



Universidade Federal de Sergipe



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia Social

Mestrado em Psicologia Social

ANA CECÍLIA CAMPOS BARBOSA

**OS INSTITUTOS FEDERAIS: REFLEXÕES SOBRE A
IFETIZAÇÃO A PARTIR DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO
REGIMENTO GERAL DO IFS**

São Cristóvão – Sergipe
2012

ANA CECÍLIA CAMPOS BARBOSA

**OS INSTITUTOS FEDERAIS: REFLEXÕES SOBRE A
IFETIZAÇÃO A PARTIR DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO
REGIMENTO GERAL DO IFS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Centro de Ciências de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo de Almeida Ferreri

São Cristóvão – Sergipe
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

B238 Barbosa, Ana Cecília Campos
i Os Institutos Federais : reflexão sobre a ifetização a partir do
processo de elaboração do Regimento Geral do IFS / Ana Cecília
Campos Barbosa ; orientador Marcelo de Almeida Ferreri. – São
Cristóvão, 2012.
112 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade
Federal de Sergipe, 2012.

1. Psicologia social. 2. Reforma do ensino. 3. Ensino profissional.
4. Professores – Formação. I. Ferreri, Marcelo de Almeida, orient. II.
Título.

CDU 316.6

COMISSÃO JULGADORA

Dissertação da discente Ana Cecília Campos Barbosa, intitulada **OS INSTITUTOS FEDERAIS: REFLEXÕES SOBRE A IFETIZAÇÃO A PARTIR DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO REGIMENTO GERAL DO IFS** defendida e aprovada em 14/12/2012, pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:

Prof. Dr. Marcelo Ferreri – UFS
Orientador

Prof.^a Dr^a. Maria Teresa Lisboa Nobre Pereira – UFS

Prof.^a Dr^a. Joelma Carvalho Vilar – UFS

A minha filha Maria Luíza.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre me inspira e encoraja, especialmente, quando tudo parece não dar certo. A Jesus pelo exemplo da fé e humildade que deve orientar nossas ações.

Ao meu esposo, Márcio Henrique, pela paciência sem medidas nesta fase conturbada das mais variadas emoções neste início de nossa vida juntos.

A minha mãe, Ana, pelo apoio incondicional em tudo que faço, e a meu pai, Antônio, por me fazer acreditar que nada vem sem esforço e trabalho. A minha irmã Ana Laura pelas conversas “tricotadas” sobre educação. Ao meu irmão, Toinho, por me lembrar que nem tudo é estudo....

Ao meu orientador, Marcelo Ferreri, pela compreensão sem limites nesta etapa tão atribulada da minha vida pessoal e acadêmica. Obrigada pelas observações, pelos toques, pela liberdade para a construção da pesquisa e pelo respeito ao produto do nosso trabalho. Obrigada pela oportunidade de ter sido a sua orientanda pela segunda vez, experiência na qual pude reafirmar suas qualidades enquanto professor e pesquisador.

Aos meus mestres que muito contribuíram para a construção de uma jornada profissional com seus ensinamentos desde a época da graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe. Agradecimentos especiais a Tourinho, Liliana,, Manoel, Maurício, Elza, Margarida e Roberto.

À professora Tereza por o todo um percurso feito através de sua prática docente para a formação de psicólogos e licenciados que tenham a crítica e o compromisso social como matéria prima para o fazer psicologia e, mais uma vez, demonstra isso pela atenção despendida na leitura do nosso trabalho desde a fase de qualificação. Á professora Maria Cristina, que apesar de conhecê-la na oportunidade da apresentação do projeto de pesquisa, os inspirou-nos em vários momentos para a escrita do texto final.

A todos os meus companheiros de mestrado, a todos que fazem o Núcleo de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal de Sergipe, Ao GEPEC e ao pessoal da BICEN.

Aos servidores do Instituto Federal de Sergipe que direta ou indiretamente contribuíram para esse trabalho. Aos membros da Comissão de Elaboração do Regimento Geral, especialmente os colegas Ricardo, Marisa, Homero e Ana Paula que permitiram minha participação para o desenvolvimento da pesquisa além de proporcionarem a discussão e exercício do senso crítico no grupo de trabalho.

Aos meus colegas de trabalho do Campus São Cristóvão pela vivência cotidiana no “universo da instituição”. Ao meu guru Almi e meus amigos Correia, Marco Arlindo e Márcio pelos diálogos construtivos a respeito das tramas da educação profissional.

E por fim, a todos aqueles que fazem da educação uma instituição que forma pessoas, a todos aqueles que exercem a sua prática para a construção de uma escola mais justa e democrática.

RESUMO

O texto aborda uma discussão sobre a mais recente reforma no campo da educação profissional no Brasil, a ifetização. A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia consistiu na reorganização da rede federal com a integração de CEFET, Agrotécnicas, Escolas Técnicas e Unidades vinculadas a Universidades de uma mesma região, processo que resultou no surgimento de 38 institutos. Utilizamos alguns conceitos da Análise Institucional como referencial teórico, como também um conjunto documental e bibliográfico, com o fim de desenvolver um panorama histórico para compor nossas análises. O estudo tem o objetivo de expor um trabalho reflexivo a respeito da institucionalização do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, observando o processo de ifetização no nosso Estado por meio da elaboração do Regimento Geral do Instituto Federal de Sergipe, momento em que se encontrava o processo na época da elaboração da pesquisa. Foram discutidos os temas formação docente, programas especiais, participação da comunidade, integração e autonomia. Ao final, concluímos que apesar de ser um modelo que propõe uma ruptura com as reformas e práticas anteriores, muitos aspectos e tendências históricas se repetem no processo de institucionalização do Instituto.

Palavras-chave: Ifetização, educação profissional e tecnológica, institucionalização.

ABSTRACT

