecimento da resistência oferecida por estudantes e professores. Outra característica que acompanhava a proposta de reforma universitária do governo militar era o seu viés predominantemente econômico. Dentre as mudanças introduzidas nas universidades pela Lei nº 5.540/68, a estruturação das universidades em departamentos e a adoção do sistema de créditos figuraram entre as mais importantes. Quanto ao aumento de produtividade nos estabelecimentos de ensino federais, já mencionado, convém salientar que essa era a estratégia estipulada no relatório Meira Mattos²¹⁵ (em 1968) para a expansão do número de vagas no Ensino Superior. Os recursos deveriam ser aplicados, prioritariamente, na melhoria e no aumento do número de vagas das instituições que já se encontravam em funcionamento²¹⁶. Para promover a modernização da universidade, segundo os moldes universitários norte americanos, o governo militar precisou vencer a resistência oferecida tanto pelos estudantes quanto pelos professores e administradores. Internamente, os maiores opositores à reforma da
-----------------------------------	---

²¹⁵ O relatório Meira Mattos foi o resultado do trabalho desenvolvido por uma comissão especial nomeada pela Presidência da República, em 1968, sob a responsabilidade do General Meira Mattos. Esta comissão teve como finalidade a elaboração de um diagnóstico acerca das teses e reivindicações do movimento estudantil, além de propor ações que viabilizassem a aplicação das diretrizes governamentais e supervisionar a sua operacionalização.

²¹⁶ Entretanto, Cunha (1988, p. 102) revela que “até a época em que o relatório foi escrito, não tinha essa política, promovendo-se o aumento de vagas mais pela autorização do funcionamento de novas faculdades do que pela melhoria da produtividade das já existentes.”

	universidade foram os professores catedráticos, cujos privilégios buscavam preservar a todo custo. Contraditoriamente, o maior apoio ao regime autoritário partia justamente destes professores. De toda forma, na luta contra a proposta de reforma universitário dos militares, juntaram-se aos catedráticos os setores mais radicais do movimento estudantil, obviamente por motivações distintas. O processo de subordinação da universidade à empresa capitalista na reforma universitária de 1968 não ocorreu de forma imediata e visível, mas de forma sutil, exercendo a hegemonia. No final do ano de 1968, o Congresso aprovou a Lei nº 5.540.
--	--

Fonte: O autor, com base em Cunha (1988) e Oliveira (2000).

6.1.7 A redemocratização do Brasil e a flexibilização da universidade

A redemocratização do país a partir dos primeiros anos década de 1980 mobilizou estudantes, trabalhadores, sindicatos, partidos políticos, empresários, instituições de ensino públicas e privadas, entre outros segmentos da Sociedade Civil em torno da elaboração e aprovação da nova Constituição. Vencida esta etapa, suas atenções concentraram-se em torno da formulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o que veio a se efetivar apenas no ano de 1996.

Em meados da década de 1990, contudo, o Estado brasileiro já sofria forte interferência da doutrina neoliberal, enquanto o setor produtivo enfrentava as alterações decorrentes do processo de Reestruturação Produtiva, elementos que foram determinantes nos debates travados durante a elaboração da nova LDB. Naquele contexto, o “modelo único” de universidade, baseado na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, já não correspondia às novas demandas de Educação Superior, motivo pelo qual este modelo institucional cedeu lugar à diversificação e à redefinição do papel da universidade (OLIVEIRA, 2000, p.31).

Quadro 13 – Síntese do tópico *A redemocratização do Brasil e a flexibilização da universidade*

Cenário político, econômico e social	As quatro décadas anteriores à Constituição de 1988 foram marcadas por mudanças de grande magnitude. Em 1980, aproximadamente metade da população aglomerava-se em 10 áreas metropolitanas. Os altos índices de concentração de renda e de inflação, associados à centralização da produção no centro-sul do país ocasionaram um vigoroso movimento sindical, tanto do
--------------------------------------	--

	operariado quanto das camadas médias. Na década de 1990, ocorreu o processo conhecido como Reforma do Estado, mediante a aceleração do processo de ajuste aos princípios do neoliberalismo econômico, que tem no modelo do Estado Mínimo a sua maior expressão. Foi também neste período que o país alcançou uma relativa estabilidade econômica, mediante o controle dos níveis inflacionários, e experimentou um intenso processo de privatização de empresas, instituições e serviços estatais.
Configuração da Educação Superior	Os mecanismos de ascensão social para as camadas médias já não se encontravam mais vinculados, predominantemente, à acumulação de capital em empreendimentos individuais. A promoção nas burocracias assumiu esse papel. Neste contexto, a posse de um diploma de nível superior propiciava maiores oportunidades de ascensão social, o que levou a uma corrida ao Ensino Superior. Na década de 1980 as universidades públicas eram responsáveis pela quase totalidade do que era produzido em termos de pesquisa. Entretanto, para exercerem esta importante atividade universitária, estas instituições se viam obrigadas a se submeterem a um complexo mecanismo de captação de recursos em órgãos de fomento, já que os seus orçamentos não previam este tipo de recurso. Na década seguinte, foram realizados os primeiros movimentos com vistas à realização de uma nova reforma universitária. A partir da LDB de 1996 e, mais especificamente, com a promulgação do Decreto nº 2.306/97, tornou-se possível o estabelecimento de diferentes formatos institucionais quanto à natureza jurídica e à organização acadêmica no Ensino Superior, o que inclui a existência de instituições especializadas no ensino e na formação de mão de obra (de forma dissociada da pesquisa e da extensão). Nesta divisão de funções, as universidades públicas chegaram ao final da década de 1990 respondendo por 90% da pesquisa científica nacional, e quase 100% da oferta de pós-graduação <i>stricto sensu</i>. Cabe destacar, neste período, que os dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso foram marcados pelo sucateamento das universidades públicas e pela vigorosa manifestação dos professores universitários. As greves docentes realizadas na década de 1990, apesar de longas e desgastantes, alcançaram elevados índices de adesão por parte das universidades federais.

Fonte: O autor, com base Cunha (1989b) e Oliveira (2000).

A partir deste breve histórico da Educação Superior e da universidade no Brasil, pode-se constatar que este nível de ensino, inicialmente restrito às classes dominantes, passou a abranger também uma parcela cada vez maior de jovens oriundos da classe trabalhadora. Para dar conta desta demanda, o Estado brasileiro se valeu de diferentes estratégias, dentre as quais se incluem a ampliação do setor privado e o aumento da produtividade das instituições públicas. Apesar das tentativas de privatização da universidade pública, bem como de descaracterização da “universidade de pesquisa”, o Estado encontrou dificuldades para a consecução dos seus objetivos, principalmente em função da resistência oferecida por docentes e estudantes.

6.2 A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NOS ANOS DE CONTRA-REVOLUÇÃO NEOLIBERAL: PARA ONDE VAI A UNIVERSIDADE?

Na última década, o processo de transformação da educação superior brasileira tem ocorrido por meio de um duplo movimento de alternância na valorização das esferas pública e privada, “dando-se hora a restrição de uma e a expansão de outra, ora vice-versa, mas mantendo-se com continuidade o crescente caráter mercantil das instituições de ensino superior [...]” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 6).

Para Lima (2007, p. 125), a atual reforma da Educação Superior iniciou o seu curso na metade da década de 1990, pautada por objetivos que incluem desde o alívio da pobreza e das tensões sociais, até a difusão de um novo projeto de sociabilidade burguesa. Em paralelo a esses objetivos, esta reforma pretende aprofundar a exploração lucrativa do mercado educacional, especialmente o da Educação Superior²¹⁷. Segundo esta mesma autora (LIMA, 2007, p. 135), as principais estratégias adotadas para o alcance de tais objetivos são “a diversificação das IES e dos cursos e diversificação de suas fontes de financiamento”.

Conforme entende esta autora, durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) tornou-se mais intenso o processo de desresponsabilização do Estado quanto à manutenção e oferta da Educação Superior, aumentando na mesma proporção o estímulo ao empresariamento da educação, bem como o repasse de verbas

²¹⁷ Na última década, diferentes pesquisadores e a própria OECD têm destacado o impacto da Educação Superior ou Educação Terciária no desenvolvimento social e econômico dos diferentes países (MORETTI, 2004; MORCHE, 2013; MCCOWAN, 2013; OECD, 2008). Para McCowan (2013, p. 22), há evidências que sugerem que o impacto da Educação Superior no desenvolvimento econômico é tão alto quanto o impacto do Ensino Fundamental e Médio.

públicas para o segmento privado do Ensino Superior. Esta aparente democratização da Educação Superior encontrou seu fundamento no pressuposto de que a oferta educacional integra o setor de serviços públicos não estatais, ou seja, não exclusivos do Estado (LIMA, 2007, p. 126). Esta autora destaca ainda que essa reformulação da Educação Superior oculta o fato de que tanto a privatização interna das universidades públicas quanto o repasse de verbas públicas para instituições privadas constituem duas faces de mesmo processo, que visa o empresariamento da educação. (LIMA, 2007, p. 144).

Pela ótica do governo de Fernando Henrique Cardoso, contudo, havia seis motivos principais para a reforma da Educação Superior. Estes motivos foram apresentados em 1998, sinteticamente, como sendo os seguintes²¹⁸:

a) o esgotamento do modelo único baseado na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; b) o tamanho do sistema extremamente modesto para as dimensões e necessidades do país; c) a inadequação do processo de credenciamento de novas instituições, gerando um sistema sem competição e de baixa qualidade; d) a falta de um sistema abrangente de avaliação do ensino de graduação; e) o desafio de modernizar o ensino de graduação; f) a ineficiência no uso dos recursos públicos na parte federal do sistema. (OLIVEIRA, 2000, p. 70).

Prosseguindo em seus estudos sobre a atual reforma da Educação Superior, Lima (2007) constatou que os elementos apresentados na política educacional de Fernando Henrique Cardoso se aprofundaram no governo Lula, cuja pauta de ação política era constituída por:

estabelecimento de parcerias público-privadas para o financiamento e a execução da política educacional brasileira: do combate ao analfabetismo à implementação da educação fundamental, do ensino médio e da educação superior; e a abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação de empresas e grupos estrangeiros, estimulando as TIC [Tecnologias da Informação e Comunicação] na educação escolar por meio da educação superior à distância. (LIMA, 2007, p. 126).

Em 2004, o então Ministro da Educação Tarso Genro constituiu o Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior (GERES), tendo Fernando Haddad²¹⁹ como presidente. Coube a este grupo a formulação de um pré-projeto de reforma da universidade. Fruto do trabalho desenvolvido pelos seus integrantes, o GERES divulgou em agosto daquele ano o documento intitulado *Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da*

²¹⁸ Estas foram as justificativas apresentadas por Paulo Renato de Souza, que à época era Ministro da Educação.

²¹⁹ À época, Fernando Haddad ocupava o cargo de Secretário-Executivo do Ministério da Educação.

Educação Superior. A principal estratégia apontada pelo grupo foi a criação de uma Lei Orgânica da Educação Superior. Ao tratar da diferenciação do sistema, o documento retomou as diretrizes apresentadas pelo Banco Mundial no que se refere à diversificação das IES. Estas diretrizes²²⁰ consistem, de um lado, na diferenciação entre as funções atribuídas às universidades (produção do conhecimento) e das demais instituições (atualização de conhecimentos); de outro, em flexibilizar os currículos de graduação a partir de um ciclo básico (estudos universitários gerais), com certificação própria (LIMA, 2007, p. 169).

Os resultados da pesquisa realizada por Lima (2007, p. 169) revelaram também a estratégia de ação do governo Lula para viabilizar a reforma, durante o ano de 2004. Segundo a autora, o então presidente do GERES, Fernando Haddad, declarou em entrevista ao jornal *O Estado de São Paulo* que o MEC pretendia realizar uma reforma do Ensino Superior “a conta gotas”, encaminhando ao Congresso os diferentes itens relacionados a esta matéria de acordo com o avanço nas discussões de cada tema, de modo a conseguir, pouco a pouco, a realização de seus objetivos. Segundo relata a autora, naquele ano foi produzida uma série de leis, medidas provisórias e decretos que, somados, propiciaram o avanço da reforma.

Além do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e do Programa Universidade para Todos – PROUNI, só para citar alguns exemplos, Lima (2007, p. 174) destaca a Lei de Inovação Tecnológica nº 10.973/04 entre as mais relevantes ações da reformulação universitária em curso. Esta lei estabelece ações com vistas ao estabelecimento de parcerias entre universidades, centros de pesquisa e empresas, além de estímulo à participação das universidades e centros de pesquisa no processo de inovação. Por fim, este marco regulatório prevê o incentivo à inovação tecnológica nas empresas. A concepção de inovação tecnológica expressa neste documento é percebida por Lima (2007) da seguinte maneira:

A inovação tecnológica é concebida como a capacidade de absorção/adaptação de tecnologias, pois não se trata de uma política de estímulo à produção de ciência e tecnologia, mas de compra e adaptação de pacotes tecnológicos, utilizando uma lógica absolutamente adequada às políticas de abertura comercial e estímulo à entrada de capital internacional. (LIMA, 2007, p. 175).

²²⁰ Além de reproduzir recomendações que têm sido reiteradamente defendidas pelo Banco Mundial, estas diretrizes reeditaram antigas propostas apresentadas na década de 1960, pelo Parecer nº 58/62, do extinto Conselho Federal de Educação. Mas apesar de sugerir-las, o CFE acabou silenciando sobre a aplicação prática destas propostas (CUNHA, 1989, p. 85-86).

Os diferentes componentes que integraram o pacote da reforma universitária, realizada “a conta gotas” durante o ano de 2004, foram apresentados na primeira versão do anteprojeto de lei de reforma da Educação Superior, em dezembro do mesmo ano. Conforme a observação de Lima (2007, p. 175), o referido anteprojeto não se constitui como marco inicial do processo de reformulação da Educação Superior, haja vista o grande número de leis, medidas provisórias e decretos já implementados em 2004, como mencionado anteriormente. Segundo a autora (2007, p. 189), entre 2005 e 2006 foram apresentadas três novas versões do anteprojeto. Em sua quarta versão, o Projeto de Lei – PL nº 7.200/06²²¹ não apresenta mudanças quanto à concepção de educação como uma atividade inserida no setor de serviços públicos não estatais, portanto, não exclusivas do Estado.

Oliveira (2000, p. 30) considera que a atual reforma da Educação Superior é orientada e fundamentada por um modelo e por uma lógica organizacional que tem gerado resistência no sistema de Ensino Superior, sobretudo nas universidades federais. Historicamente, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN tem reafirmado o seu compromisso histórico com a defesa da educação como um direito fundamental dos trabalhadores e como dever do Estado, canalizando as críticas e posicionamentos dos professores universitários acerca da reforma da Educação Superior. Reiteradamente, esta entidade tem combatido o anteprojeto formulado pelo Executivo Federal, e que se encontra em tramitação no Congresso.

Muitas destas críticas têm sido apresentadas em uma série de documentos produzidos pelo ANDES-SN, dentre os quais se destacam os documentos intitulados *A contra-reforma da Educação Superior: uma análise do Andes-SN das principais iniciativas do governo Lula Silva*, publicado em 2004, e *As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a Educação Superior*, publicado em 2007. No primeiro documento citado, efetua-se uma análise crítica das seguintes questões: o posicionamento do ANDES-SN acerca do documento *Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da Educação Superior*, publicado pelo MEC em 2004; a relação entre inovação tecnológica e sociedade no âmbito do governo Lula; a operacionalização do Programa Universidade para Todos – PROUNI por meio das parcerias público-privadas – PPP; o Sistema Nacional de

²²¹ A partir das informações fornecidas pelo site da Câmara dos Deputados na internet, foi possível constatar que o último evento registrado com relação à tramitação do Projeto de Lei – PL nº 7.200/06 ocorreu em 31 de janeiro de 2011. Com relação à “situação” deste PL, consta que o mesmo encontra-se apensado ao PL nº 4.212/04, que propõe alterações na Lei nº 9.394/96 e a fixação de normas para a Educação Superior das instituições públicas e privadas. Estas informações podem ser acessadas no endereço www.camara.gov.br.

Avaliação da Educação Superior – SINAES; e a Educação Profissional e Tecnológica no conjunto das políticas da educação, a partir da sua ligação com a Educação Básica e a Educação Superior. O segundo documento traz a tona o debate sobre as concepções de universidade em disputa; as diversas políticas e programas em andamento no âmbito da Educação Superior; o financiamento da Educação Superior, e a proposta de criação dos Institutos Federais (análise do Decreto nº 6.095/07). Com relação a este último item, o ANDES-SN se pronunciou afirmando que

O que se vislumbra na estrutura formal do IFET é que esse é mais um modelo alternativo à universidade produtora de conhecimento crítico e inovador, que o ANDES-SN defende. Se, no REUNI, a perspectiva é a transformação e desqualificação da universidade por dentro, o modelo dos IFET busca a consolidação de um sistema institucional em paralelo. (CADERNOS ANDES, 2007, p. 33).

Com relação às políticas de Educação Superior em andamento no governo de Dilma Rousseff, é pertinente destacar as ações vinculadas ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Este programa visa à reestruturação das universidades federais e à criação de novas universidades vinculadas à União. As políticas de Educação Superior da atual Presidente começaram a ser executadas em 2011 e, do ponto de vista de Oliveira e Ferreira (2013), demonstram até o momento

a continuidade do programa do governo Lula da Silva em relação à expansão da rede federal e a importância de novos papéis para as universidades consonantes com as demandas econômicas, inclusive, o processo da internacionalização da educação superior. Em agosto de 2011, a presidenta Dilma Rousseff anunciou a continuidade do “Plano de expansão da Rede Federal de Educação Superior e Profissional e Tecnológica” mediante a construção de quatro novas universidades federais, 47 novos campi universitários e 208 Institutos Federais Tecnológicos. A presidenta vem afirmando a necessidade de continuar investindo para estimular o desenvolvimento da ciência e tecnologia, como também vem ressaltando a importância das seguintes políticas: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o Programa Ciências Sem Fronteiras e o Plano Inova Empresa. (OLIVEIRA; FERREIRA, 2013, p. 9).

A partir dos elementos sistematizados ao longo desse capítulo, é possível constatar que durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e de Lula, assim como no governo de Dilma Rousseff, induziu-se um processo de reordenamento da Educação Superior, mediante a diversificação de fontes de financiamento; a diferenciação e o aumento da competitividade entre as IES; a adoção do modelo de gestão gerencial; a centralização da função avaliadora e reguladora do MEC; diversificação do público atendido, contemplando segmentos da

sociedade anteriormente excluídos; diversificação de cursos e percursos acadêmicos; implantação do ensino a distância; parcerias entre universidades e empresas mediante o fomento à inovação tecnológica etc. (OLIVEIRA; FERREIRA, 2013, p. 8).

A universidade, enquanto integrante do aparelho escolar, constitui-se em espaço de luta de classes. As disputas em torno do melhor formato para a universidade e da função social que lhe cabe desempenhar retratam a essência da sua trajetória histórica. Na concepção de Oliveira e Ferreira (2013, p. 1), as universidades “estão sendo colocadas a serviço do fortalecimento da produtividade e da competitividade da indústria e do desenvolvimento econômico do país, em prejuízo de sua autonomia institucional, liberdade acadêmica e formação crítica”. Diante das dificuldades de realizar o seu projeto de reforma por dentro da universidade, o governo atual – assim como o anterior – tem apostado nos Institutos Federais como estratégia para a consecução dos seus objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação foi desenvolvida com o objetivo de analisar as características da nova identidade atribuída às instituições que integram a Rede Federal, tendo em vista a sua transformação em Institutos Federais, em dezembro de 2008. Particularmente, a presente pesquisa buscou verificar – a partir do IFC – *Campus* Rio do Sul – o modo como os IFs estão enfrentando o desafio de desenvolver cursos superiores de forma articulada à pesquisa e à extensão nos primeiros anos da sua implantação, bem como o tipo de relação que estas instituições de ensino vêm estabelecendo com os arranjos produtivos locais e com os interesses do capital.

No capítulo introdutório desta tese, foi possível verificar que o desenvolvimento do modo de produção capitalista teve, entre as suas principais consequências, o estabelecimento de relações de trabalho e de produção extremamente complexas. Na atual fase de desenvolvimento do capitalismo, este movimento se vincula ao processo de Reestruturação Produtiva. Os dados apresentados ao longo da tese reforçam a perspectiva de que, cada vez mais, a ampliação do acesso a Educação Superior, inclusive por parte da classe trabalhadora, impõe-se como condição para a autovalorização do capital, seja pelo seu consumo, enquanto valor de uso – neste caso, pelo capitalista –, ou pela ampliação do exército industrial de reserva.

Um aspecto importante, diante deste cenário, reside no fato de que a Reestruturação Produtiva produz necessidades diferenciadas em termos de educação ou formação do trabalhador, tendo em vista a coexistência de atividades laborais altamente complexas e especializadas com outras extremamente simplificadas (HARVEY, 1992), para as quais o nível mais elementar de escolaridade articulado a uma qualificação profissionalizante é suficiente. A estas necessidades diferenciadas correspondem tipos de formação distintos. No Brasil, historicamente, esta tendência tem sido verificada por intermédio da formação universitária, de um lado, e por meio da qualificação profissional proporcionada por cursos aligeirados, fragmentados e desvinculados da Educação Básica, de outro. Estes cursos aligeirados têm no Sistema “S” (SENAI, SENAC, SENAT etc.) a sua principal referência.

O primeiro capítulo da presente tese foi desenvolvido com o objetivo de caracterizar a identidade institucional da antiga EAFRS e indicar o tipo de relação que esta Instituição estabelecia com as atividades de pesquisa e de extensão. Inicialmente, constatou-se que a

“ifetização” ocorreu em um momento em que a EAFRS gozava de amplo reconhecimento social, sendo considerada – como afirmam as respostas dos entrevistados – uma referência no Alto Vale do Itajaí, em razão da qualidade do ensino ofertado. No decorrer da tese, é possível verificar que o prestígio e o reconhecimento social das escolas e centros federais constituíam uma de suas principais características, em nível nacional, a ponto de muitos estudantes enxergarem nelas tanto uma possibilidade de acesso ao mercado de trabalho quanto um caminho para se chegar à Educação Superior. No entanto, o foco de algumas destas instituições – especialmente as do ramo agrícola – em áreas muito específicas já dava sinais de que as comunidades situadas no seu entorno esperavam por mudanças no sentido da diversificação das áreas de oferta e da verticalização dos cursos. No Alto Vale do Itajaí, a consolidação do setor industrial e os avanços obtidos ao longo da década de 2000 – em termos econômicos e sociais – colocaram novas demandas à antiga EAFRS, embora os limites apresentados pela materialidade histórica impedissem as transformações necessárias, pelo menos até a sua “ifetização”.

O grande desafio colocado à antiga EAFRS por ocasião da sua “ifetização” – desafio comum às demais escolas federais – residia na sua inexperiência e na falta das condições adequadas para o desenvolvimento de atividades ligadas ao Ensino Superior, à pesquisa e à extensão. As respostas dos participantes da pesquisa ressaltaram a inexistência de pesquisas científicas e de atividades de extensão – nos moldes universitários – no interior da antiga EAFRS, assinalando a ênfase dada às atividades de ensino (formação profissional) em detrimento de outras dimensões da formação do educando.

A aceitação do convite do MEC para aderir ao processo “ifetização” esteve longe de ser unânime. Conforme relataram os entrevistados, havia muitas incertezas sobre a nova institucionalidade que se buscava implantar, o receio de assumir novas responsabilidades sem a garantia de condições efetivas para o cumprimento destas atribuições, além das preocupações quanto à perda da identidade e do prestígio conquistados historicamente na região. Temia-se, ainda, a perda de autonomia devido à sua vinculação a uma reitoria, entre outros aspectos evidenciados. Contudo, a expectativa criada com relação à verticalização dos cursos – mediante a criação de cursos superiores – se sobrepôs à resistência oferecida por uma parte da comunidade interna.

O objetivo do segundo capítulo foi explicitar as formas particulares que o processo de “ifetização” assumiu no caso do IFC – *Campus* Rio do Sul, especialmente aqueles que se vinculam ao atendimento das demandas dos arranjos produtivos locais e a articulação entre as

atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Os dados empíricos demonstraram que as novas atribuições do IFC – *Campus* Rio do Sul foram implantadas sobre uma Instituição que, do ponto de vista das condições objetivas e subjetivas que estavam dadas em dezembro de 2008, ainda não se diferenciava da antiga EAFRS. Mesmo ostentando a nova denominação de IFC – *Campus* Rio do Sul, as condições materiais existentes e a identidade através da qual a população local/regional reconhecia esta Instituição ainda remetiam, inicialmente, à antiga EAFRS.

Quanto à implantação do Ensino Superior no IFC – *Campus* Rio do Sul, os resultados das entrevistas revelaram que uma das principais preocupações dos servidores antes da adesão da Instituição ao novo modelo institucional realmente tinha razão de existir, tendo em vista que muitas das condições necessárias ao desenvolvimento destas atividades não foram efetivamente atendidas. Se para alguns cursos superiores era possível atender minimamente às suas necessidades, diante da possibilidade de aproveitamento de uma parte da estrutura que até então vinha sendo destinada aos cursos técnicos (na área agrícola e de Informática), o mesmo não ocorreu em outros cursos.

Foi possível constatar, também, que, apesar da realização de estudos preliminares para indicar as demandas locais/regionais, em termos de educação, as limitações internas da Instituição também foram determinantes para a indicação dos novos cursos a serem criados. Neste sentido, o grande destaque ficou por conta da quantidade e do nível de qualificação dos docentes – sobretudo na área agrícola e, em menor medida, na área de Informática –, o que favoreceu a implantação de cursos superiores nestas áreas. Com relação às licenciaturas, a sua oferta foi resultante da imposição legal expressa pela fixação de um percentual mínimo (20% das vagas anuais para cursos de licenciatura), previsto na Lei nº 11.892/08. Em razão desta lei, o IFC – *Campus* Rio do Sul se viu obrigado a ofertar cursos de licenciatura, mesmo diante da total inexperience da antiga EAFRS nessa área e da ausência de uma estrutura prévia que desse suporte adequado à implantação de cursos desta natureza.

Se num primeiro momento o atendimento dos interesses da burguesia local/regional – no que tange ao Ensino Superior, à pesquisa e à extensão – foram limitados pelas potencialidades internas da Instituição e pelos percentuais de oferta fixados em lei, este cenário se alterou a partir da adesão do IFC – Rio do Sul ao PRONATEC, em 2012. Na medida em que a descentralização de recursos pelo MEC ficou atrelada à ampliação da oferta de cursos do PRONATEC, estreitaram-se os laços entre a Instituição e a classe empresarial. A partir de então, foram estabelecidas parcerias entre as partes, com vantagens para ambos: por

um lado, as empresas conseguiram suprir gratuitamente muitas das suas demandas, em termos de mão de obra; por outro, o IFC – *Campus* Rio do Sul pôde contar com a ajuda das próprias empresas para atrair mais candidatos às vagas ofertadas por estes cursos, fato que contribuiu para a elevação do número de cursos e de matrículas neste Programa e, por conseguinte, proporcionaram recursos extras para Instituição. Portanto, a oferta de cursos pelo PRONATEC tornou-se a estratégia através da qual o IFC – *Campus* Rio do Sul – e provavelmente um número significativo de outros IFs – está viabilizando o atendimento de demandas vinculadas ao funcionamento dos cursos técnicos e superiores implantados nos anos de 2010 e 2011, apesar da persistência de algumas deficiências estruturais.

Com relação aos cursos superiores, especificamente, houve uma estagnação quanto ao número de cursos ofertados a partir de 2011. Isto porque, como revelaram as entrevistas, a admissão de novos docentes encontra-se condicionada ao cumprimento do acordo formalizado através do Plano de Metas. Diante das dificuldades que o IFC – *Campus* Rio do Sul tem encontrado para atingir os padrões estabelecidos no Plano de Metas, torna-se ainda mais contraditório o fato de as matrículas do PRONATEC não poderem ser computadas para fins de cálculo da meta de 20 alunos por professor. Isto é, ao mesmo tempo em que cobra dos IFs a priorização da expansão de matrículas via PRONATEC, o próprio Ministério da Educação desconsidera as matrículas ligadas a este Programa para o alcance dos índices previstos no Plano de Metas.

Consequentemente, a grande marca do IFC – *Campus* Rio do Sul tem sido a ampliação da oferta de cursos aligeirados, eminentemente práticos, e que não promovem, necessariamente, a elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores. Estes cursos têm sido viabilizados pelo PRONATEC. No contexto da prática, a execução da proposta dos IFs frustrou as expectativas dos servidores, dos estudantes e dos membros da comunidade local/regional que defenderam com entusiasmo a “ifetização” da antiga EAFRS, baseando-se na expectativa de amplo atendimento da população através de cursos superiores de graduação e pós-graduação, à exemplo do que ocorre nas universidades federais. Trata-se, portanto, de um modelo de “universidade” que, até o momento, não foi capaz – mesmo nos cursos de nível superior – de desenvolver um ensino de forma indissociada da pesquisa, ou seja, um ensino que “forma o estudioso, dá ao seu espírito a elasticidade da dúvida metódica que faz do diletante o homem sério, que purifica a curiosidade [...]”. (GRAMSCI, 1976, p. 106).

Ao invés de traduzirem o reconhecimento dos anseios e demandas educacionais da sociedade em geral, os cursos do PRONATEC são concebidos e ofertados em razão da

necessidade da Instituição no sentido de barganhar junto ao MEC o acesso a mais recursos. Deste modo, busca-se o estabelecimento de parcerias com o empresariado, como forma de se obter o maior número de cursos e de matrículas possível. Revela-se, assim, um elevado grau de subordinação do IFC – *Campus* Rio do Sul aos interesses imediatos do capital local/regional, de modo que a educação converte-se em “mercadoria-educação”, ou seja, transforma-se em insumo para que o empresário capitalista produza outras mercadorias e, deste modo, valorize o seu capital. Pelo seu caráter exacerbadamente “interessado”, este tipo de ensino coloca-se em uma posição oposta àquela defendida por Gramsci, com base na escola unitária. Analisando-se por esta ótica, pode-se dizer que com a criação do PRONATEC, os Institutos Federais se aproximam mais do modelo institucional historicamente adotado pelo Sistema “S” do que propriamente do modelo universitário, apesar da equiparação entre os IFs e as universidades, prevista na Lei nº 11.892/08.

A subsunção dos Institutos Federais ao capital – ainda que não seja uma subsunção formal – se revela diante do fato de que, à exemplo do que ocorre em uma fábrica capitalista – apesar destas instituições não produzirem mais-valia – os cursos oferecidos no âmbito do PRONATEC são produzidos com o objetivo de serem trocados – mediante negociação com a SETEC/MEC – por um volume adicional de recursos extraorçamentários. Estes recursos são utilizados, na maioria das vezes, para ampliar a capacidade da Instituição no sentido de oferecer um número maior ainda de cursos e de matrículas. Soma-se a isso o fato de que a definição de quais serão os cursos ofertados, no âmbito deste Programa, é fortemente influenciada por um conjunto de entidades e de intelectuais que representam os interesses imediatos do empresariado local e regional, como constatado no caso do IFC – *Campus* Rio do Sul.

Até o presente momento, a equivalência do IFC – *Campus* Rio do Sul em relação às universidades não superou a mera formalidade. Em primeiro lugar, porque a própria Lei nº 11.892/08 fixa percentuais mínimos de oferta para cursos técnicos e para as licenciaturas. Em segundo lugar, pelo fato de que a Instituição se “obriga” a ofertar cursos no âmbito do PRONATEC para ter acesso a recursos extraorçamentários. E em terceiro lugar, porque ao ofertar estes cursos, a Instituição coloca-se numa condição subordinada em relação aos interesses imediatos da burguesia industrial local.

No que se refere à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o atendimento a esse preceito fica comprometido à medida que, de acordo com os entrevistados, há equívocos quanto ao entendimento do significado e das especificidades de cada uma destas

dimensões formativas, e até mesmo com relação à nova institucionalidade criada pela “ifetização”. A inexistência de pesquisas articuladas à pós-graduação *stricto sensu* também compromete a produção do conhecimento na própria Instituição e, por consequência, compromete a extensão. Diante da inexistência de um conhecimento original, produzido internamente, que seja resultante das suas próprias pesquisas, o IFC – *Campus* Rio do Sul acaba atendendo às demandas da comunidade por intermédio de cursos do PRONATEC, assumidos por muitos servidores como uma forma de extensão.

O terceiro capítulo teve por finalidade analisar os documentos (textos legais) que regulamentaram e orientaram o processo de concepção e criação dos Institutos Federais. Em que pese o fato das instituições da Rede Federal terem superado o estigma de escolas destinadas aos “desafortunados”, assumindo uma identidade institucional predominantemente vinculada à formação de mão de obra, o caráter assistencialista ressurgiu nos documentos formulados durante o período em que a proposta de criação dos IFs vinha sendo concebida. Os próprios documentos produzidos pelo MEC e pelos gestores das instituições integrantes da Rede Federal evidenciam o cunho social dos Institutos Federais, articulando a expansão desta Rede a um conjunto de ações voltadas à inclusão social, sobretudo por intermédio de programas como o PRONATEC, Mulheres Mil, entre outros.

Os documentos analisados também reforçam o viés tecnológico – e, portanto, imediatamente “interessado”, em termos gramscianos – atribuído à pesquisa e aos cursos de graduação e pós-graduação dos Institutos Federais, característica essa que, consequentemente, atinge os cursos de licenciatura ofertados nestas instituições. É preciso destacar, também, com base nos documentos investigados, a intenção de fazer com que os IFs se tornem promotores da “competitividade econômica”, sobretudo pela sua aproximação com relação aos arranjos produtivos locais.

No quarto capítulo, a análise dos resultados das teses e dissertações que versam sobre os Institutos Federais e a expansão da Educação Superior no Brasil evidenciaram que, apesar de se efetivar sob condições e características muito particulares, a “ifetização” da antiga EAFRS e a implantação do Ensino Superior, da pesquisa e da extensão no IFC – *Campus* Rio do Sul possuem uma série de aspectos em comum em relação à criação de outros Institutos Federais e à expansão ocorrida no âmbito das universidades federais.

Em primeiro lugar, estas pesquisas evidenciaram a generalização do processo de subordinação das políticas públicas de Educação Superior aos interesses do capital nacional e do grande capital multinacional, mediado por um conjunto de programas e políticas

educacionais formulados pelo Estado, com o objetivo “reformular” ou “modernizar” a Educação Superior e a universidade. Paralelamente, foi possível constatar o aprofundamento da diversificação/diferenciação de cursos e instituições de Ensino Superior – dentre as quais se incluem os Institutos Federais – em substituição aos cursos superiores “tradicionais” e às “universidades de pesquisa”. A partir dos resultados obtidos pela análise das teses e dissertações, é possível depreender que a concessão do *status* de universidade aos Institutos Federais está integrada à atual tendência de flexibilização do conceito e da função das universidades federais, o que remete a uma nova concepção de universidade, mais “democrática” e integrada às demandas econômicas, culturais e sociais do seu entorno. Todas estas constatações, as quais expressam as características universais do processo de expansão da Educação Superior na atualidade, também se manifestam, em alguma medida, no caso do IFC – *Campus* Rio do Sul.

No que se refere especificamente às questões relacionadas à Rede Federal, os resultados apresentados pelas teses e dissertações analisadas revelaram que a Rede Federal tem se mostrado, ao longo da sua trajetória histórica, uma alternativa importante para a implantação de propostas de Educação Superior mais atentas (ou subordinadas) aos interesses do mercado e ao atendimento de demandas locais. Quanto aos Institutos Federais, especificamente, há uma clara indicação nas teses e dissertações analisadas de que a implantação destas instituições tem enfrentado dificuldades diversas, tendo em vista a imposição de uma dinâmica que se baseia na ampliação do atendimento à sociedade (incremento de cursos e de matrículas) sem um aumento correspondente do aporte de recursos. Além disso, há resultados apontando que os Institutos Federais formam um conjunto heterogêneo de instituições, considerando-se as condições de desvantagem relativa que alguns IFs apresentam em relação a outros, que vão desde a estrutura de ensino insuficiente para o atendimento das metas estabelecidas, passando pela ausência de uma cultura institucional voltada ao Ensino Superior, à pesquisa e à extensão, estendendo-se até aspectos relacionados à estruturação/organização administrativa destas instituições.

A partir de subsídios históricos sobre a Educação Profissional, o quinto capítulo conduziu à constatação de que a função atribuída à Educação Profissional no Brasil tem oscilado entre o assistencialismo e o atendimento às demandas da produção capitalista. Todavia, em determinados momentos da sua trajetória as escolas e centros federais – apesar de seu caráter profissionalizante – proporcionaram um tipo de educação que, pela sua “inteireza”, conseguia formar os profissionais requeridos pela empresa capitalista, ao mesmo

tempo em que propiciava aos seus egressos uma base de conhecimentos gerais que lhes servia como preparação para o vestibular.

Como se demonstrou na presente tese, a escolha das Escolas Técnicas Federais para a realização de experiências relacionadas à implantação de cursos superiores mais alinhados às necessidades imediatas do mercado, na década de 1960, ocorreu em razão das universidades federais não terem correspondido a esta expectativa, por ocasião da implantação do curso de Engenharia de Operação. No interior das universidades federais, segundo os consultores americanos, estes cursos acabavam reproduzindo os mesmos problemas detectados nos cursos “tradicionais”, não atendendo plenamente às demandas para as quais fora criado. Estas circunstâncias levaram ao deslocamento deste curso para o interior das ETFs, fato que posteriormente desembocou na criação dos três primeiros CEFETs brasileiros. Por conseguinte, pode-se afirmar que a oferta de cursos superiores pela Rede Federal não foi inaugurada com a criação dos Institutos Federais. Da mesma forma, não é novo o fato de o governo federal promover ações voltadas à expansão do Ensino Superior por meio de políticas e programas distintos e desarticulados entre si, tal como se verifica através da expansão dos IFs e das universidades.

Quanto às universidades federais, no sexto capítulo foi possível verificar que a sua história foi e continua sendo marcada pelo esforço de docentes, técnico-administrativos e estudantes pela sua autonomia em relação aos interesses imediatos do capital nacional e do grande capital multinacional, bem como em relação ao próprio Estado. Ofertada em escolas e faculdades isoladas durante séculos – sob a influência do modelo napoleônico –, a Educação Superior no Brasil foi desenvolvida, inicialmente, de forma desvinculada da pesquisa e da extensão. Pode-se inferir, a partir dos elementos apresentados nesta tese, que a emergência de novas demandas, no âmbito da indústria capitalista, contribuiu significativamente para o surgimento do modelo de “universidade de pesquisa” no Brasil. Estas demandas estavam relacionadas à busca de soluções baseadas em conhecimentos científicos e tecnológicos de alta complexidade, para as quais a formação de pesquisadores tornava-se fundamental.

Por outro lado, as universidades federais – baseadas no modelo humboldtiano – passaram a coexistir com as escolas e faculdades isoladas, além de uma diversidade de outros tipos de IES que foram criadas a partir do final do século XX, durante os “anos de contra-revolução neoliberal”. Em escala global, a “contra-revolução neoliberal” vem sendo influenciada pelos preceitos difundidos pelo Processo de Bolonha, que busca a homogeneização da Educação Superior com vistas à formação de um mercado comum

européu, onde os empresários da educação possam valorizar o seu capital por intermédio da “educação-mercadoria”.

Enquanto espaço contraditório de luta entre as diferentes classes sociais, frações de classe e grupos sociais, a universidade tem polarizado inúmeras discussões em torno daquele que deveria ser o melhor “modelo” de instituição de Educação Superior. Todavia, apesar das insistentes investidas do Estado – algumas delas com relativo sucesso – na tentativa ampliar o grau de subordinação das universidades federais às necessidades imediatas do mercado, estas instituições têm conseguido impor um movimento de resistência a estes ataques. Neste sentido, os elementos apresentados na presente tese indicam que a resistência oferecida por estudantes e docentes das universidades federais, através do movimento estudantil e do sindicato dos docentes (ANDES), tem sido mais efetiva do que a oposição verificada historicamente nas instituições da Rede Federal, o que de maneira alguma anula o mérito das lutas lideradas pelo sindicato que representa os seus servidores – SINASEFE. Nas instituições da Rede Federal, pelo seu caráter profissionalizante e pela maior aproximação com relação às demandas dos setores produtivos, o capital supõe que são maiores as suas chances de êxito na tentativa de subordinar a educação e as instituições de ensino aos seus interesses imediatos.

Diante das constatações verificadas ao longo desta tese, pode-se concluir que, apesar de ostentar o *status* de universidade, é evidente o fato de que os Institutos Federais não foram criados para exercer a mesma função social das universidades federais, embora tenham assumido para si algumas das suas atribuições. A equiparação formal dos IFs às universidades federais foi justamente a alternativa encontrada pela SETEC/MEC para que as antigas instituições da Rede Federal não viessem a pleitear, futuramente, a sua transformação em universidade de fato, tal como ocorreu com o antigo CEFET-PR. Por outro lado, o conjunto dos dados analisados conduz à conclusão de que, diante das dificuldades que o sistema do capital tem encontrado para fazer com que as universidades federais se conformem às suas demandas mais imediatas (dificuldades históricas que decorrem da resistência oferecida pela mobilização de estudantes e docentes universitários), a reestruturação da Rede Federal traduziu-se na efetivação de um modelo institucional alternativo, baseado na expectativa (ou suposição) de que os Institutos Federais poderiam ajustar-se mais facilmente a estas demandas.

Considerando-se que se trata de uma política recente, serão necessárias novas pesquisas para que se possa compreender os resultados ou os efeitos da “ifetização” sobre as instituições da Rede Federal. Na medida em que a escola e a universidade se constituem em

espaços de contradição e de luta de classes, os Institutos Federais podem ganhar novos contornos à medida que forem se estruturando e se consolidando no cenário educacional brasileiro. Resta saber se, no âmbito da práxis, esta nova institucionalidade será assumida tal como ela foi concebida pela SETEC/MEC ou se os sujeitos históricos responsáveis pela sua efetivação atuarão no sentido da sua superação, ultrapassando os limites estabelecidos na sua criação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. S. **Políticas públicas de Educação Superior no governo Lula e impactos na Universidade Federal do Amazonas: enfoque expansão dos novos CAMPI.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

ALISSON, E. **Especialistas defendem currículo mais flexível nas universidades.** Disponível em: <<http://agencia.fapesp.br/18575>> Acesso em: 11 fev. 2014.

ALKMIM, G. V. de. **Curso superior de tecnologia e bacharelado: um estudo sobre a mudança ocorrida na formação profissional em administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – Campus Januária.** 2011, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ALMAGRO, M. M. C. **Políticas públicas de acesso à Educação Superior no Brasil.** 2007, 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

ALMEIDA, C. E. M. de. **O discurso de inclusão nas políticas de Educação Superior (2003 – 2008).** 2009, 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

ALMEIDA, G. R. de. **A expansão do Ensino Superior na Bahia: a ação do Governo Estadual.** 2005, 73 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

ALMEIDA, M. A. de. **Universidade para todos: o PROUNI na visão dos bolsistas de uma instituição de Ensino Superior.** 2009, 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

ALMEIDA, S. C. de. **O avanço da privatização na educação superior brasileira: o ProUni como uma nova estratégia para a transferência de recursos públicos para o setor privado.** 2006, 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

ALMEIDA, W. M. de. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo.** 2012, 294 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALONSO, K. M. **A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares.** Educação e Sociedade. [online], vol. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010.

ALVES, R. M. **Processos de implantação e implementação dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física no CEFET-PI.** 2009, 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

AMARAL, J. M. B. do. **O bacharelado em ciências biológicas (habilitação em biotecnologia):** uma experiência no ensino superior. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2011.

AMAVI. **Histórico.** Disponível em: <<http://www.amavi.org.br/historico>> Acesso em: 01 nov. 2013.

ANDIFES. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras.** Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília - 2011.

ANDIFES. **Governo Federal divulga expansão das universidades federais.** Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=416:governo-federal-divulga-expansao-das-universidades-federais-&catid=15&Itemid=100> Acesso em: 08 mar. 2009.

ANDRADE, A. de F. B. **Cursos superiores de tecnologia:** um estudo de sua demanda sob a ótica dos estudantes. 2009, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ANDRADE, M. E. de. **Política de expansão da UERN:** oferta e qualidade da educação superior. 2012, 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraíba, João Pessoa, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional.** Brasília: Liber Livro, 2008.

ANDRICH, E. G. **A educação superior no Brasil:** uma análise dos aspectos da legislação relacionadas à privatização do sistema e à qualidade do ensino, 1990-2006. 2006, 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

ANTUNES, R. L. C. **O caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a Educação brasileira.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

ARAUJO, J. J. ; HYPOLITO. A. M. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: inovações e continuidades. In: **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED.** 33ª Reunião Anual da ANPED: Educação no Brasil – O Balanço de uma Década. Caxambu, 2010.

ARQUIVO HISTÓRICO DE IBIRAMA. **Sociedade Colonizadora Hanseática.** Disponível em: <<http://arquivohistoricoibirama.blogspot.com.br/2011/05/sociedade-colonizadora-hanseatica.html>> Acesso em: 14 jan. 2014.

ARRUDA, A. L. B. de. **Expansão da educação superior:** uma análise do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco. 2011, 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO. **Novos campi ainda não foram definidos.** Instituto Federal Farroupilha. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=951>>. Acesso em: 21 ago. 2011.

ASSOCIAÇÃO EMPRESARIAL DE RIO DO SUL – ACIRS. **IFC e Niavi realizam cursos em Tecnologias da Informação.** Disponível em: <http://www.acirs.com.br/noticia/ifc-e-niavi-realizam-cursos-em-tecnologias-da-informacao-1083#.U77Gx_ldWP9>. Acesso em: 08 jul. 2011.

ASSOCIAÇÃO EMPRESARIAL DE RIO DO SUL – ACIRS. **Parceria entre entidades oferecerá curso profissionalizante gratuito.** Disponível em: <<http://www.acirs.com.br/noticia/parceria-entre-entidades-oferecera-curso-profissionalizante-gratuito-3285#.U77FmfldWP8>>. Acesso em: 03 abr. 2014.

AZEVEDO, L. A. **De CEFET a IFET: cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina.** 2011, 383f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

AYUKAWA, M. L. **Limites e possibilidades do ensino de agroecologia:** uma reflexão sobre o currículo do curso técnico agrícola. 2005. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BANCO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO EXTREMO SUL – BRDE. **Educação Superior na Região Sul do Brasil:** uma análise da evolução recente, da situação atual e das perspectivas para o setor. Porto Alegre: Superintendência de Planejamento, 2002.

BARONI, J. M. B. **Acesso ao Ensino Superior público:** realidade e alternativas. 2010, 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BARRETO, P. L.; CHACON, S. S.; NASCIMENTO, V. S. Educação e desenvolvimento sustentável: a expansão do Ensino Superior na região metropolitana do Cariri. **Sustentabilidade em Debate**, v. 3, n. 1, p. 117, 2012.

BASTOS, C. P. de M. **A corrosão do caráter público das universidades federais:** influências do banco mundial do Reuni. 2009, 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

BATISTA, E. L. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil:** análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT. 2013, 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BERNSTEIN, B. Respuesta a Michael Apple. **Revista de Educación**, n.505, 1994, p. 179-189.

BORGES, D. P. A expansão do ensino superior público no Brasil e a questão do financiamento no período 1995-2002: o caso da Universidade de Brasília. **Sociedade e Estado**, v. 20, p. 743-744, 2005.

BORGES, V. M. de O.; AQUINO, E. T. de. Ensino superior à ordem do capital internacional. Revista Gestão Universitária na América Latina: **Revista GUAL**, v. 6, n. 2, p. 22, 2013.

BRASIL. **Lei nº 4.024**. Brasília, dezembro, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.540**. Brasília, novembro, 1968.

BRASIL. **Lei nº 5.692**. Brasília, agosto, 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.044**. Brasília, outubro, 1982.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Brasília, dezembro, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**. Brasília, abril, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**. Brasília, julho, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.095**. Brasília, abril, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.892**. Brasília, dezembro, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.513**. Brasília, outubro, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da Educação**– PDE. Brasília, abril, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego** – PRONATEC. Disponível em: <<http://pronatecportal.mec.gov.br/pronatec.html>> Acesso em: 26 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mulheres Mil**. Disponível em: <<http://mulheresmil.mec.gov.br/o-que-e-44388>>. Acesso em: 14 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada Pública nº 002**. Brasília, dezembro, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 116**. Brasília, março, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e diretrizes** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/SETEC, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Acordo de metas e compromissos celebrado entre o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e o Instituto Federal Catarinense.** Brasília, junho, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepções e Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica:** política da EPT 2003-2010. Disponível em: http://www.inmetro.gov.br/painelsetorial/palestras/Luiz_Augusto_Caldas_Pereira_Concepcoes_Diretrizes.PDF> Acesso em: 08 dez. 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes e Políticas da Educação Profissional e Tecnológica:** 2003-2010. Disponível em: <www.ia.ufrj.br/ppgea/EIEA/versao/.../encontro%20maio-09%20II.ppt> Acesso em: 08 dez. 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Prestação de Contas Ordinária:** relatório de gestão 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1064&id=14945&option=com_content&view=article> Acesso em: 30 nov. 2011c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Cenário da rede federal até 2010.** Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>. Acesso em: 06 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programas e ações.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12498&Itemid=820> Acesso em: 22 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programas e ações.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12496&Itemid=800>. Acesso em: 22 ago. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 16.** Brasília, outubro, 1999.

BREZINSKI, M. A. S. **O novo modelo para a educação profissional e tecnológica e avaliação institucional:** efeitos das políticas públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina. 2011, 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BRIGHENTI, C. A. Povos indígenas em Santa Catarina. In: NOTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A.; BRINGMANN, S. F. (Org.). **Etnohistória, História Indígena e educação:** contribuição para o debate. 1. ed. Porto Alegre: Palotti, 2012. p. 37-65.

CADERNOS ANDES. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a Educação Superior. Brasília, n.25, p. 1-41, ago. 2007.

CADERNOS ANDES. **Proposta do ANDES – SN para a universidade brasileira.** Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-811277708.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

CAFÉ COM A PRESIDENTA. **Presidenta Dilma fala da expansão da rede federal de educação.** Disponível em: <<http://cafe.ebc.com.br/cafe/arquivo/mais-vagas-no-ensino-superior-e-profissional-para-os-estudantes-brasileiros>>. Acesso em: 08 dez. 2011.

CAMPOS, E.; CRUZ, L.; PASSOS, R. **Secretário do Ministério da Educação afirma que universidade tecnológica "fracassou".** Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2013/05/20/internas_educacao,389641/secretario-do-ministerio-da-educacao-afirma-que-universidade-tecnologica-fracassou.shtml>. Acesso em: 21 ago. 2013.

CAMPOS, F. A. C.; OLIVEIRA, M. A. M. de. História dos CEFETs dos primórdios a atualidade: reflexões e investigações. In: **I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**, 2008, Belo Horizonte. I SENEPT, 2008.

CARVALHO, B. M. P. **A educação profissional tecnológica de graduação sob os impactos do neoliberalismo.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

CARVALHO, T. **Universidade Federal do ABC: uma nova proposta de universidade pública?** 2011, 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2011.

CASTRO, C. de M. **Educação brasileira: consertos e remendos.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CASTRO, C. de M.; EBOLI, M. Universidade Corporativa: gênese e questões críticas rumo à maturidade. **Revista Administração de Empresas**, [online], 2013, vol.53, n.4, pp. 408-414.

CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO ALTO VALE DO ITAJAÍ – CEAVI. **O início das atividades da UDESC em Ibirama.** Disponível em: <<http://www.ceavi.udesc.br/?id=86>> Acesso em: 14 jan. 2014.

CENTRO DE SOCIOECONOMIA E PLANEJAMENTO AGRÍCOLA – CEPA/EPAGRI. **Turismo no espaço rural:** pesquisa sobre o turismo no espaço rural de Santa Catarina. Disponível em: <http://cepa.epagri.sc.gov.br/agroturismo/mapa_meso.htm> Acesso em: 30 out. 2013a.

CENTRO DE SOCIOECONOMIA E PLANEJAMENTO AGRÍCOLA – CEPA/EPAGRI. **Produto Interno Bruto dos municípios.** Disponível em: <http://cepa.epagri.sc.gov.br/agroturismo/mapa_meso.htm> Acesso em: 30 out. 2013b.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CM CONSULTORIA. **UNIDAVI vai deixar de ser universidade**. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/vercmnews.php?codigo=33714>> Acesso em: 18 jan. 2014.

CONCEFET. **Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília-DF, 23 de agosto de 2007, mimeo.

CONDETUF. **Carta de Gramado**. Gramado-RS, 31 de maio de 2007, mimeo.

CONEAF. **Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais – CONEAF – para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Sertão-RS, 6 de junho de 2007, mimeo.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 14**. Brasília, maio, 2004.

CAMPELLO, A. M. B. Dualidade Educacional. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

CAMPELLO, A. M. B. “Cefetização das Escolas Técnicas Federais – Projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. **Educação & Tecnologia**, v. 12, n.1, p. 26-35, jan./abr. 2007.

CARBONE, R. **A universidade brasileira: perspectiva histórica e momento atual**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARDOSO, P. G. **Público e privado na Educação Superior: uma análise da homeopática contrarreforma Universitária no Brasil (1995-2010)**. 2011, 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

CAREGNATO, C. E. **Caráter público e identidade acadêmica na educação superior: uma análise da diversificação institucional por meio do estudo de centros universitários**. 2004, 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do SUL, Porto Alegre, 2004.

CARVALHO, B. M. P. **A educação profissional tecnológica de graduação sob os impactos do neoliberalismo**. 2008, 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

CARVALHO, C. H. A. de. **A política pública para a Educação Superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?** 2011, 457 f. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CARVALHO, C. H. A. de. **Estudo comparado sobre a expansão do ensino superior: Brasil e Estados Unidos**. En publicacion: Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos. López Segrera, Francisco. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Noviembre, 2007. ISBN 978-987-1183-61-6.

CARVALHO, C. H. A. de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. The PROUNI in Lula's administration and the political game around access to higher education. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 979-1000, 2006.

CASTELLAIN, F. **O ProUni como política pública de democratização da educação superior e realidade institucional: a experiência da PUC-Rio**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2008.

CASTRO, C. de M.; EBOLI, M. Universidade Corporativa: gênese e questões críticas rumo à maturidade. **Revista Administração de Empresas** [online], v. 53, n. 4, p. 408-414, 2013.

CASTRO, R. M. J. C. de. **Expansão da educação superior privada no Brasil a partir da década de 1990: o caso da Faculdade Cambury de Goiânia - GO**. 2004, 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. de S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? PROUNI: democratization of the access to Higher Education Institutions? **Educar em Revista**, p. 125-140, 2006.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 67, 2001.

CAVALCANTI, M. L. L. S. **Expansão e consolidação do mercado de ensino superior no Recife**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHIAU, A. V. **Custos nas instituições federais de ensino superior**. 2010, 94 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L. et al. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora; PUC-SP; Ação Educativa, 1996.

COSTA, D. de M. C. et al. Educação superior tecnológica: benefícios e perspectivas. **Revista Pretexto**, v. 13, n. 4, p. 66, 2012.

COSTA, M. A. da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. 2012, 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

COSTA, M. L. et al. **Aprendizagem em ambiente mutável e adaptação estratégica: o caso UNIDAVI**. Disponível em: < http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_3013.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2014.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, L. A. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica: o ensino superior da República Populista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989a.

CUNHA, L. A. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989b.

CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas (FCC). São Paulo: FCC, n. 101, p.20-49, jul. 1997.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2000.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

DANTAS, A. S. **As múltiplas faces da evasão na Educação Superior à distância: a experiência do Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFRN em dois polos de apoio presenciais**. 2011, 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

D'ÁVILA, J. L. P. **Determinantes Sociológicos na Redefinição do Perfil de Instituições de Ensino Técnico: O Caso da ETFES**. 1996, 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

DIÁRIO CATARINENSE. **Santa Catarina tem o menor número de analfabetos e desempregados do Brasil**. Disponível em: <<http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/geral/noticia/2013/09/santa-catarina-tem-o-menor-numero-analfabetos-e-desempregados-do-brasil-4283131.html>> Acesso em: 3 nov. 2013.

DIAS, A. K. M. **A expansão do ensino superior privado, no Amazonas, no período de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)**. 2006, 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 234, 2002.

DRUDY, S. The Classification of Social Class in Sociological Research. **British Journal of Sociology**, v. 42, n. 1, p. 21-42, 1991.

DUARTE, N. A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D; DUARTE, N. **Pedagogia históricocrítica e luta de classes na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

DURHAM, E. R. A política para o ensino superior brasileiro ante o desafio do novo século. In: CATANI, A. M. (Org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 9-28.

DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, n.110, p. 7-37, jul. 2000.

EAGLETON, T. **Ideologia**: uma introdução. São Paulo: Ed. UNESP, Ed. Boitempo, 1997.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA – EMBRAPA. **Cultivo do Pinus**. Disponível em: <http://sistemasdeproducao.cnptia.embrapa.br/FontesHTML/Pinus/CultivodoPinus/apresentacao.htm> Acesso em: 14 jan. 2014.

EPAGRI. **Estudo Básico Regional do Alto Vale do Itajaí** - UPR5. Parte I- Banco de dados, 2001.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO DO SUL – EAFRS. **Relatório de Gestão**. Rio do Sul, 2008a.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO DO SUL – EAFRS. **Parecer final sobre a oferta de cursos superiores pelo Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul**. Rio do Sul, 2008b.

FACEIRA, L. da S. **O ProUni como política pública em suas instâncias macro-estruturais, meso-institucionais e micro-sociais**: pesquisa sobre a sua implementação pelo MEC e por duas universidades na região metropolitana do Rio. 2009, 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FÁVERI, J. E.; KROETZ, M.; ALEXANDRINI, F. **O Alto Vale do Itajaí e a ideologia do desenvolvimento regional**: concepções e análises. Blumenau: Nova Letra, 2012.

FAVRETTO, J. **Cursos superiores de tecnologia**: surgimento, legislação e expansão no período pós-LDB. 2010, 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

FEIRA MULTISSETORIAL DO ALTO VALE DO ITAJAÍ – FERSUL. **O Alto Vale do Itajaí**. Disponível em: < <http://www.fersul.com/fersul/o-alto-vale-do-itajai/>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

FÉLIX, G. T. **Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação**: efeitos no Brasil e Portugal. 2008, 280 f. Teses (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FERNANDES, E. B. **Expansão universitária em Mato Grosso do Sul – 1979-2001**. 2003, 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica do Dom Bosco, Campo Grande, 2003.

FERREIRA, S. **A universidade do século XXI**: concepções, finalidades e contradições. 2009. 305f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

FERREIRA, S. **Políticas de expansão e estruturação da educação superior em Goiânia nos anos 90: o caso da Faculdade Anhangüera de Ciências Humanas**. 2002, 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.

FERRETTI, C. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000.

FETAESC. **Fetaesc, Contag e Dieese apresentam em Ituporanga nova modalidade de contratação de mão de obra rural**. Disponível em: <<http://www.fetaesc.org.br/noticias/fetaesc-contag-e-dieese-apresentam-em-ituporanga-nova-modalidade-de-contratacao-de-mao-de-obra-rural-2/>> Acesso em: 22 nov. 2013.

FIESC. **Santa Catarina em dados**. Florianópolis: FIESC, 2011.

FLORÊNCIO, T. M. **Os sentidos de público na política educacional do governo Lula: um estudo discursivo**. 2012, 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

FLORÊNCIO, T. M. **A expansão do ensino superior privado em Alagoas: um panorama pós-LDB**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FONTES, E. A. de O. **A universidade aberta do Brasil no CEFET/PA: um estudo de caso sobre os fatores que dificultam e/ou facilitam o processo de implantação**. 2009, 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FRANZÃO, M. C. **A importância das práticas de campo no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Catarinense - Campus Rio do Sul - para formação do técnico agrícola**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

FREITAS, P. L. V. de. **Educação superior brasileira no período de 1998-2007**. 2010, 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235, 2005.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *The relation between professional and technological education and the universalization of basic education*. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educ. Soc.**, n. 100, Campinas, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300023>. Acesso em: 04 fev. 2014.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ – FEDAVI. **Estatuto da Fundação para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí** – aprovado pelo Conselho de Administração em 06/11/13. Rio do Sul: FEDAVI, 2013.

GARCIA, S. R. de O. **A educação profissional integrada ao Ensino Médio no Paraná: avanços e desafios**. 2009. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GOMES, M. A. **A expansão e reconfiguração do ensino superior privado nos anos 90: o caso do município de Goiânia**. 2002, 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

GOMES, S. S. da S. **Políticas educacionais para a educação tecnológica: a proposta do curso superior de tecnologia em gestão de recursos humanos da FAP e o histórico dualismo da educação brasileira**. 2009, 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

GOMÉZ-FABLING, C. El BID y la educación no universitaria. Documento apresentado ao Seminário **Nuevas opciones para la educación superior en Latinoamérica: La experiencia de los “Community Colleges”**. Washington: BID, 2000.

GONÇALVES, S. A. Estado e expansão do ensino superior privado no Brasil: uma análise institucional dos anos de 1990. **Educar em Revista** [online], n. 31, p. 91-111, 2008.

GOULART FILHO, A. **Formação Econômica de Santa Catarina**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRABOWSKI, G. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil: contradições e desafios**. 2010, 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GRAMSCI, A. A Universidade Popular. In: GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. v. 1. Lisboa: Editora Seara Nova, 1976. p. 103-106.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2. (Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marcos Aurélio Nogueira)

GUIMARÃES, A. A. **A concepção e o modelo de universidade dos cursos superiores de tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná: o caso da unidade de Ponta Grossa**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2002.

GUMBOWSKY, A. O Ensino Superior nas universidades fundacionais municipais catarinenses: a gênese de um modelo de ensino superior comprometido com o desenvolvimento regional. In: **III Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2004, Curitiba. A educação escolar em perspectiva histórica, 2004.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyla, 1992.

HERING, M. L. R. **Colonização e indústria no Vale do Itajaí: o modelo catarinense de desenvolvimento**. Blumenau: Editora da FURB, 1987.

ILIBRANTE, J. **A reforma da Educação Superior nos governos FHC e Lula e a formação para a cidadania**. 2008, 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

INÁCIO, H. L. D. **O Ecoturismo como Vetor de Desenvolvimento Territorial Sustentável: Um estudo de caso no Alto Vale do Itajaí**. 2007, 232f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Divisão regional do Brasil e mesorregiões e microrregiões geográficas**. Volume I. Rio de Janeiro, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Região Norte aumenta participação no PIB nacional**. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&idnoticia=2265>> Acesso em: 22 nov. 2013a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Agropecuário 2006: notas técnicas**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/agri_familiar_2006/notatecnica.pdf> Acesso em: 30 out. 2013b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades: Rio do Sul**. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br/cidadesat/painel/painel.php?lang=&codmun=421480&search=santa-catarina%7Crio-do-sul%7Cinfograficos:-dados-gerais-do-municipio>> Acesso em: 14 jan. 2014.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – IFC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2012**. Disponível em: <http://www.ifc-riodosul.edu.br/new/files/documentos_ifc/pdi.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2009.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – IFC. **Relatório de Gestão**. Blumenau, 2011.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - IFC. **Pesquisa Institucional**: Censo Interno, dez. 2012.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - IFC. **Pesquisa Institucional**: Censo Interno, mai. 2013a.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - IFC. **Pesquisa Institucional**: Censo Interno, jul. 2013b.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - IFC. **Pesquisa Institucional**: Censo Interno, abr. 2014.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS RIO DO SUL. **Relação de cursos FIC – PRONATEC do Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul**. Disponível em: <http://www.ifc-riodosul.edu.br/new/files/cursos_pronatec.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2013.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS RIO DO SUL. **Matrículas PRONATEC**. [Cursos PRONATEC finalizados e em andamento pelo IFC matrículas iniciais em 2013]. Mensagem recebida por: <moacirgubert@hotmail.com> em: 17 jun. 2014a.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS RIO DO SUL. **Matrículas PRONATEC**. [Cursos PRONATEC 2014/1 - matrículas iniciais]. Mensagem recebida por: <moacirgubert@hotmail.com> em: 17 jun. 2014b.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - CAMPUS RIO DO SUL. **IFC de Rio do Sul adere ao programa Mulheres Mil**. Disponível em: <www.ifc-rio-do-sul.edu.br/new/index.php?option=com_content&view=article&id=674:ifc-de-rio-do-sul-adere-ao-programa-mulheres-mil>. Acesso em: 28 mai. 2014c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Data Escola Brasil**. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>> Acesso em: 30 dez. 2013a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Nota Informativa do IDEB 2011**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta_ideb/o_que_e_o_ideb/nota_informativa_ideb_2011.pdf> Acesso em: 21 mar. 2013b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **IDEB – resultados e metas**. Disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1466958>> Acesso em: 20 mar. 2013c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Resultados preliminares do Censo Escolar 2013**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>> Acesso em: 14 jan. 2014a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopses estatísticas da Educação Superior – Graduação: série histórica por município (1991-2010)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 14 jan. 2014b.

JUCÁ, M. C. **A reestruturação da Educação Profissional no Brasil e o processo de metamorfose dos Centros Tecnológicos Federais: estudo de caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas**. 2007, 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

KARP, R. L. **A oferta de cursos de formação tecnológica e sua relação com o desenvolvimento regional**. Estudo de caso: as instituições de ensino tecnológico no Paraná. 2006, 133 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

KIRSCHNER, T. C. **Modernização Tecnológica e Formação TécnicoProfissional no Brasil: Impasses e Desafios**. Caderno IPEA nº 295, Brasília, 1993.

KLUG, J.; DIRKSEN, V. (Orgs). **Rio do Sul: uma história**. Rio do Sul: Fundação Cultural de Rio do Sul, 2000.

KOLB, C. W. **Impactos econômicos e sociais da instalação de unidades da UTFPR em municípios do interior do Paraná**. 2009, 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

KOLLER, C. A. **A perspectiva histórica da criação da Escola Agrotécnica de Rio do Sul e sua relação como o modelo agrícola convencional**. 2003, 188f. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, J. et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 312p.

LAIA, M. G. S. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Instituto Federal) como nova institucionalidade na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): uma análise na perspectiva da Rede de Política Pública**. 2013, 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LEHER, R. Uma universidade com o campo das humanidades estilhaçado: cenário futuro da UFRJ? **Revista do CFCH**, v. 1, p. 34-52, 2010a.

LEHER, R. Crise estrutural e função social da universidade pública. **Temporalis**, Brasília, v. 1, p. 15-39, 2010b.

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. 1 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2010c, v. 1, p. 369-412.

LEHER, R. Universidade no Brasil e na América Latina: tensões e contradições entre o público e o privado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 171-177, 2007.

LEHER, R. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. **Revista ADUSP**, São Paulo, v. 2, p. 46-67, 2005a.

LEHER, R. Considerações sobre o anteprojeto de lei da educação superior. **Linhas Críticas (UnB)**, Brasília, v. 2, n. 20, p. 139-148, 2005b.

LEHER, R. Rumos da educação superior brasileira em um contexto de persistência da agenda neoliberal. In: ARAÚJO, J. de O.; CORREIA, M. V. C. (Org.). **Reforma universitária: a universidade pública em questão**. 1. ed. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2005c, v. 1, p. 21-34.

LEHER, R. Pode a universidade ser reformada sem democracia? Notas para a crítica aos fundamentos da "reforma" universitária do governo Lula da Silva. **Educação em Revista (UFMG. Impresso)**, v. 39, p. 9-15, 2004a.

LEHER, R. Contra-reforma universitária do governo Lula. **Margem Esquerda**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 77-89, 2004b.

LEHER, R. Ensino superior: tendências e perspectivas. **Democracia Viva**, IBASE, Rio de Janeiro, v. 1, n. 13, p. 34-38, 2002a.

LEHER, R. Banco Mundial, ajuste estrutural e universidade. **Cadernos Adunesp**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 47-50, 2002b.

LEHER, R. Banco Mundial, educação brasileira e universidade. **Caderno Temático Adua**, Manaus, v. 1, n. 1, p. 1-34, 1998.

LEHER, R.; LOPES, A. B. P. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. In: MANCEBO, D.; SILVA JUNIOR, J. dos R. da.; OLIVEIRA, J. F. de. (Org.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008, p. 73-96.

LEHER, R.; SADER, E. Público, estatal e privado na reforma universitária. **Fírgoa - Universidad pública, espazo comunitário**, v. 1, p. 1-30, 2006.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, C. G. de. **Reforma do estado brasileiro e a reestruturação da educação superior**: estratégias do grande capital para os países de capitalismo periférico e o ideário da democratização dos direitos sociais. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

LIMA, J. N. A. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense**: os desafios de sua implantação e qualificação/complementação do quadro docente. 2010, 84 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2010.

LIMA, K. R. de S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálisis**, v. 14, n. 1, p. 86-94, 2011.

LIMA, K. R. de S. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva. 2005, 462 f. Tese (Doutora em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

LIMA, K. R. S. **Contra-reforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, p. 7-36, 2008.

LIMA, M. P. **O Instituto Federal de Pernambuco**: a construção da identidade do Campus Recife. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

LIMA, M. **O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional**: do modelo correccional-assistencialista das Escolas de Aprendizizes Artífices ao modelo tecnológico-fragmentário do CEFET do Espírito Santo. 2004, 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

LIMA, T. C. M. P. de. **O ensino superior de administração no Brasil e em Goiás**: expansão, privatização e mercantilização no período de 1995-2006. 2007, 444 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

LIMA FILHO, D. L. Universidade tecnológica e cursos superiores de tecnologia: a racionalidade financeira da reforma educativa. **Trabalho e Crítica Anuário do Gt Trabalho e Educação da Anped**, Niterói, v. 1, p. 187-201, set. 1999a.

LIMA FILHO, D. L. Formação de tecnólogos: lições da experiência, tendências atuais e perspectivas. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 41-53, set/dez. 1999b.

LIMA FILHO, D. L. **A Reforma da Educação Profissional no Brasil na década de noventa**. 2002, 392f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002a.

LIMA FILHO, D. L. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências de Educação - UFSC**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 269-301, 2002b.

LIMA FILHO, D. L. **A desescolarização da escola**: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002). 1. ed. Curitiba: Torre de Papel, 2003. v. 1. 124 p.

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. In: LIMA FILHO, D. L.; TAVARES, A. G. (Org.). **Universidade Tecnológica**: concepções, limites e possibilidades. 1. ed. Curitiba: Editora Progressiva, 2006b, v. 1, p. 17-59.

LIMA FILHO, D. L. Sobre o conceito e a materialidade da universidade tecnológica: concepções e práticas em disputa. **E.T.C. Educação, Tecnologia e Cultura**, v. 8, p. 17-33, 2006c.

LIMA FILHO, D. L. A universidade tecnológica entre o público e o privado: pragmatismo e determinismo tecnológico na reforma da educação superior. In: SILVA JÚNIOR, J. dos R. da. (Org.). **O Pragmatismo como Fundamento das Reformas Educacionais no Brasil**. 1. ed. Campinas: Editora Alínea, 2007, v. 01, p. 47-77.

LIMA FILHO, D. L. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. In: MOLL, J. e Colaboradores. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010, v. único, p. 141-158.

LIMA FILHO, D. L.; QUELUZ, G. L. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Educação & Tecnologia** – CEFETMG, v. 10, n. 1, 2005.

LIMA FILHO, D. L.; TAVARES, A. G.. **Universidade Tecnológica**: concepções, limites e possibilidades. 1. ed. Curitiba: Editora Progressiva, 2006a. v. 1. 140 p.

LIRA, C. A. A. L. **Formação continuada de professores para o PROEJA**: a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA. 2011, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

LOJKINE, J. **A revolução informacional**. Trad. José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1995.

LORENZET, D. **A expansão da Educação Superior brasileira**: o tensionamento entre o público e o privado. 2011, 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACIEL, M. H. R. **Hegemonia, ajuste neoliberal e ensino superior no Brasil**. 2008, 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

MANCIBO, D. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 845-866, Out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 22 nov. 2013.

MANCIBO, D.; VALE, A. A. do. Expansão da educação superior no Brasil e a hegemonia privado-mercantil: o caso da unesa. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 122, p. 81-98, mar. 2013.

MARCHESI, R. de S. **Da educação do rebanho: reflexões nietzschenianas sobre o ensino oferecido às massas**. 2011, 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

MARCONATTO, L. **A evasão escolar no curso Técnico Agrícola na modalidade de EJA da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul-SC**. 2009, 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2009.

MARIANO, C. H. **Da educação profissional para a educação tecnológica: um estudo do curso de eletrotécnica do CEFET-PR**. 1999, 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 15-35, 2009.

MARTINS, G. M. **Credencialismo, corporativismo e avaliação da universidade**, nº 6/90, Série Documentos de Trabalho NUPES (Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo), São Paulo, 1990.

MARTINS, R. M. de A. **PROUNI: uma política de democratização do ensino superior?** 2011, 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

MARX, K. Prefácio de Para a crítica da economia política. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I, Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1985a.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, Tomo 2. São Paulo: Nova Cultural, 1985b.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro III, Tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1985c.

MARX, K. Subsunção formal do trabalho ao capital, e subsunção real do trabalho ao capital. In: MARX, K. **Capítulo VI Inédito de O capital** – Resultados do Processo de Produção Imediata. São Paulo: Editora Moraes, 1985d. p.87-108.

MATTOS, A. M. P. de. **Universidade popular comunitária: é possível uma outra educação?** 2008, 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

MÁXIMO, L.; JUBÉ, A. **Valor Econômico (SP): PRONATEC vira arma para a reeleição de Dilma.** Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=21037>. Acesso em: 30 jul. 2013.

MCCOWAN, T. Internacionalização da Educação Superior e a transformação da universidade no novo cenário global. In: **36ª Reunião Anual da ANPED**. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: < <http://www.anped11.uerj.br/ANPED2013TMcCowan.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2013.

MELO, S. G. P. de. **A distribuição de recursos financeiros intraorganização: um estudo de modelos no cenário da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** 2009, 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MELLO, C. M. **Programa Universidade para Todos - PROUNI: acesso ao ensino superior e qualificação. Para que?** 2007, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

MELLO, J. da S. Desigualdades Sociais e Acesso Seletivo ao Ensino Superior no Brasil no Período 1994-2001. REICE: **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 5(2), p. 69-83, 2007.

MELLO, V. A. de. **A expansão da Educação Superior pela estratégia da interiorização: nexos com os bons resultados do IDEB em Mato Grosso do Sul.** 2010, 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2010.

MINTO, L. W. **A educação da "miséria": particularidade capitalista e educação superior no Brasil.** 2011, 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. v. 1. 312 p.

MONDO, T. S. Expansão do Instituto Federal de Santa Catarina: a implantação do Campus Garopaba e sua relação com o mercado. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 4, n. 3, p. 213-227, set/dez. 2011.

MORCHE, B. **A expansão do sistema de Educação Superior no Brasil, na China e na Índia: uma análise comparada.** 2013, 126f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MORETTI, E. Estimating the social return to higher education: evidence from longitudinal and repeated cross-sectional data. **Journal of Econometrics**, nº 121, 2004.

MOTA, K. C. N. **Educação Superior em turismo no Brasil: análise dos cursos no contexto contemporâneo e a oferta tecnológica nos Institutos Federais no Nordeste**. 2011, 264 f. Tese (Doutorado em Administração e Turismo) – Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2011.

MULLER, S. A. **Opressão e depredação**. Blumenau: Editora da FURB, 1987.

NANTES, V. A. **Expansão da Educação Superior em Mato Grosso do Sul e a ampliação do acesso ao Ensino Superior noturno 1990 a 2006**. 2010, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica do Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

NASCIMENTO, O. V. do. **Cem anos de ensino profissional no Brasil**. Curitiba: Editora Ibpx, 2007.

NASCIMENTO, Z. M. de A. **A informação e inserção dos engenheiros na atual fase de acumulação capitalista**. 2008, 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

NASCIMENTO, F. P. do; CARNIELLI, B. L. Educação a distância no ensino superior: expansão com qualidade? **EDT: Educação Temática Digital**, v. 9, n. 1, p. 84, 2007.

NIELSEN JUNIOR, D. **Trabalho e educação profissional no Brasil: a Reforma Capanema (1942)**. 2004, 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

NOGUEIRA, J. F. F. **Reforma da educação superior no governo Lula: debate sobre ampliação e democratização do acesso**. 2008, 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

NOGUEIRA, P. S. **Reuni – um Programa de Expansão das Universidades Federais: o caso da UFMT**. 2012, 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. L. N. A educação em Gramsci. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.15, n.2, p. 25-33, mai./ago. 2012.

NUNES, E. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista Administração Pública** [online], v. 41, n. spe, p. 103-147, 2007.

NUNES, T. de S. F. **Implicações da política de educação superior de tecnologia na constituição da docência nos cursos de graduação de tecnólogos**. 2011, 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

OECD. **Tertiary Education for the Knowledge Society** – Volume 1. OECD eBook, 2008.

OECD. **Education at a Glance 2009**. Paris: OECD Indicators, 2009. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationataglance2009oecdindicators.htm>> Acesso em: 12 fev. 2013.

OFFE, C. **Capitalismo Desorganizado**. Trad. Wanda Caldeira Brant. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, J. F. de O. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)**. 2000, 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, A. P. de. **A relação entre o público e o privado na educação superior no Brasil e o programa Universidade para todos (PROUNI): ambiguidades e contradições**. 2007, 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

OLIVEIRA, B. E. R. de. **De ginásio agrícola a instituição de ensino superior: o caso do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Rio Pomba-MG**. 2010, 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

OLIVEIRA, E. G. **Políticas de estado e correlação de forças locais: hegemonia e contradição na expressão real das Instituições Federais de Educação Profissional**. 2007, 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

OLIVEIRA, J. F.; LEMOS, J. R. Acesso e expansão do Ensino Superior em Goiás: perspectivas de democratização. **Reflexão & Ação**, v. 17, n. 2, p. 26, 2009.

OLIVEIRA, J. F.; FERREIRA, S. **Os papéis sociais e a gestão das universidades federais no Brasil**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SuelyFerreira-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; OLIVEIRA, N. H. Seminário Nacional CEFET e Universidade Tecnológica: identidade e modelos. **Educação Tecnológica**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 04-08, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. C. de. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Educational quality: a new dimension of the struggle for the right to education. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

OTRANTO, C. R. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifets. **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ), Ano I, n. 1, p. 89-110, jan-jun 2010.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PAULA, C. M. de. **Neoliberalismo e reestruturação da educação superior no Brasil: o Reuni como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital**. 2009, 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

PELA, J. J. **Cursos superiores de tecnologia no CEFET-ES: implantação e perspectivas.** 2005, 71 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2005.

PELUSO, V. A. **Rio do Sul.** Florianópolis: Departamento Estadual de Estatística, 1942.

PEREIRA, F. **(Im)possibilidades da construção de uma educação emancipadora em cursos tecnológicos:** uma abordagem a partir de dois cursos localizados em Goiânia e Anápolis. 2008, 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Góias, Goiânia, 2008.

PERES, C. A. **O público e o privado no ensino superior brasileiro:** do regime militar (1964 – 1984) ao Governo FHC (1995 – 2002). 2009, 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

PERONI, V. M. V. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Revista de Educação Pública UFMT**, v. 19, p. 215-227, 2010.

PETRY, O. J. **Educação superior privada em Macapá/Ap:** gênese, expansão, dilemas e desafios em um contexto de mercado (de 1990 a 2005). 2007, 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do SUL, Porto Alegre, 2007.

PIAZZA, F. C. P. **Inovação no ensino universitário:** a formação tecnológica em questão. 2011, 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

PIRES, A. C. **A relação entre diversificação e diferenciação institucional nas políticas de gestão da educação superior nos anos de 1995 a 2006.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

PIRES, L. L. de A. **A criação de universidades tecnológicas no Brasil:** uma nova institucionalidade para a educação superior. 2005, 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

PITOMBO, J. P. **Quase 1 milhão de alunos desistem de cursos técnicos federais.** Disponível em: <<http://www.folhapolitica.org/2014/06/quase-1-milhao-de-alunos-desistem-de.html>>. Acesso em: 30 mai. 2014.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais do Estado Capitalista.** v. II. Porto: Portucalense, 1971.

PRADO, R. A. N. **Políticas públicas e condições de trabalho do professor da rede federal de educação profissional no Brasil:** uma análise quanto à regulamentação da carga horária de trabalho docente. 2013, 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

PRATES, A. A. P. Ampliação do sistema de Ensino Superior nas sociedades contemporâneas no final do sec. XIX: os modelos de mercantilização e diferenciação institucional – o caso

brasileiro. **Estudos de Sociologia**, v. 15, n. 28, 2010.

PRATES, A. A. P. Universidades VS terceirização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. **Sociologias**, p. 102-123, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO DO SUL. **Lei nº 613/66**. Rio do Sul, julho, 1966a.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO DO SUL. **Lei nº 625/66**. Rio do Sul, setembro, 1966b.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Atlas2013> Acesso em: 12 dez. 2013.

RAMOS, E. L. **Consensos e dissensos em torno da alteração do centro de atuação das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de origem agrícola: representações do trabalho docente**. 2011, 150 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

RAMOS, M. N. **Do Ensino Técnico à Educação Tecnológica: (a)- historicidade das políticas públicas dos anos 90**. 1995, 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1995.

RAVAZOLI, M. L. R. **A expansão na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, antes e depois da implantação do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais)**. 2011, 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

REDE BELA ALIANÇA – RBA. **Menor índice de analfabetismo: Alto Vale está na lista**. Disponível em: <<http://www.rbatv.com.br/noticia-rban/menor-indice-de-analfabetismo-alto-vale-esta-na-lista-1846>> Acesso em: 17 jan. 2014.

REDE BELA ALIANÇA DE TELEVISÃO – RBA. **Simmmer prevê mais um prédio para IFC**. Disponível em: <<http://rbatv.com.br/noticia-rban/simmmer-preve-mais-um-predio-para-ifc-4761>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

RIEDER, A. A interiorização da Educação Superior no Brasil: caso de Mato Grosso. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 4, n. 3, p. 228-247, set/dez. 2011.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis de emprego e a redução da força global de trabalho**. São Paulo: Makron, 1995.

ROCHA, A. R. M. **O Programa Universidade para Todos - PROUNI e a pseudodemocratização na contra-reforma da Educação Superior no Brasil**. 2009, 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2009.

ROCHA, E. L. **Expansão da educação superior privada em Uberlândia, a partir da década de 1990: racionalidades institucionais e motivações discentes**. 2005, 170f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

ROCHA, M. B. **Metamorfose dos cursos superiores de tecnologia no Brasil**: política de acesso ao Ensino Superior em um estado burguês. 2009, 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a Educação Superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

RODRIGUES, R. L. de N. **Criado na Roça**: Trajetória e Construção Identitária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Santa Inês (1993-2008). 2012, 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

ROSSI, A. M. F. **Institutos superiores de educação**: da utopia dos discursos legais e pedagógicos à realidade dos projetos. 2005, 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

RUFINO NETO, J. **A missão institucional do campus Crato do IFCE**: percepção da comunidade escolar sobre os avanços e desafios para desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão em um novo projeto de sociedade. 2012, 56 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

SANCHEZ, S. B. **Conceituação, concepção e organização de um programa de pós-graduação para docentes da educação profissional agrícola**. 2002, 129 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2002.

SANTA CATARINA. **Lei nº 3.979/67**. Florianópolis, maio, 1967.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DO PLANEJAMENTO DE SANTA CATARINA - SPG. **Dados estatísticos municipais**. Disponível em: <http://www.spg.sc.gov.br/dados_munic.php> Acesso em: 22 nov. 2013a.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DO PLANEJAMENTO DE SANTA CATARINA - SPG. **Síntese Estatística**: Produto Interno Bruto. Disponível em: <http://www.spg.sc.gov.br/sint_estat.php> Acesso em: 22 nov. 2013b.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DO PLANEJAMENTO DE SANTA CATARINA - SPG. **Resumo Socioeconômico**. Disponível em: <http://www.spg.sc.gov.br/ind_desenv.php> Acesso em: 22 nov. 2013c.

SANTOS, C. de A. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital**: interfaces com a educação a distância. 2008, 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, J. D. G. dos. **Graduação tecnológica no Brasil**: crítica à expansão de vagas no ensino superior não universitário. 2009, 263f. Tese (Doutor em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SANTOS, J. S. P. dos. **As relações entre o público e o privado no processo de expansão do ensino superior no Brasil:** democratização ou mercantilização? 2011, 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SANTOS, J. E. de O. **Transformações na educação superior brasileira:** presença e participação dos centros universitários do estado se São Paulo (1997 – 2006). 2007, 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, V. L. dos. **Políticas do governo federal para o ensino profissionalizante no Espírito Santo:** a transformação da ETFES em CEFETES e as mudanças na prioridade de atendimento ao jovem e adulto. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SCHMIDT, M. de A. **Os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia:** um estudo de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. 2010, 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

SEGENREICH, S. C. D. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições**, v. 20, p. 205-222, 2009a.

SEGENREICH, S. C. D.; CASTANHEIRA, A. M. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências. **Ensaio: avaliação de políticas públicas Educação**, v. 17, n. 62, p. 55-86, mar. 2009b.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas [online], v. 14, n. 2, p. 253-266, 2009.

SGUISSARDI, V. O Banco Mundial e a Educação Superior - revisando teses e posições? **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 10, n. 22, p. 66-77, 2000a.

SGUISSARDI, V. **Educação Superior:** velhos e novos desafios. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2000b. v. 1. 246 p.

SGUISSARDI, V. Educação Superior: o Banco Mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política? In: COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO. (Org.). **Textos da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto**. 1. ed. Brasília: Editora da Câmara Federal, 2001, p. 272-308.

SGUISSARDI, V. Tendências atuais na política de Educação Superior no Brasil. In: GÓMEZ, R. R. (Org.). **Reformas en los Sistemas Nacionales de Educación Superior**. 1. ed. La Coruña, Es: Netbiblo, S. L., 2002, v. 1, p. 291-320.

SGUISSARDI, V. Universidade Pública Estatal: entre o público e privado/mercantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, 2005a.

SGUISSARDI, V. Educação Superior: Restrição do público e expansão do privado. In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Educação corporativa:** mundo do trabalho

e do conhecimento - aproximações. 1. ed. São Paulo; Santa Cruz do Sul: Cortez Editora; EdUNISC, 2005c, v. 1, p. 274-288.

SGUISSARDI, V. Que lugar ocupa a qualidade nas recentes políticas de educação superior? **Avaliação**, Campinas, v. 11, p. 69-91, 2006a.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil - 1995-2005: precária trajetória, incerto futuro. **Educação e Sociedade**, v. 27, p. 1021-1056, 2006b.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil - dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, M. (Org.). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. 1. ed. Brasília: INEP, 2006c, v. 1, p. 353-370.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI - desafios do presente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009a. v. 1. 344 p.

SGUISSARDI, V. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas? In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Universidade brasileira no século XXI - desafios do presente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009b, v. 1, p. 15-54.

SGUISSARDI, V. A universidade como espaço público no Brasil - traços, desafios e perspectivas. In: SERVETTO, A.; SAUR, D. (Org.). **Sentidos de la universidad**. 1. ed. Cordoba, Ar: Editorial Universidad Nacional de Cordoba, 2011, v. I, p. 177-210.

SHIROMA, E. O. Da competitividade para a empregabilidade: razões para o deslocamento do discurso. In: LIMA FILHO, D. L. (Org.). **Educação profissional: tendências e desafios**. Curitiba: SINDOCEFET, 1999. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, [27 e 28 de novembro de 1998, Curitiba]. parte 3, p. 87-107.

SILVA, A. M. da. **Planos de reestruturação e expansão das universidades federais: o REUNI em Mato Grosso do Sul**. 2011, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

SILVA, H. F. O. L. da. **Ajuste estrutural e educação superior no Brasil: princípios negados**. 2007, 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

SILVA, I. de A. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso: memória e representações sociais**. 2010, 204 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, M. E. B. da. **Financiamento do ensino superior: a captação de recursos externos como instrumento de diferenciação na UFPA**. 2011, 177 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

SILVA, M. L. B. da. **Os novos desafios da Educação Profissional e Tecnológica na Bahia após a implantação do IFET baiano**. 2011, 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio do Janeiro, Seropédica, 2011.

SILVA, M. P. R. da. **PROUNI: um programa de inclusão social e suas contradições**. 2013, 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

SILVA, S. C. B. da. **Tecnologia e educação tecnológica: a implantação dos cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

SILVA, T. T. F. da. **Configurações da ação do estado na educação superior: processos e regulação e avaliação institucional no Brasil (1853 – 2004)**. 2007, 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do SUL, Porto Alegre, 2007.

SILVA, M. W. da; BALZAN, N. C. Universidade Corporativa: (Pré-) tendência do Ensino Superior ou ameaça? Corporate University: (Pre)tendency of Higher Education or threat? Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 12, p. 233-256, 2007.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Educação Superior: análises e perspectivas de pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2001. v. 1. 238 p.

SILVA JÚNIOR, J. ; SGUISSARDI, V. A nova lei de Educação Superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, p. 5-27, 2005.

SILVA JÚNIOR, J. R.; KATO, F. B. G. Mundialização do capital, reforma do Estado, pós-graduação e pesquisa no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 37, p. 59-71, mar. 2010.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. La forma y los motivos de la expansión de la educación superior pública en Brasil. **Revista de la Educación Superior**, v. 41, p. 67-86, 2012.

SILVEIRA, A. L. da C. A excelência da história ou a história da excelência? Um exemplo da expansão do ensino superior do Brasil. **IDeAS**, v. 4(1), p. 1-7, 2010.

SINDICATO DA INDÚSTRIA METALÚRGICA, MECÂNICA E DO MATERIAL ELÉTRICO DE RIO DO SUL – SIMMMERS. **Serviços**. Disponível em: <www.simmmers.com.br/servicos/>. Acesso em: 10 jul. 2014.

SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SINASEFE. **Sinasefe**. Disponível em: <www.sinasefe.org.br>. Acesso em: 28 jan. 2014a.

SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SINASEFE. **Carta do Sinasefe:** repúdio ao PRONATEC. Disponível em:

<file:///C:/Users/Moacir/Downloads/Carta%20de%20Rep%C3%BAdio%20ao%20Pronatec%20-%20Aprovada%20pela%20121%C2%AA%20PLENA%20(1).pdf>. Acesso em: 09 mai. 2014b.

SMANIOTTO, S. R. U. **Cursos superiores de tecnologia:** percepção de mudanças entre os alunos não-tradicionais. 2006, 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SOARES, A. M. D. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90:** regulação ou emancipação? 2003, 251f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2003.

SOBRAL, F. A. da F. Qualidade acadêmica e relevância social e econômica da educação superior. **Cadernos CEDES** [online], v. 29, n. 78, p. 227-241, 2009.

SOUSA, A. de A. **Financiamento da graduação brasileira:** mudança pós-1990. 2004, 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

SOUZA, C. R. B. de. **O processo de expansão da rede federal de educação tecnológica. Um estudo de caso na Bahia.** 2012, 381f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SOUZA, E. R. de. **A representação social de educação tecnológica de docentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:** CEFETs do Rio Grande do Norte. 2011, 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SOUZA, J. A. de. **Políticas de acesso à educação superior:** flexibilização e democratização do ingresso na universidade. 2007, 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SOUZA, J. B. de. **Política de expansão dos cursos superiores de tecnologia:** nova face da educação profissional e tecnológica. 2012, 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SOUZA, P. **O papel do complexo educacional - Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul no desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – SC:** a experiência da agricultura ecológica. 2003, 179f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2003.

SOUZA, R. N. S. de. **Percepção discente sobre o curso de pedagogia da universidade aberta do Instituto Federal do Pará no município de Moju:** um estudo de caso. 2010, 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SOUZA, V. R. de. **A autoavaliação proposta pelo SINAES no contexto de mudanças da educação profissional e tecnológica**: um estudo de caso no Instituto Federal no Norte de Minas Gerais. 2010, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SOUZA JUNIOR, J. **Omnilateralidade**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2 ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

TAKAHASHI, A. R. W.; AMORIM, W. A. C. de. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas de Educação[online], v. 16, n. 59, p. 207-228, 2008.

TAVARES, I. C. **A construção da autonomia num ambiente pré-escolar**: um estudo sobre as relações trabalho-lazer. 1998, 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

TAVARES, M. G. **Formação de trabalhadores para o meio rural**: os impactos da reforma da educação profissional no ensino técnico agrícola. Dissertação – (Mestrado em Educação). 2004, 132f. Curitiba. UFPR, 2004.

TEIXEIRA, D. C. L. **Cursos superiores de tecnologia do CEFET-AL**: desafios e perspectivas. 2004, 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

TRICHES, G. P. **A suinocultura e o desenvolvimento regional**: o caso do Alto Vale do Itajaí-SC. 2003, 108f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2003.

TRICHES, G. P.; POLEZA, M. M.; TAMBOSI, M.; CASAROTTO FILHO, N. **Competitividade sistêmica do pólo de confecções de jeans na região de Rio do Sul-SC**. Disponível em: <www.igea.com.br/site/index.php?secao=biblioteca&assu_id=7> Acesso em: 10 jul. 2006.

TURMENA, L. **O público, o privado e o estado sob a lógica do capital**: a expansão do Ensino Superior no sudoeste do Paraná. 2009, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

UNESCO. **Global Education Digest 2009**: comparing education statistics across the world. UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183249e.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ – UNIDAVI. **Guia discente para o curso de Direito**. Disponível em: <www.unidavi.edu.br/?pagina=FILE&id=69661> Acesso em: 11 dez. 2013a.

UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ – UNIDAVI. **Pós-Graduação – Curso Selecionado**. Disponível em: <http://www.unidavi.edu.br/?pagina=POSGRADUACAO_cursos_detalhe&curso=POT> Acesso em: 11 dez. 2013b.

UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ – UNIDAVI. **Sugestão de cursos.** Disponível em: <http://www.unidavi.edu.br/?pagina=ensino_cursos> Acesso em: 17 jan. 2014.> Acesso em: 14 jan. 2014a.

UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ – UNIDAVI. **UNIDAVI 45 anos.** Disponível em: <<http://www.universo.unidavi.edu.br/?cat=33&paged=7>> Acesso em: 14 jan. 2014b.

URBANETZ, S. T. **A constituição do docente para a educação profissional.** 2011, 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

VALENTE, I. **PRONATEC:** uma versão do PROUNI. Disponível em: <http://www.psolnacamara.org.br/lidpsol/index.php?option=com_content&view=article&id=1350:pronatec-uma-versao-do-prouni-dep-ivan-valente&catid=6:pronunciamentos&Itemid=60>. Acesso em: 12 dez. 2011.

VALLE, M. J. **PROUNI:** Política Pública de Acesso ao Ensino Superior ou Privatização? 2009, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009.

VARGAS, H. M. **Represando e distribuindo distinção:** a barragem do Ensino Superior. 2008, 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VEJA ONLINE. **IDHM no Brasil avança 47,5% em 20 anos.** 2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/pnud-74-das-cidades-brasileiras-tem-desenvolvimento-humano-medio-ou-alto>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

VIEBRANTZ, R. **A qualidade da graduação na educação superior tecnológica no Brasil:** impactos e desafios. 2010, 404 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do SUL, Porto Alegre, 2010.

VIEIRA, L. **Contato através do site.** [Fale com o Paim]. Mensagem recebida por: <moacirgubert@hotmail.com> em: 21 jul. 2014.

VITORETTE, J. M. B. **A implantação dos cursos superiores de tecnologia no CEFET-PR.** 2001, 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

VIVIURKA, A. B. **A extensão em uma universidade tecnológica:** docentes como agentes de mudança. 2010, 135 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

VOGT, C. Ensino superior público e as novas políticas de expansão e de inclusão: o Programa UNIVESP/ Public higher education and the new policies of expansion and inclusion: the UNIVESP Program. EDT: **Educação Temática Digital**, v. 10(2), p. 1, 2009.

ZATTI, V. **Educação técnico-científica emancipatória nos IFETs**: um olhar através de Habermas e Freire. 2012, 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do SUL, Porto Alegre, 2012.

APÊNDICES

Apêndice I – Quadro de programas e ações da SETEC e da SESu

Quadro 14 – Programas e ações desenvolvidas pela SETEC e pela SESu no âmbito do Ministério da Educação – Brasil, 2013

Programas e ações da SETEC	Programas e ações da SESu
Programas: 1. Programa Mulheres Mil; 2. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC); 3. Rede Certific; 4. Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional; 5. Programa Brasil Profissionalizado Rede e-Tec Brasil; 6. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); 7. Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Profuncionário). Ações: 1. Medalha Nilo Peçanha Técnico Empreendedor 2010; 2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Documento em Debate); 3. Políticas de Formação Humana na Área de Pesca Marinha e Continental e Aquicultura Familiar (Pesca); 4. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; 5. Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia; 6. TEC NEP; 7. Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica; 8. Acordo com o Sistema S.	Avaliação, Regulação e Supervisão da Educação Superior 1. Avaliação – Conheça o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); 2. Regulação – Acesse o Cadastro de Instituições e Cursos da Educação Superior; 3. Supervisão – Saiba mais sobre a supervisão de instituições e cursos de graduação; 4. Acesso a cartilha Qualidade da educação superior: avaliação, regulação e supervisão. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) 1. Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); 2. Programa de Educação Tutorial (PET); 3. Programa de Apoio à Extensão Universitária (Proext); 4. Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir); 5. Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes); 6. Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); 7. Credenciamento de Fundações de Apoio. Bolsas e Financiamento da Educação Superior 1. Programa IES-MEC/BNDES; 2. Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior – Proies; 3. Programa Universidade Para Todos (Prouni); 4. Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). Hospitais Universitários e Residências em Saúde 1. Hospitais Universitários; 2. Residências em Saúde. Programas e Convênios Internacionais 1. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-bras); 2. Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G); 3. Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (Marca); 4. Relatório de Gestão – Exercício 2008.

Fonte: adaptado de BRASIL/MEC/SETEC (2013) e BRASIL/MEC/SESu, (2013).

Apêndice II – Instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa

Roteiro de entrevista dirigido aos Diretores Gerais, Diretores de Ensino, Diretores de Administração, Coordenadores de Ensino, Coordenadores de Pesquisa e Coordenadores de Extensão

Código numérico.

Cargo/função atuais.

Ano de ingresso no IFC.

Titulação/ano de obtenção.

Período em que ocupa/ocupou o cargo de Diretor/Coordenador.

1 A mudança de Agrotécnica para Instituto Federal

1.1 Como você avalia a antiga Agrotécnica com relação ao atendimento das demandas educacionais da região? Existia algum tipo de cobrança por demandas de educação não atendidas pela Escola Agrotécnica?

1.2 Quais eram os impedimentos (legais, políticos, orçamentários, humanos) que mais limitavam a ampliação da Escola Agrotécnica em termos de atendimento (número de vagas, abrangência regional, diversificação de cursos e níveis de ensino, desenvolvimento regional)?

1.3 Atualmente os Institutos Federais podem oferecer Ensino Superior (graduação e pós-graduação), assim como as Universidades Federais já o faziam. Em sua opinião, há alguma diferença entre os cursos oferecidos nos Institutos e nas Universidades?

1.4 Tendo em vista que você participou do processo de criação do IF, você conhece os motivos que levaram a SETEC (representando o governo da época) a transformar as escolas técnicas em Institutos e não em Universidades Federais?

1.5 Os primeiros rumores sobre a criação dos Institutos Federais surgiram quando muitas Agrotécnicas ainda esperavam pela sua ascensão à condição de CEFETs. Como a SETEC (representando o governo da época) justificou essa mudança de estratégia, ou seja, a substituição da “cefetização” pela “ifetização”?

1.6 Você tinha clareza, em dezembro de 2008, acerca do propósito da criação dos Institutos Federais?

1.7 Como a comunidade escolar da antiga Escola Agrotécnica (professores, técnico-administrativos e alunos) recebeu o convite para aderir ao processo de “ifetização”?

1.8 O que mudou na proposta pedagógica da Instituição na transição de Agrotécnica para IFC – *Campus* Rio do Sul com relação ao atendimento das demandas de educação locais/regionais?

1.9 Houve alguma perda ou algum ganho relativo na mudança de Agrotécnica para IFC – *Campus* Rio do Sul?

Apêndice II – Instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa

1.10 As mudanças durante a transição de Agrotécnica para IFC – *Campus* Rio do Sul afetaram o organograma da Instituição? Como?

2 O financiamento, o Ensino Superior, a Pesquisa e a Extensão

2.1 Qual estratégia e quais critérios foram utilizados na definição dos novos cursos (superiores) após a criação do IFC – *Campus* Rio do Sul?

2.2 Durante a Reforma da Educação Profissional realizada na década de 1990, o PROEP tornou-se a principal forma de financiamento da Rede Federal. Quais fontes de recursos (programas, convênios, parcerias, entre outros) participaram/participam da composição do orçamento do IFC no que tange a custeio e a investimentos?

2.3 As condições necessárias ao atendimento das metas anunciadas pelo MEC com a criação dos novos cursos superiores (orçamento, prédios, equipamentos, docentes, técnico-administrativos, entre outros) foram devidamente fornecidas à Instituição por ocasião do lançamento dos novos cursos? E hoje, estas condições estão sendo atendidas?

2.4 O repasse de recursos para a Instituição, em decorrência da sua adesão ao processo de “ifetização”, teve algum tipo de implicação em termos de metas ou obrigações a serem apresentadas como contrapartida? Estas metas têm sido cumpridas?

2.5 Como os novos rumos da Instituição, após a criação do IFC, se articularam/articulam aos chamados Arranjos Produtivos e Sociais Locais?

2.6 Existiam orçamento, estrutura e regulamentação próprios para a realização de atividades de pesquisa na antiga Agrotécnica? Como você classifica a produtividade ou desempenho da Agrotécnica neste quesito? E hoje, o que mudou com relação ao IFC?

2.7 Existiam orçamento, estrutura e regulamentação próprios para a realização de atividades de extensão na antiga Agrotécnica? Como você classifica a produtividade ou desempenho da Agrotécnica neste quesito? E hoje, o que mudou com relação ao IFC?

2.8 A criação dos IF remete à obrigatoriedade de oferta de cursos superiores (licenciatura, bacharelado e pós-graduação), cursos FIC e de Proeja, além dos cursos técnicos já oferecidos, associada em muitos casos a uma diversificação das áreas de oferta. O IFC – *Campus* Rio do Sul tinha clareza, em dezembro de 2008, de qual seria o público alvo da Instituição? E hoje, existe clareza com relação ao seu público alvo?

2.9 O IFC – *Campus* Rio do Sul tinha clareza, em dezembro de 2008, de quais seriam os setores da economia e/ou estratos sociais que mais se beneficiariam com os profissionais formados, com a pesquisa e com a extensão realizadas na Instituição? Em quais parâmetros a Instituição se apoiava para fazer esta análise? E hoje, existe clareza com relação aos principais beneficiados? Em quais parâmetros a Instituição se apoia para fazer esta análise?

Apêndice II – Instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa

Roteiro de entrevistas dirigido aos Coordenadores de Curso, Professores e Técnico-Administrativos vinculados ao Ensino Superior

Código numérico.

Cargo/função

Titulação/ano de obtenção

Curso ao qual está vinculado

Ano de ingresso no IFC

Período em que ocupa/ocupou o cargo de Coordenador/Professor

1 A mudança de Agrotécnica para Instituto Federal

1.1 Como você avalia a antiga Agrotécnica com relação ao atendimento das demandas educacionais da região? Existia algum tipo de cobrança por demandas de educação não atendidas pela Escola Agrotécnica?

1.2 Atualmente os Institutos Federais podem oferecer Ensino Superior, assim como as Universidades Federais já o faziam. Em sua opinião, há alguma diferença entre os cursos oferecidos nos Institutos e nas Universidades?

1.3 Com relação ao Ensino Superior, à pesquisa e à extensão, quais características dos Institutos Federais os diferenciam das Universidades Federais?

1.4 Como a comunidade escolar da antiga Escola Agrotécnica recebeu o convite para aderir ao processo de “ifetização”? Houve consulta à comunidade?

1.5 Houve alguma perda ou algum ganho relativo na mudança de Agrotécnica para IFC – *Campus* Rio do Sul?

2 O financiamento, o Ensino Superior, a Pesquisa e a Extensão

2.1 Qual estratégia e quais critérios foram utilizados na definição dos novos cursos (superiores) após a criação do IFC?

2.2 As condições necessárias ao atendimento das metas anunciadas pelo MEC com a criação dos novos cursos superiores (orçamento, prédios, equipamentos, docentes, técnico-administrativos, entre outros) foram devidamente fornecidas à Instituição por ocasião do lançamento dos novos cursos superiores? E hoje, estas condições estão sendo atendidas?

2.3 Como os novos rumos da Instituição, após a criação do IFC, se articularam/articulam aos chamados Arranjos Produtivos e Sociais Locais?

2.4 Existiam orçamento, estrutura e regulamentação próprios para a realização de atividades de pesquisa na antiga Agrotécnica? Como você classifica a produtividade ou desempenho da Agrotécnica neste quesito? E hoje, o que mudou com relação ao IFC?

Apêndice II – Instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa

2.5 Existiam orçamento, estrutura e regulamentação próprios para a realização de atividades de extensão na antiga Agrotécnica? Como você classifica a produtividade ou desempenho da Agrotécnica neste quesito? E hoje, o que mudou com relação ao IFC?

2.6 A Instituição de um modo geral, tinha clareza, em dezembro de 2008, de qual seria o público alvo do curso ao qual você se vincula? Este público tem sido atendido? E hoje, existe clareza com relação ao seu público alvo?

2.7 A Instituição tinha clareza, em dezembro de 2008, de quais seriam os setores da economia e/ou estratos sociais que mais se beneficiariam com os profissionais formados, com a pesquisa e com a extensão vinculadas ao curso? Em quais parâmetros a Instituição se apóia para fazer esta análise? E hoje, existe clareza com relação aos principais beneficiados? Em quais parâmetros a Instituição se apoia para fazer esta análise?

2.8 Das condições necessárias ao pleno funcionamento do curso, considerando a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão (incluindo-se orçamento, prédios, equipamentos, docentes, técnico-administrativos, entre outros), quais podiam e quais não podiam ser consideradas satisfatórias por ocasião da criação do IFC – *Campus Rio do Sul*? E hoje, quais condições podem e quais não podem ser consideradas satisfatórias?

2.9 Você tem clareza acerca do propósito da criação dos Institutos Federais? Você acha que este propósito tem sido alcançado?

2.10 Você coordenou ou orientou algum projeto de pesquisa ou extensão no período anterior a 2009? Qual(is)?

2.11 Você coordenou ou orientou algum projeto de pesquisa ou extensão no período entre 2009 e 2012? Qual(is)?

Apêndice III – Caracterização dos participantes do estudo de caso

Tabela 22 - Caracterização dos participantes do estudo de caso – IFC – Rio do Sul, 2012/2013

Código do participante	Ano de ingresso	Maior nível de formação	Período em que ocupou cargo de gestão	Departamento**
P001	2005	Mestrado	2011	DDE
P002	2010	Mestrado	2012	DDE
P003	2010	Doutorado	-	DDE
P004	2006	Mestrado	2011-2012	DDE
P005	1995	Mestrado	2010	DDE
P006*	-	-	-	-
P007	2006	Mestrado	-	DDE
P008	1994	Doutorado	-	DDE
P009	2008	Doutorado	-	DDE
P010	1996	Doutorado	2010-2012	DDE
P011	2008	Especialização	-	DDE
P012*	-	-	-	DDE
P013	2005	Mestrado	-	DDE
P014	2008	Mestrado	2012	DDE
P015	1996	Doutorado	2011	DDE
P016	2005	Mestrado	-	DDE
P017	2004	Mestrado	2009-2010	DDE
P018	2006	Doutorado	-	DDE
P019	2010	Doutorado	-	DDE
P020	2010	Mestrado	-	DDE
P021	2010	Doutorado	-	DDE
P022	2010	Mestrado	2012	DDE
P023	2010	Doutorado	-	DDE
P024	2006	Mestrado	2009-2010	DDE
P025	1995	Mestrado	-	DDE
P026	2010	Mestrado	-	DDE
P027	2007	Mestrado	-	DDE
T001	1995	Especialização	-	DDE
T002	1995	Especialização	2010	DAP
T003	2004	Mestrado	-	DDE
T004	2007	Especialização	-	DDE
T005	2006	Mestrado	-	DDE
T006	2009	Especialização	2011-2012	DAP
T007	1995	Graduação	2009-2010	DAP
T008	1995	Graduação	2009-2010	DAP
T009	2008	Mestrado	-	DAP
T010	1996	Mestrado	2001-2012	DAP
T011	1995	Mestrado	2011	DDE
T012	2010	Especialização	2011	DDE

Fonte: O autor.

* O servidor foi convidado, mas optou por não participar da pesquisa.

** Esta coluna indica o departamento ao qual o servidor se encontrava vinculada: Departamento de Desenvolvimento Educacional – DDE ou Departamento de Administração e Planejamento – DAP.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 23 - Como você avalia a antiga Agrotécnica com relação ao atendimento das demandas educacionais da região? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Atendia às demandas colocadas para uma instituição de Ensino Técnico/Médio, sobretudo na sua área prioritária (agrícola)	12
Atendia, já que o vínculo com a comunidade local era mais forte	7
Atendia em parte, pois não contemplava as demandas dos setores industrial, comercial e de serviços	3
Outras	4
Total de respostas	26

Fonte: O autor.

Tabela 24 - Existia algum tipo de cobrança por demandas de educação não atendidas pela Escola Agrotécnica? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Sim, havia demanda por cursos de nível superior público e gratuito (principalmente Agronomia)	5
Sim, mas a cobrança não vinha da sociedade em geral, já que muitos nem sabiam da existência da EAFRS. A cobrança vinha de algumas lideranças políticas ou eram originadas internamente	4
Sim, havia demandas relacionadas a cursos nas áreas industrial, comercial e de serviços, voltados para o público urbano	5
Não	5
Outras	2
Total de respostas	21

Fonte: O autor.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 25 - Como a comunidade escolar da antiga Escola Agrotécnica (professores, técnico-administrativos e alunos) recebeu o convite para aderir ao processo de “ifetização”? Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
A comunidade aderiu à ifetização, pois esta mudança poderia viabilizar a oferta de cursos superiores e o crescimento da instituição	5
Os professores aderiram à ifetização, individualmente, pois esta mudança poderia viabilizar um novo plano de carreira, que resultaria em acréscimo salarial	5
Uma parte dos servidores assumiu um posicionamento contrário, por entenderem que estas mudanças dificultariam o funcionamento da instituição (aumento de vagas sem o incremento proporcional de recursos)	9
Com receio, devido à falta de informação sobre esse processo	3
Como uma imposição do governo federal	5
Outras	1
Total de respostas	28

Fonte: O autor.

Tabela 26 – Houve consulta à comunidade? Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Sim, houve consulta à comunidade interna (docentes, técnico-administrativos e estudantes)	10
Houve uma consulta apenas formal (pró-forma), já que o cenário apresentado para as instituições que não aderissem à ifetização era de estagnação. A consulta não interferiu na adesão da Instituição. Serviu apenas para referendar a decisão do MEC e da SETEC	10
Não houve consulta à comunidade externa	2
Outras	0
Total de respostas	22

Fonte: O autor.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 27 – Quais eram os impedimentos (legais, políticos, orçamentários, humanos) que mais limitavam a ampliação da Escola Agrotécnica em termos de atendimento (número de vagas, abrangência regional, diversificação de cursos e níveis de ensino, desenvolvimento regional)? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Impedimentos legais que inviabilizavam a ampliação da estrutura e restringiam a atuação da instituição e dos professores no Ensino Superior	2
Limitação orçamentária/falta de recursos financeiros	3
Falta de capacitação/formação acadêmica insuficiente do quadro de servidores para atuar em outras áreas ou níveis de ensino	4
Quantidade de servidores insuficiente (docentes e técnico-administrativos)	5
Falta de laboratórios e bibliotecas adequados	2
Outras	0
Total de respostas	16

Fonte: O autor.

Tabela 28 – Você tinha (em dezembro de 2008) ou tem atualmente clareza acerca do propósito da criação dos Institutos Federais? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Mais ou menos	6
Sim	15
Não	4
Outras	0
Total de respostas	27

Fonte: O autor.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 29 – Qual o propósito da criação dos Institutos Federais? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Suprir a deficiência de professores para a Educação Básica	3
Ampliar o número de vagas para democratizar o acesso à educação (sobretudo em nível superior)	5
Atender às demandas do mercado e dos arranjos produtivos locais	3
Interiorizar a oferta de Ensino Superior público e gratuito	4
Outras	0
Total de respostas	15

Fonte: O autor.

Tabela 30 – Existiam orçamento, estrutura e regulamentação próprios para a realização de atividades de pesquisa na antiga Agrotécnica? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Não	20
Além da falta de estrutura, não havia estímulo e nem mesmo uma cultura institucional voltados à pesquisa	6
Existiam apenas algumas experiências relacionadas à Iniciação Científica, de cunho pedagógico, em nível médio	5
O foco da Agrotécnica era o ensino e a produção (a pesquisa não era obrigação)	4
Outras	0
Total de respostas	35

Fonte: O autor.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 31 – Como você classifica a produtividade ou desempenho da Agrotécnica no quesito pesquisa? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Muito pequena	9
Era compatível com uma instituição de Ensino Médio/Técnico	6
Não havia pesquisa na antiga Agrotécnica	2
Outras	0
Total de respostas	17

Fonte: O autor.

Tabela 32– Existiam orçamento, estrutura e regulamentação próprios para a realização de atividades de extensão na antiga Agrotécnica? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Não	10
Sim. Na Agrotécnica a extensão era muito mais desenvolvida do que a pesquisa	2
Sim, existiram algumas iniciativas embora a extensão fosse muito incipiente	4
Outras	1
Total de respostas	17

Fonte: O autor.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 33 – Como você classifica a produtividade ou desempenho da Agrotécnica no quesito extensão? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Muito pequena	9
Não existia atividade de extensão. A Agrotécnica desenvolvia algumas ações, no entanto, elas não podem ser consideradas atividades de extensão, em nível universitário	5
Não havia um projeto institucional na época da Agrotécnica	2
O foco da Agrotécnica era o ensino e a produção	2
Outras	1
Total de respostas	19

Fonte: O autor.

Tabela 34 – Em sua opinião, há alguma diferença entre os cursos oferecidos nos Institutos e nas Universidades? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Não. São instituições de ensino com perfis distintos, mas os cursos oferecidos são muito similares	21
Não. Os projetos de criação dos novos cursos superiores foram elaborados com base nos currículos das universidades federais	7
Sim. Apesar da similaridade dos cursos na parte documental (Projetos Pedagógicos de Cursos, currículos etc.), na prática os cursos superiores oferecidos nos Institutos Federais e nas universidades federais são diferentes	4
Outras	4
Total de respostas	36

Fonte: O autor.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 35 – Em que consistem estas diferenças? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
A estrutura e o orçamento (recursos próprios e externos) das universidades proporcionam uma enorme vantagem relativa destas instituições em relação aos Institutos Federais	4
As universidades já possuem toda sua estrutura montada, pronta, enquanto os Institutos Federais estão em fase de implantação	7
As universidades têm um acúmulo histórico quanto ao desenvolvimento de atividades ligadas ao Ensino Superior, à pesquisa e à extensão, além de uma identidade institucional consolidada e maior reconhecimento social	16
Os Institutos Federais se diferenciam pela sua vocação tecnológica	3
Os Institutos Federais apresentam uma ênfase no ensino e uma atuação fraca na pesquisa e na extensão. No entanto, estas instituições trazem consigo uma proposta pedagógica inovadora, mais inclusiva, de cunho social, diferente da tradição excludente das universidades	4
Os Institutos Federais estão mais próximos da comunidade local e possuem um enfoque regionalizado, apresentando-se como alternativa de estudos e evitando o êxodo dos jovens para os grandes centros urbanos	5
Os professores das universidades são mais capacitados para atuar na pesquisa	6
Outras	2
Total de respostas	47

Fonte: O autor.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 36 – Com relação ao Ensino Superior, à pesquisa e à extensão, quais características dos Institutos Federais os diferenciam das Universidades Federais? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Enfoque regionalizado	4
Privilegiamento das atividades de ensino (formação de mão de obra) em detrimento da pesquisa e da extensão	12
Priorização de pesquisas aplicadas, de cunho tecnológico, e de uma aprendizagem voltada para a prática	4
Ausência de uma identidade institucional associada à falta estrutura e reconhecimento social, no que se refere à Ensino Superior, pesquisa e extensão	10
Outras	4
Total de respostas	34

Fonte: O autor.

Tabela 37 – Tendo em vista que você participou do processo de criação do IF, você conhece os motivos que levaram a SETEC (representando o governo da época) a transformar as escolas técnicas em Institutos e não em Universidades Federais? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Sim	2
Sim, através de terceiros	4
Não	1
Outras	0
Total de respostas	7

Fonte: O autor.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 38 – Quais foram estes motivos? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Evitar que a implantação do Ensino Superior resultasse na redução de vagas ou na extinção de cursos técnicos	2
Reorientar o atendimento realizado pelas instituições da Rede Federal, de modo a atender o seu verdadeiro público (os menos favorecidos sob o aspecto econômico)	1
Reestruturar o modelo de gestão das instituições integrantes da Rede Federal, conferindo-lhes o status de universidade sem reproduzir nelas a estrutura departamental existente nas universidades	1
Tornar o Ensino Superior mais barato	1
Interiorizar a oferta de cursos técnicos e superiores (públicos e gratuitos)	1
Verticalizar o ensino (ensino técnico, graduação e pós-graduação na mesma instituição de ensino)	1
Outras	0
Total de respostas	7

Fonte: O autor.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 39 – Os primeiros rumores sobre a criação dos Institutos Federais surgiram quando muitas Agrotécnicas ainda esperavam pela sua ascensão à condição de CEFETs. Como a SETEC (representando o governo da época) justificou essa mudança de estratégia, ou seja, a substituição da “cefetização” pela “ifetização”? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Evitar que as instituições pertencentes à Rede Federal, depois de “cefetizadas”, pleiteassem a sua transformação em universidade, à exemplo da UTFPR	2
Atender de uma só vez, por intermédio da Lei nº 11.892/08, os diversos pedidos de <i>up grade</i> encaminhados pelas instituições de ensino federais, criando assim uma homogeneização da Rede Federal	1
Fundir escolas de ensino técnico industrial e agrícola numa mesma instituição, de modo a diversificar as áreas de oferta e melhor atender às diferentes demandas de cada região	1
Outras	0
Total de respostas	4

Fonte: O autor.

Tabela 40 – Houve alguma perda ou algum ganho relativo na mudança de Agrotécnica para IFC – *Campus* Rio do Sul? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Ganho	10
Perda	2
Ganhos e perdas	10
Outras	0
Total de respostas	22

Fonte: O autor.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 41 – Ganhos em razão da transformação da antiga EAFRS em Instituto Federal. Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Ganhos para a comunidade externa, devido à diversificação e ampliação das áreas de oferta, tanto dos cursos técnicos quanto dos cursos superiores	13
Ganhos para a comunidade externa, devido à interiorização do ensino público e gratuito, principalmente pela oferta de cursos superiores, evitando o deslocamento de jovens para os grandes centros urbanos	7
Ganhos para a comunidade externa, devido ao atendimento de demandas locais por intermédio da oferta de cursos técnicos, cursos superiores, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), além da realização de atividades de pesquisa e extensão	6
Ganhos para a Instituição, devido à ampliação do quadro de servidores	8
Ganhos para a Instituição, devido à ampliação do seu orçamento	2
Ganhos para a Instituição, devido à ampliação da estrutura física (salas de aula, laboratórios etc.)	4
Ganhos para a Instituição, devido à maior visibilidade perante a comunidade externa	2
Outras	2
Total de respostas	44

Fonte: O autor.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 42 – Perdas em razão da transformação da antiga EAFRS em Instituto Federal. Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Perda de autonomia da Instituição – transferência da antiga Coordenação de Geral de Recursos Humanos para a reitoria	4
Perda de autonomia da Instituição – centralização financeira na reitoria	4
Perda de autonomia da Instituição – aumento da burocracia e da morosidade no trâmite de projetos e processos	5
Fragmentação da comunidade interna e menor participação dos servidores na tomada de decisões	2
Perda de importância dos cursos técnicos e seus conteúdos práticos, em contraste com a priorização dos cursos superiores e seus conteúdos teóricos	2
Perda da qualidade do ensino, em razão da atuação de docentes sem vocação/experiência para ministrar aulas em cursos técnicos, enquanto outros não possuem vocação/experiência para atuarem em cursos superiores	2
Outras	3
Total de respostas	22

Fonte: O autor.

Tabela 43 – As mudanças durante a transição de Agrotécnica para IFC – *Campus* Rio do Sul afetaram o organograma da Instituição? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Sim	2
Um pouco	4
Outras	0
Total de respostas	6

Fonte: O autor.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 44 – Como as mudanças durante a transição de Agrotécnica para IFC – *Campus* Rio do Sul afetaram o organograma da Instituição? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Criação das coordenações de curso, de pesquisa e de extensão no <i>Campus</i>	3
Destruição do organograma da antiga EAFRS sem restabelecer um novo organograma, que atenda efetivamente às necessidades da Instituição	1
Transferência da Coordenação de Gestão de Pessoas para a reitoria	1
Criação de novas Funções Gratificadas para atender às novas demandas que surgiram após a implantação da Unidade Urbana	1
Outras	0
Total de respostas	6

Fonte: O autor.

Tabela 45 – Das condições necessárias ao pleno funcionamento do curso, considerando a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão (incluindo-se orçamento, prédios, equipamentos, docentes, técnico-administrativos, entre outros), quais podiam ser consideradas satisfatórias por ocasião da criação do IFC – *Campus* Rio do Sul? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Infraestrutura (salas de aula e laboratórios)	3
Quantidade e formação acadêmica dos docentes (prevendo-se a oferta do curso de Agronomia)	5
Nenhuma	5
Outras	3
Total de respostas	16

Fonte: O autor.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 46 – Das condições necessárias ao pleno funcionamento do curso, considerando a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão (incluindo-se orçamento, prédios, equipamentos, docentes, técnico-administrativos, entre outros), quais não podiam ser consideradas satisfatórias por ocasião da criação do IFC – *Campus* Rio do Sul? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Infraestrutura (salas de aula e laboratórios)	8
Quantidade de docentes	9
Tudo era insatisfatório	6
Recursos financeiros	4
Quantidade de técnico-administrativos	4
Outras	6
Total de respostas	37

Fonte: O autor.

Tabela 47 – Quais critérios foram utilizados na definição dos novos cursos (superiores) após a criação do IFC – *Campus* Rio do Sul? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
As demandas identificadas na região	13
A quantidade de docentes já existentes na área do curso pretendido	9
Os percentuais mínimos de vagas para cursos técnicos e para cursos de licenciatura, estabelecidos na Lei nº 11.892/08	4
Outras	4
Total de respostas	30

Fonte: O autor.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 48 – Qual estratégia foi utilizada na definição dos novos cursos (superiores) após a criação do IFC – *Campus* Rio do Sul? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Pesquisa de mercado	3
Criação de uma comissão para indicar as demandas da região e as potencialidades da Instituição, associada à realização de reuniões e discussões envolvendo a comunidade interna	6
Imposição da Direção do <i>Campus</i> , tendo em vista a resistência oferecida por alguns professores com relação à implantação dos novos cursos	2
Outras	0
Total de respostas	11

Fonte: O autor.

Tabela 49 – Quais fontes de recursos (programas, convênios, parcerias, entre outros) participaram/participam da composição do orçamento do IFC no que tange a custeio e a investimentos? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Orçamento do <i>Campus</i> e recursos vinculados ao Plano de expansão e reestruturação da Rede Federal, centralizados na SETEC e distribuídos mediante a análise de planos de trabalho ou termos de cooperação	4
Orçamento do <i>Campus</i> , conforme o número de alunos	2
Emendas parlamentares para investimentos em infraestrutura	2
Outras	0
Total de respostas	8

Fonte: O autor.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 50 – As condições necessárias ao atendimento das metas anunciadas pelo MEC com a criação dos novos cursos superiores (orçamento, prédios, equipamentos, docentes, técnico-administrativos, entre outros) foram devidamente fornecidas à Instituição por ocasião do lançamento dos novos cursos? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Sim	0
Parcialmente	15
Não	19
Outras	0
Total de respostas	34

Fonte: O autor.

Tabela 51 – Por quais motivos as necessidades não foram plenamente atendidas? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Os investimentos realizados (humanos e orçamentários) não foram proporcionais ao número de vagas e de cursos projetados	20
Os recursos chegaram aos poucos, lentamente, com muito atraso	10
Mesmo quando havia recursos disponíveis, algumas falhas relacionadas ao planejamento e à gestão do <i>Campus</i> prejudicaram o suprimento das demandas	3
Outras	1
Total de respostas	34

Fonte: O autor.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 52 – O repasse de recursos para a Instituição, em decorrência da sua adesão ao processo de “ifetização”, teve algum tipo de implicação em termos de metas ou obrigações a serem apresentadas como contrapartida? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Sim, principalmente com relação aos “programas de governo” (PRONATEC e Mulheres Mil)	2
Sim, principalmente com relação à ampliação do número de matrículas e à relação alunos/professor	3
Sim, mediante a diversificação de cursos, o aumento do número de alunos/professor, bem como a oferta de novos cursos (técnicos e superiores)	1
Outras	0
Total de respostas	6

Fonte: O autor.

Tabela 53 – As condições necessárias ao atendimento das metas anunciadas pelo MEC com a criação dos novos cursos superiores (orçamento, prédios, equipamentos, docentes, técnico-administrativos, entre outros) estão sendo atendidas atualmente? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Sim	3
Parcialmente	21
Não	9
Outras	0
Total de respostas	33

Fonte: O autor.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 54 – Por quais motivos as necessidades não estão sendo plenamente atendidas? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
As necessidades não são atendidas na medida e na velocidade necessária	5
Além de investimentos, a Instituição precisa de um planejamento estratégico de médio e longo prazo	3
O número e a formação acadêmica de docentes e técnico-administrativos ainda não atendem às necessidades atuais	13
Algumas demandas ainda não foram atendidas, em termos de infraestrutura (salas de aula e laboratórios)	9
Outras	4
Total de respostas	34

Fonte: O autor.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 55 – Como se encontram, hoje, as condições de trabalho para a realização de atividades de pesquisa?
Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Ainda são incipientes, mas estão se ampliando bastante em razão da implantação dos cursos superiores	11
O <i>Campus</i> ainda não está totalmente estruturado	10
Existe bastante incentivo	5
A pesquisa evoluiu muito em relação à Agrotécnica, devido à melhorias da infraestrutura e das condições de trabalho docente	5
A pesquisa evoluiu muito em relação à Agrotécnica, devido à criação da coordenação de pesquisa	9
A pesquisa evoluiu muito em relação à Agrotécnica, devido à criação da pró-reitoria de pesquisa	8
A pesquisa evoluiu muito em relação à Agrotécnica, devido à participação dos IFs em editais de financiamento e o acesso à bolsas de pesquisa para os estudantes	16
A pesquisa evoluiu muito em relação à Agrotécnica, devido à admissão de novos docentes com experiência na área de pesquisa	4
Outras	2
Total de respostas	70

Fonte: O autor.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 56 – Como se encontram, hoje, as condições de trabalho para a realização de atividades de extensão? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Não se atingiu as condições adequadas para a realização da extensão, mas houve avanços com relação à Agrotécnica	9
Houve um aumento das ações de extensão devido à participação da Instituição em editais de financiamento, à concessão de bolsas e à distribuição de auxílios para os estudantes	6
Houve um aumento das ações no campo da extensão, sobretudo em função da estruturação de uma pró-reitoria e da coordenação de extensão, bem como da disponibilização de recursos	7
Houve um aumento das ações no campo da extensão devido aos programas que o governo obriga a instituição a oferecer (PRONATEC, Mulheres Mil)	7
Não houve melhora neste quesito. A contribuição da extensão é muito pobre	7
Outras	3
Total de respostas	39

Fonte: O autor.

Tabela 57 – Você acha que o propósito da criação dos Institutos Federais tem sido alcançado? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Sim	7
Parcialmente	9
Não	2
Outras	0
Total de respostas	18

Fonte: O autor.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 58 – Por que você acha que o propósito da criação dos Institutos Federais tem sido/não tem sido alcançado? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Tem sido alcançado porque hoje os Institutos Federais oferecem inúmeras oportunidades de estudos e auxílios financeiros, ofertando grande número de cursos, em diversas áreas, no estado de Santa Catarina	5
Tem sido alcançado porque os Institutos Federais estão conseguindo fazer uma interiorização e uma aproximação com a comunidade local	2
Tem sido alcançado parcialmente, porque que a estrutura e as normatizações internas ainda são de Escola Agrotécnica. Estão sendo atendidas apenas as metas quantitativas, em detrimento da qualidade dos cursos superiores	2
Tem sido alcançado parcialmente, porque a população menos favorecida, do ponto de vista econômico, ainda não tem sido atendida	2
Tem sido alcançado parcialmente, porque que o público alvo não tem sido atingido (faltam candidatos para ocupar todas as vagas)	2
Não tem sido alcançado porque as condições mínimas para que os IFs desenvolvam Ensino Superior com qualidade, efetivamente, não têm sido proporcionadas a estas instituições	2
Outras	3
Total de respostas	18

Fonte: O autor.

Tabela 59 – Das condições necessárias ao pleno funcionamento do curso, considerando a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão (incluindo-se orçamento, prédios, equipamentos, docentes, técnico-administrativos, entre outros), quais podem ser consideradas satisfatórias atualmente? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Infraestrutura (salas de aula e laboratórios)	3
Quantidade e formação acadêmica dos docentes (em algumas áreas)	2
Outras	2
Total de respostas	7

Fonte: O autor.

Apêndice IV – Sistematização dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas

Tabela 60 – Das condições necessárias ao pleno funcionamento do curso, considerando a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão (incluindo-se orçamento, prédios, equipamentos, docentes, técnico-administrativos, entre outros), quais não podem ser consideradas satisfatórias atualmente? Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, 2012/2013

Resposta	Frequência em números absolutos
Infraestrutura (salas de aula e laboratórios)	4
Biblioteca (espaço físico e acervo bibliográfico)	4
Reagentes e equipamentos para os laboratórios	2
Burocracia, morosidade no trâmite de processos internos, organização (com relação a compras, em geral, e à pesquisa, especificamente)	2
Quantidade de docentes	5
Quantidade de técnico-administrativos	3
Estrada de acesso ao <i>Campus</i>	2
Planejamento/organização do setor pedagógico	3
Capacitação de servidores	2
Sistema informatizado de gerenciamento acadêmico	2
Recursos financeiros	2
Espaço adequado para os docentes desenvolverem as suas atividades	2
Outras	3
Total de respostas	36

Fonte: O autor.

Apêndice V – Textos incluídos na revisão de literatura

1 - Expansão do Ensino Superior e das Universidades no Brasil (126 textos)

Oliveira (2000); Andrade (2012); Félix (2008); Lima (2005); Silva (2007b); Almeida (2005); Silva (2007a); Maciel (2008); Lima (2011b); Santos (2007); Caregnato (2004); Rossi (2005); Santos (2009b); Santos (2008); Rocha (2009b); Almeida (2009b); Almeida (2012); Baroni (2010); Arruda (2011); Vargas (2008); Faceira (2009); Oliveira (2007b); Santos (2012); Petry (2007); Minto (2011); Lima (2007); Urbanetz (2011); Alburquerque (2007); Silva (2011C); Mello (2010); Fernandes (2003); Carbone (2006); Ilibrante (2008); Lima (2006); Paula (2009); Carvalho (2011); Pires (2007); Bastos (2009); Marchesi (2011); Silva (2013); Fernandes (2008); Souza (2007); Castellain (2008); Almagro (2007); Almeida (2009b); Nantes (2010); Mello (2007); Martins (2011); Ravazoli (2011); Nogueira (2012); Andrich (2006); Almeida (2006); Florencio (2007); Dias (2006); Rocha (2005); Gomes (2002); Lorenzet (2011); Castro (2004); Cavalcanti (2008); Peres (2009); Turmena (2009); Ferreira (2002); Cardoso (2011); Valle (2009); Sguissardi (2000b, 2009a); Sguissardi, Silva Jr. (2001); Leher, Lopes (2008); Sguissardi (2006c e 2009b); Carvalho (2007); Leher (2005c e 2010c); Sguissardi (2001, 2002 e 2005); Sguissardi, (2011); Frigotto (2005); Sobral (2009); Leher (2002a, 2010a); Sguissardi (2006b); Severino (2009); Silveira (2010); Catani et al (2001); Nunes (2007); Lima Filho et al (2005); Leher (1998, 2002b, 2004b, 2005a, 2005b, 2007, 2010b); Leher, Sader (2006); Sguissardi (2000a, 2005a, 2006a, 2008); Sguissardi, Silva Jr. (2005 e 2012); Gonçalves (2008); Durham, Sampaio (2000); Dourado (2002); Martins (2009); Lima (2011); Lima et al (2008); Borges (2013); Mancebo, Vale (2013); Segenreich, Castanheira (2009); Prates (2010); Silva, Balzan (2007); Alonso (2010); Segenreich (2009); Vogt (2009); Mello (2007); Carvalho (2006); Nascimento, Carnielli (2007); Catani et al (2006); Zago (2006); Leher (2004a); Rieder (2011); Oliveira (2009); Barreto (2012); Borges (2005); Prates (2007).

Apêndice V – Textos incluídos na revisão de literatura

2 - Transformações históricas realizadas sobre as instituições integrantes da Rede Federal e sobre a educação tecnológica (69 textos)

Santos (2009a); Schmidt (2010); Ramos (1995); Rodrigues (2012); Lima (2011a); Brezinski (2011); Pela (2005); Alves (2003); Nielsen Júnior (2008); Sousa (2004); Oliveira (2010); Silva (2011a); Fontes (2009); Vitorette (2001); Teixeira (2004); Karp (2007); Pereira (2008); Silva (2008); Andrade (2009); Carvalho (2008); Gomes (2009); Favretto (2010); Piazza (2011); Guimarães (2012); Viviurka (2010); Souza (2010a); Alkmim (2011); Rufino Neto (2012); Souza (2010b); Amaral (2011); Lima (2010); Oliveira (2007a); Ramos (2009); Lima (2004); D'ávila (2006); Lima Filho (2002); Souza (2012a); Grabowski (2010); Jucá (2007); Nunes (2011); Viebrantz (2010); Souza (2012b); Rocha (2009a); Azevedo (2011); Pires (2005); Kolb (2009); Dantas (2011); Zatti (2012); Souza (2011); Urbanetz (2011); Costa (2012); Nascimento (1986); Lima Filho (1999a, 1999b, 2002a, 2002b, 2003, 2006a, 2006b, 2006c, 2007, 2010); Lima Filho, Queluz (2005); Lima Filho, Tavares (2006); Moll et al (2010); Frigotto (2007), Mondo (2011), Campello (2007), Otranto (2010); Costa et al (2012); Takahashi, Amorim (2008).

Apêndice VI - Universidades federais criadas nos governos Lula e Dilma Rousseff

Tabela 61 – Universidades federais criadas nos governos Lula e Dilma Rousseff – Brasil, 2003-2013

Ordem	Denominação	Sigla	Início das atividades
1	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	2005
2	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB	2006
3	Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	UNILAB	2009
4	Universidade Federal da Região do Cariri	UFRC	2013
5	Universidade Federal do Oeste da Bahia	UFOB	2013
6	Universidade Federal do Sul da Bahia	UFSBA	2013
7	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	UNIFESSPA	2013
8	Universidade Federal do Oeste do Pará	UFOPA	2009
9	Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL	2005
10	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	2005
11	Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	2005
12	Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	2010
13	Universidade Federal da Integração Latino Americana	UNILA	2010
14	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	UFSCPA	2008
15	Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	2006
16	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR	2005
17	Universidade Federal do ABC	UFABC	2005
18	Universidade Federal Rural do Semi-Árido	UFERSA	2005

Fonte: O autor.

Apêndice VII – Distribuição territorial das instituições federais de EPT prevista no Plano de Expansão

Tabela 62 – Distribuição territorial das instituições federais de EPT previstas no Plano de Expansão – Brasil, 2008

Estado	Escolas/Centros Federais de Educação até 2002	1ª Fase	2ª Fase até 2010	Total
Paraná	8	4	6	18
Santa Catarina	8	4	7	19
Rio G. do Sul	12	5	10	27
Acre	0	1	2	3
Amazonas	4	1	5	10
Roraima	1	1	1	3
Pará	7	1	5	13
Amapá	0	1	1	2
Tocantins	2	1	3	6
Rondônia	1	1	2	4
Maranhão	4	6	8	18
Piauí	5	2	6	13
Ceará	5	1	6	12
Rio G. do Norte	5	3	6	14
Paraíba	6	1	5	12
Pernambuco	8	2	5	15
Alagoas	4	0	4	8
Sergipe	3	0	3	6
Bahia	9	4	8	21
Minas Gerais	21	4	12	37
Espírito Santo	6	3	5	14
Rio do Janeiro	8	6	7	21
São Paulo	3	7	12	22
Mato Grosso	3	2	6	11
Mato G. do Sul	0	2	5	7
Goiás	6	1	6	13
Distrito Federal	0	1	4	5
Total	139²²²	64	150	354²²³

Fonte: Campos e Oliveira (2008).

²²² Segundo o MEC, este total em 2002 era de 140 unidades escolares, e não 139.

²²³ Para atingir o total de 354 unidades escolares, o MEC considera que o total de escolas federais até 2002 era de 140.

Apêndice VIII – Evolução dos cursos e matrículas – IFC – *Campus* Rio do Sul,Tabela 63 – Evolução do número de cursos e de discentes – IFC – *Campus* Rio do Sul, 2012/2014

Níveis e modalidade ensino	Pós-graduação	Graduação	Técnicos	Proeja	Mulheres Mil	FIC	Educação à Distância	Total
Cursos em 2012	0	5	10	0	0	6	0	21
Cursos em 2013	0	5	6	0	0	12	0	23
Cursos em 2014	0	4	6	0	0	0	0	10
Δ 2012-2014	0	-1	-4	0	0	-6	0	-11
Discentes em 2012	0	328	662	0	0	0	0	990
Discentes em 2013	0	415	804	0	0	27	0	1246
Discentes em 2014	0	520	762	0	0	0	0	1282
Δ 2012-2014	0	+192	+100	0	0	0	0	+292

Fonte: O autor, adaptado de IFC (2012), IFC (2013b), e IFC (2014).

Nota: o site do IFC só disponibiliza dados obtidos a partir de 2012.

ANEXOS

ANEXO I – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A constituição e a implantação dos Institutos Federais e seus resultados/efeitos sobre a expansão do Ensino Superior no Brasil

Pesquisador: Jefferson Mainardes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 09132512.1.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 159.521

Data da Relatoria: 29/11/2012

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa de doutorando que se propõe analisar a criação e a implantação dos Institutos Federais no Brasil e seus efeitos sobre o Ensino Superior bem como entender a natureza e a destinação social dos mesmos.

Objetivo da Pesquisa:

objetivo analisar a criação e a implantação dos Institutos Federais - IFs com vistas a verificar a natureza e a destinação social do Ensino Superior oferecido por estas instituições bem como identificar o perfil sócio-econômico do público atendido pelo Ensino Superior do IFC-Campus Rio do Sul.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos para os participantes serão, basicamente, a possibilidade de exposição das suas opiniões e pontos de vista acerca das questões colocadas nas entrevistas e nos questionários, preventivamente enfrentados pelo compromisso do sigilo em relação às informações.

Benefícios a pesquisa poderá contribuir com o campo das políticas educacionais em geral e na compreensão das políticas de expansão do Ensino Superior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Projeto de pesquisa além de muito pertinente está muito bem fundamentado, bem descrito e com uma metodologia bem adequada.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748 bl M sala 12

Bairro: CEP: 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42-)3220-3108

Fax: (42-)3220-3102

E-mail: seccoop@uepg.br

ANEXO I – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Aprovado

Recomendações:**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PONTA GROSSA, 30 de Novembro de 2012

Assinador por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748 bl M sala 12
Bairro: CEP: 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42-)3220-3108 **Fax:** (42-)3220-3102 **E-mail:** seccoep@uepg.br

ANEXO II – Plano de Metas do Instituto Federal Catarinense - IFC

207

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Acordo de Metas e Compromissos n.º...
que entre si celebram a União, representada pelo **Ministério da Educação**, por intermédio da **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**, e o **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense**, para os fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais criados pela Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

A **UNIÃO**, representada pelo **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**, por intermédio da **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 00.394.445/0074-59, sediada na Esplanada dos Ministérios, Bloco "L", 4º andar, Brasília - DF, neste ato, representada pelo Secretário, **Eliezer Moreira Pacheco**, brasileiro, casado, residente e domiciliado em Brasília - DF, RG nº 9.020.406.287, expedida pela SSP/RS, CPF nº 075.109.770-53, nomeado pela Portaria nº 824, publicada no Diário Oficial da União de 30.09.2005, e o **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense**, inscrito no CNPJ/MF nº 10.635.424/0001-86, representado por seu Reitor **Cláudio Adalberto Koller**, brasileiro, nomeado por Ato Ministerial através da Portaria nº 45 de 07 de janeiro de 2009, publicado no DOU de 08 de janeiro de 2009, RG nº 8.026.352.611, CPF 411.272.429-91, residente e domiciliado na Rua Hermann Mathes, 458, Bairro Vila Nova, CEP 89035-030, em Blumenau, Estado de Santa Catarina.

CONSIDERANDO:

- a necessidade da efetiva implantação e implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais - IF) no âmbito do Plano de Reestruturação e Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- a implantação dos Institutos Federais, dada a sua relação com o conjunto de políticas para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), fundamental para a efetividade destas;
- que os Institutos Federais têm, na condição de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – REDE, eixo norteador e ideário comum a sustentar a sua razão de existir;
- que a condição de REDE pressupõe a obrigação em tecer relações entre as instituições que a compõem e, a partir delas, com outras, cujo compartilhamento de idéias e ações contribuem para cumprimento de sua missão institucional;
- as políticas e diretrizes do MEC expressas no Plano de Desenvolvimento da Educação;
- o compromisso dos Institutos Federais - IF com a formação de professores e a implementação de ações em favor da melhoria da educação básica;
- que os Institutos Federais - IF devem atuar como agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades e representações locais e regionais, significado maior da articulação com os arranjos produtivos, sociais e culturais;
- que os Institutos Federais - IF devem estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública;

6

ANEXO II – Plano de Metas do Instituto Federal Catarinense - IFC

▪o compromisso dos Institutos Federais - IF com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;

▪a verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão sempre em benefício da sociedade, a eficácia nas respostas de formação profissional, a construção, a difusão e a democratização do conhecimento científico e tecnológico, suporte e interação com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, fundamentos estruturantes dos Institutos Federais;

▪que o compromisso dos Institutos Federais - IF com diversidade, com a redução das barreiras educativas e com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas, implica na ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil;

▪que a atuação, dos Institutos Federais - IF, pautada na democratização do acesso e permanência nos processos formativos implica na ampliação da oferta, na necessidade de reduzir as taxas de evasão, na ocupação de vagas ociosas, e sua ocupação em todos os turnos, especialmente no período noturno;

▪a necessidade de mobilidade estudantil, com implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de estudos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação profissional, na formação inicial e continuada, na formação técnica de nível médio e no nível superior;

▪os compromissos dos Institutos Federais - IF com a implantação do programa de reconhecimento de saberes não formais para fins de certificação e acreditação profissional;

▪a necessidade da diversificação da oferta de cursos, especialmente os inovadores, sintonizados com as demandas que contribuam para o desenvolvimento local e regional e, consequentemente, a sua adequação aos Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos, Superiores de Tecnologia e demais catálogos nacionais;

▪o compromisso dos Institutos Federais - IF com a adesão, apoio e participação na implementação dos Sistemas de Informação do MEC, SETEC e da REDE;

▪a necessidade de revisão da estrutura acadêmica, com a reorganização dos cursos e atualização de métodos e metodologias de ensino, buscando elevação da qualidade dos processos formativos;

▪a necessidade de articulação da educação profissional científica e tecnológica e da educação superior com a educação básica e da graduação com a pós-graduação, com ênfase na inovação e ciência aplicada;

▪os compromissos dos Institutos Federais - IF com a implantação de programas e sistemas de gestão comprometidos com a racionalização, a eficiência, a eficácia, a economicidade e a efetividade dos recursos investidos;

▪a necessidade de obtenção de um instrumento efetivo de planejamento de curto, médio e longo prazo que articule as ações da REDE com as políticas e diretrizes de Educação do País.

RESOLVEM celebrar o presente Termo, para os fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais criados pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, bem como de acordo com as disposições da Lei nº 8.666/93, no que couber, mediante as cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

6

ANEXO II – Plano de Metas do Instituto Federal Catarinense - IFC

Constitui objeto do presente termo o Plano de Estruturação, Expansão e Atuação do **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense** expresso por meio deste acordo e da planilha de metas e compromissos, integrantes deste instrumento, como se transcritos estivessem, a serem atingidos em curto prazo, até o ano de 2013 e projeção de manutenção ou ampliação nos anos seguintes, tomando como marco de médio prazo o ano de 2016 e de longo prazo o ano de 2022, bicentenário da Independência da República Federativa do Brasil.

CLÁUSULA SEGUNDA – Das Metas e Compromissos:

1. Índice de eficiência da Instituição

Alcance da meta mínima de 90% de eficiência da Instituição no ano de 2016, com meta intermediária de no mínimo 75% no ano de 2013, medida semestralmente, definindo-se aqui que, o índice de eficiência da Instituição será calculado pela média aritmética da eficiência de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos regularmente matriculados e o número total de vagas de cada turma, sendo que este total de vagas é resultado da multiplicação das vagas ofertadas no processo seletivo pelo número de períodos letivos para cada uma dessas turmas;

2. Índice de eficácia da Instituição

Alcance da meta mínima de 80% de eficácia da Instituição no ano de 2016, com meta intermediária de no mínimo 70% no ano de 2013, medida semestralmente, definindo-se aqui que, o índice de eficácia da Instituição será calculado pela média aritmética da eficácia de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos concluintes e o número de vagas ofertadas no processo seletivo para cada uma dessas turmas.

3. Alunos matriculados em relação à força de trabalho

Alcance da relação de 20 alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais por professor considerando-se, para efeito deste Termo de Acordo de Metas e Compromissos, os alunos dos cursos técnicos de nível médio (integrado, concomitante e subsequente), PROEJA, cursos de graduação (CST, licenciatura, bacharelado), de pós-graduação (*lato-sensu* e *stricto-sensu*) e de Formação Inicial e Continuada, em relação a todo quadro de professores ativos na Instituição.

Para o cálculo desta relação, cada professor DE ou de 40 horas será contado como 01(um) professor e cada professor de 20 horas será contado como meio;

O número de alunos dos cursos de Formação Inicial e Continuada será corrigido pela multiplicação da carga horária semestral do curso, dividido por 400 horas.

4. Vagas para os cursos técnicos

Manutenção de pelo menos 50% de vagas para o ensino técnico de nível médio, conforme disposto o disposto na lei de nº 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008;

5. Vagas para a formação de professores e Licenciaturas

Manutenção de pelo menos 20% de vagas para os cursos de licenciaturas e de formação de professores conforme o disposto na lei de nº 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008;

6. Vagas PROEJA

Compromisso da oferta de curso de PROEJA (técnico e FIC) na perspectiva de promover a inclusão e atender a demanda regional, conforme o disposto no Decreto de nº 5.840, de 13 de julho de 2006;

7. Programa de Melhoria da Qualidade da Educação Básica

Apresentação de em média pelo menos um projeto, com a efetiva realização de um programa de melhoria da qualidade da educação básica, por Campus, especialmente em apoio ao ensino médio inovador, direcionado às escolas, professores e alunos das redes públicas, até o início de 2011, e ampliação em pelo menos 10% ao ano dessas atividades, em parceria com os sistemas públicos de ensino;

8. Programa de Formação Inicial e Continuada

6

ANEXO II – Plano de Metas do Instituto Federal Catarinense - IFC

Implementação no Instituto Federal de cursos de Formação Inicial e Continuada e de programas de reconhecimento de saberes e competências profissionais para fins de certificação e acreditação profissional, em pelo menos, uma área ou eixo tecnológico;

9. Oferta de Cursos a Distância

Implantação da modalidade Educação à Distância como atividade regular, no Instituto Federal;

10. Forma de acesso ao ensino técnico

Adoção, até 2011, de formas de acesso assentadas em ações afirmativas que contemplem as realidades locais dos campi;

11. Forma de acesso ao ensino superior

Adoção, até 2011, de formas de acesso assentadas em ações afirmativas que contemplem as realidades locais dos campi e adoção do ENEM para o acesso aos cursos de graduação;

12. Forma de acesso às Licenciaturas

Adoção prioritária de vagas para professores das redes públicas, conforme preceitos legais e demandas da sociedade;

13. Programas de apoio a estudantes com elevado desempenho

Implantação, até 2011, de programas de apoio a estudantes com elevado desempenho nos Exames Nacionais da Educação Básica (Prova Brasil, SAEB e ENEM) e olimpíadas promovidas pelo MEC;

14. Pesquisa e Inovação

Apresentação e desenvolvimento de, em média, pelo menos um projeto de pesquisa, inovação e/ou desenvolvimento tecnológico por Campus, que reúna, preferencialmente professores e alunos de diferentes níveis de formação, em todos os campi, até o início de 2011, e ampliação em pelo menos 10% ao ano dessas atividades, em parceria com instituições públicas ou privadas que tenham interface de aplicação com interesse social;

15. Projetos de Ação Social

Apresentação e desenvolvimento de projetos de ação social, em média, de um em cada Campus, até o início de 2011; e ampliação dessas atividades em pelo menos 10% ao ano, pela implementação de projetos de ações inclusivas e de tecnologias sociais, preferencialmente, para populações e comunidades em situação de risco, atendendo às áreas temáticas da extensão;

16. Núcleo de Inovação Tecnológica

Implementação de Núcleos de Inovação Tecnológica – NIT, e programas de estímulo à organização cooperativa que incentivem a pesquisa, inovação e o empreendedorismo;

17. Programas de Ensino, Pesquisa e Extensão intercampi e interinstitucionais

Desenvolvimento de programas de ensino, pesquisa e extensão interagindo os Campi do Instituto Federal; e programas interinstitucionais interagindo o Instituto Federal com outras Instituições Nacionais e Internacionais;

18. SIMEC, SISTec e Sistema de Registro de Preços do MEC

Adesão, a partir de 2010, ao SIMEC, SISTec e Sistema de Registro de Preços do MEC e a outros programas de interesse coletivo da REDE FEDERAL, com compromisso de alimentação das bases de dados do Ministério da Educação;

19. SIGA-EPT

Adesão ao sistema SIGA-EPT ou compromisso com a transferência para sua base de dados, via digital, das informações mínimas solicitadas pelo MEC/SETEC. Considerando, neste caso, a disponibilidade da descrição de formatos para intercâmbio de dados do SIGA-EPT com outros sistemas.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS RESPONSABILIDADES E OBRIGAÇÕES

Lu

ANEXO II – Plano de Metas do Instituto Federal Catarinense - IFC

São responsabilidades e obrigações, além das metas e compromissos assumidos no Termo de Acordo de Metas e Compromissos:

I – DO MEC/SETEC

1. Desenvolver ações para assegurar os recursos necessários para custear as despesas com a execução do presente instrumento, de acordo com o estabelecido na cláusula sexta e mediante a celebração de instrumentos específicos, em conformidade com a legislação correlata.
2. Acompanhar, supervisionar e fiscalizar a execução desse Termo de Acordo de Metas e Compromissos, conforme planilhas integrantes deste instrumento, bem como fornecer, quando solicitado, o assessoramento necessário para o seu cumprimento;
3. Criar um sistema de avaliação dos cursos técnicos similar ao ENADE, atualmente existente para os cursos superiores.
4. Aferir o cumprimento das Metas e Compromissos acordados por meio do SIMEC/SISTec/Censo/SIGA-EPT;
5. Prover as instituições dos cargos e das funções necessários, visando a implementação e o cumprimento do plano de metas estabelecido nesse acordo, respeitados os limites de autorização e provisão determinados pelo Ministério do Planejamento.
6. Criar comissão de acompanhamento/supervisão do Termo de Acordo de Metas e Compromissos com a garantia da participação de representação do CONIF;
7. Desenvolver ações no sentido de assegurar a reposição de pessoal (banco de professor equivalente e quadro de referência de técnico administrativo), considerando a relação de 1:0,75, ou seja, haverá 04 professores para cada 03 técnico administrativos em educação;
8. Desenvolver ações para ampliar a assistência estudantil, em parâmetros consentâneos com os praticados no âmbito das Universidades Federais;
9. Desenvolver ações para garantir um programa de pós-graduação stricto sensu (mestrado profissional e doutorado) para os servidores docentes e técnico administrativos em educação dos Institutos Federais.

II. DO INSTITUTO

1. Cumprir integralmente as obrigações pactuadas neste instrumento e no Plano aprovado pelo MEC/ SETEC;
2. Utilizar os recursos do presente Acordo de Metas e Compromissos, exclusivamente na execução do seu objeto, mantendo a dotação orçamentária e classificação de despesa originária;
3. Encaminhar os dados ao SIMEC/SISTec/Censo/SIGA-EPT, conforme o caso, de acordo com o cronograma e procedimentos acordados com o MEC/SETEC;
4. Fornecer todas as informações que o MEC/ SETEC solicite sobre o Plano, sua situação financeira e documentos de licitação, quando houver, nos prazos previamente estabelecidos;
5. Anexar a este Termo Acordo de Metas e Compromissos as planilhas preenchidas com os dados correspondentes a cada campus do Instituto;
6. Desenvolver programas de apoio a projetos de assistência estudantil como mecanismos que promovam a adoção de políticas afirmativas, democratização do acesso, a permanência e êxito no percurso formativo e a inserção sócio-profissional, tendo como pressuposto a inclusão de grupos em desvantagem social;
7. Orientar-se, em consonância com as normativas legais pertinentes, pelo documento de Concepção e Diretrizes para os Institutos Federais, constantes do Plano de

ANEXO II – Plano de Metas do Instituto Federal Catarinense - IFC

Desenvolvimento da Educação – PDE do Ministério da Educação, pelas diretrizes para o ensino, pesquisa e extensão, pelos modelos de estruturas organizacionais e pelo sistema de gestão administrativo-orçamentário-financeiro anexados a este Termo de Acordo de Metas e Compromissos e às suas versões atualizadas pela SETEC/MEC disponíveis no SIMEC;

8. Disponibilizar infra-estrutura necessária: recursos humanos, financeiros e materiais para oportunizar cursos específicos de pós-graduação stricto sensu a todos os servidores que não possuem o título de mestre ou doutor.

CLÁUSULA QUARTA - DA VIGÊNCIA E DA ALTERAÇÃO DO PLANO DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO

A vigência do presente instrumento será de 12 (anos) anos contados da data de sua assinatura.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - É vedado o aditamento deste instrumento para alteração do objeto.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA – Poderão ser propostos ajustes no instrumento, anualmente, com as devidas justificativas, articulados ao Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal, com vistas à repactuação, a ser analisada e aprovada pela SETEC/MEC, considerando a dinamicidade do processo de planejamento.

CLÁUSULA QUINTA – DA DEFINIÇÃO DOS INDICADORES GLOBAIS

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense e o Ministério da Educação, considerando a Previsão de Estrutura Organizacional e Quadro de Pessoal, se comprometem a cumprir as metas que são explicitadas na planilha de metas e compromissos, anexa.

CLÁUSULA SEXTA - DA DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA

SUB-CLÁUSULA PRIMEIRA – O montante de recurso para execução deste acordo de metas é R\$ 21.160.000,00 (vinte e um milhões, cento e sessenta mil reais) para investimentos e demais despesas e de R\$ 24.661.095,00 (vinte e quatro milhões, seiscentos e sessenta e um mil e noventa e cinco reais) para as demais despesas pessoal e encargos sociais, sendo o último incorporado ao orçamento da instituição após o cumprimento das metas estabelecidas

SUBCLÁUSULA SEGUNDA – A distribuição dos recursos nos programas, ao longo dos oito anos, está definida na mesma planilha.

SUBCLÁUSULA TERCEIRA - No exercício de 2010, os recursos foram alocados na Unidade Orçamentária do Instituto Federal.

SUBCLÁUSULA QUARTA – Serão descentralizados recursos oriundos da Unidade Orçamentária MEC nos exercício de 2011 e subsequentes como complemento ao estabelecido neste Acordo de Metas e Compromissos.

SUBCLÁUSULA QUINTA – Para despesas de capital serão investidos o valor médio de R\$2.000,00 (dois mil reais) por aluno matriculado, **considerando os anos de 2009, 2010 e 2011**, nos termos deste Acordo de Metas e Compromissos, disponibilizados da seguinte forma:

Item	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Pessoal	15.728.129	18.934.835	23.592.194	24.661.095	24.661.095	24.661.095	24.661.095	24.661.095
Investimentos	3.350.522	10.623.854	7.185.624	0	0	0	0	0
TOTAL	19.078.651	29.558.689	30.777.817	24.661.095	24.661.095	24.661.095	24.661.095	24.661.095

4

ANEXO II – Plano de Metas do Instituto Federal Catarinense - IFC

SUBCLÁUSULA SEXTA – Para despesas com manutenção e pessoal ativo será utilizado como parâmetro o custo aluno médio anual de R\$ 7.200,00 (sete mil e duzentos reais), tomando como base o orçamento do ano de 2010.

CLÁUSULA SÉTIMA – DA OPERACIONALIZAÇÃO

O presente Acordo de Metas e Compromissos não envolve a transferência de recursos entre os partícipes. Sua operacionalização dar-se-á mediante a descentralização de recursos financeiros, nos termos da legislação pertinente.

CLÁUSULA OITAVA - EFEITOS DO DESCUMPRIMENTO DO ACORDO DE METAS E COMPROMISSOS

Os seguintes efeitos serão aplicados no caso de descumprimento dos itens do presente Acordo de Metas e Compromissos, até o cumprimento das medidas de ajustes apontadas pela SETEC/ MEC.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - suspensão do envio do recurso da parcela orçamentária programada, no ano subsequente à aferição das metas.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA – suspensão do acréscimo de professores ao banco de professores equivalentes da instituição, quando da atualização anual do mesmo.

SUBCLÁUSULA TERCEIRA – o Instituto ficará desobrigado ao cumprimento estrito das metas acordadas caso haja descumprimento por parte do MEC das suas obrigações pactuadas neste acordo.

CLÁUSULA NONA - DA RESCISÃO E DA DENÚNCIA

O presente Acordo de Metas poderá ser rescindido ou denunciado, formal e expressamente, a qualquer momento, ficando os partícipes responsáveis pelas obrigações decorrentes do tempo de vigência e creditando-lhes, igualmente, os benefícios adquiridos no mesmo período.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - Constitui motivo para rescisão deste Acordo de Metas e Compromissos o inadimplemento de quaisquer de suas Cláusulas, particularmente, quando da constatação das seguintes condições:

1. utilização dos recursos transferidos em desacordo com o objeto e metas, constantes do Plano;
2. retardamento de início da execução do objeto do Acordo de Metas e Compromissos por mais de um ano, contados da data de recebimento dos recursos financeiros.
3. não cumprimento por parte do MEC e do Instituto Federal, das suas obrigações pactuadas no acordo.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA - Este Acordo de Metas e Compromissos também poderá ser rescindido, a critério do MEC/SETEC, por motivo de interesse público, caso sofra alguma restrição.

CLÁUSULA DÉCIMA – DA PUBLICIDADE

A publicidade dos atos praticados em função deste Acordo de Metas e Compromissos deverá restringir-se ao caráter educativo, informativo ou de orientação social, não podendo dela constar nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos.

4

ANEXO II – Plano de Metas do Instituto Federal Catarinense - IFC

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DA PUBLICAÇÃO

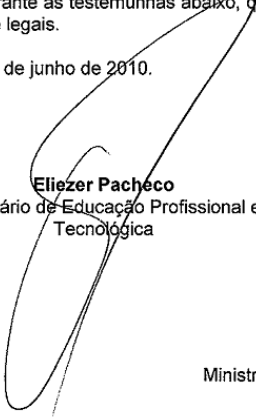
Este Termo será publicado, por extrato, no Diário Oficial da União, nos termos do artigo 61 da Lei 8.666/93, correndo as despesas por conta do MEC/SETEC.

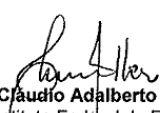
CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DAS CONTROVÉRSIAS

É competente para dirimir quaisquer questões oriundas do presente Protocolo, que não possam ser resolvidas mediante acordo entre os partícipes, a Advocacia-Geral da União – AGU, nos termos do inciso XI, do art. 4º, da Lei Complementar nº 73, de 10 de fevereiro de 1993).

E por estarem de pleno acordo, assinam o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma, perante as testemunhas abaixo, que também o subscrevem, para que produza seus efeitos jurídicos e legais.

Brasília, de junho de 2010.


Eliezer Pacheco
Secretário de Educação Profissional e
Tecnológica


Claudio Adalberto Koller
Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia Catarinense


Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

TESTEMUNHAS

ANEXO III – Dados sobre os cursos do PRONATEC – IFC – *Campus* Rio do Sul, 2012-2014Tabela 64 – Cursos do PRONATEC ofertados em 2012 – IFC – *Campus* Rio do Sul, 2012

Curso	Modalidade	Início	Matrículas iniciais	Município
Assistente de Projeto Visual Gráfico*	FIC	Agosto	40	Rio do Sul
Produtor Gráfico*	FIC	Agosto	40	Rio do Sul
Auxiliar Web Designer*	FIC	Agosto	40	Rio do Sul
Auxiliar em Administração de Redes**	FIC	Agosto	40	Rio do Sul
Operador de Computador*	FIC	Agosto	40	Rio do Sul
Mecânico de Usinagem***	FIC	Agosto	40	Rio do Sul
Desenhista Mecânico*	FIC	Agosto	40	Rio do Sul
Inspetor Escolar*	FIC	Agosto	40	Rio do Sul
Recreador*	FIC	Agosto	40	Rio do Sul
LIBRAS Básico*	FIC	Agosto	40	Rio do Sul
Contador de Histórias*	FIC	Agosto	40	Rio do Sul
Agricultor Familiar**	FIC	Agosto	40	Rio do Sul
Auxiliar Técnico em Agropecuária**	FIC	Agosto	40	Rio do Sul
Fruticultor*	FIC	Agosto	40	Rio do Sul

Fonte: IFC – *Campus* Rio do Sul (2013).

Nota: todos os cursos tinham início previsto para agosto de 2012 e término previsto para dezembro do mesmo ano. Além destes cursos, o PRONATEC ofertou o curso técnico em Agropecuária (22 matrículas iniciais) no município de Taió (IFC – CAMPUS RIO DO SUL, 2014a).

* Curso de 160 horas.

** Curso de 200 horas.

*** Curso de 300 horas.

ANEXO III – Dados sobre os cursos do PRONATEC – IFC – *Campus* Rio do Sul, 2012-2014Tabela 65 – Cursos do PRONATEC iniciados em 2013 – IFC – *Campus* Rio do Sul, 2013

Curso	Modalidade	Início	Matrículas iniciais	Município
Agricultor Agroflorestal*	FIC	2013/1	31	José Boiteux
Agricultor Familiar	FIC	2013/1	41	Dona Emma
Agricultor Familiar	FIC	2013/1	27	Presidente Nereu
Horticultor Orgânico	FIC	2013/1	41	Imbuia
LIBRAS Básico	FIC	2013/1	41	Rio do Sul
LIBRAS Intermediário	FIC	2013/2	41	Rio do Sul
Operador de Sistemas de Irrigação	FIC	2013/1	31	Ituporanga
Alemão I	FIC	2013/1	31	Rio do Sul
Alemão II	FIC	2013/2	22	Rio do Sul
Mecânico de Motores Ciclo Otto	FIC	2013/1	31	Rio do Sul
Mecânico de Motores Ciclo Otto	FIC	2013/2	31	Rio do Sul
Montador e Reparador de Computadores	FIC	2013/1	41	Rio do Sul
Programador Web	FIC	2013/2	31	Rio do Sul
Agricultor Familiar	FIC	2013/2	41	Taió
Horticultor Orgânico	FIC	2013/2	24	Ituporanga
Técnico em Administração	Técnico	2013/1	41	Rio do Sul
Técnico em Aquicultura	Técnico	2013/1	41	Pouso Redondo

Fonte: IFC – *Campus* Rio do Sul (2014a).

* Curso ministrado na aldeia indígena Bugio.

ANEXO III – Dados sobre os cursos do PRONATEC – IFC – *Campus* Rio do Sul, 2012-2014Tabela 66 – Cursos do PRONATEC iniciados em 2014 – IFC – *Campus* Rio do Sul, 2014

Curso	Modalidade	Início	Matrículas iniciais	Município
Inglês Básico	FIC	2014/1	22	Rio do Sul
Inglês Básico	FIC	2014/1	23	Rio do Sul
Espanhol Básico	FIC	2014/1	20	Rio do Sul
Alemão B1	FIC	2014/1	20	Rio do Sul
Alemão A1	FIC	2014/1	20	Rio do Sul
Auxiliar Administrativo	FIC	2014/1	20	Rio do Sul
Contador de Histórias	FIC	2014/1	20	Rio do Sul
Cabeleireiro assistente	FIC	2014/1	18	Rio do Sul
Padeiro	FIC	2014/1	30	Rio do Sul
Moldador de Fundição	FIC	2014/1	13	Rio do Sul
Mecânico de Manutenção de Motores de Ciclo Otto	FIC	2014/1	30	Rio do Sul
Criador de peixes em viveiros escavados	FIC	2014/1	30	Rio do Sul
Forragicultor	FIC	2014/1	25	Rio do Sul
Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas	FIC	2014/1	27	Rio do Sul
Agricultor Orgânico	FIC	2014/1	30	Rio do Sul
Agricultor Orgânico	FIC	2014/1	30	Presidente Nereu
Agricultor Familiar	FIC	2014/1	30	Chapadão do Lageado
Agricultor Orgânico	FIC	2014/1	30	Apiúna
Agricultor Orgânico	FIC	2014/1	30	Taió
Artesão de Pintura em Tecido	Mulheres Mil	2014/1	28	Ituporanga
Artesão de Pintura em Tecido	Mulheres Mil	2014/1	27	Rio do Oeste

Fonte: IFC – *Campus* Rio do Sul (2014b).

Nota: o grau de escolaridade mínima exigido para o ingresso é o Ensino Fundamental Incompleto, para todos os cursos.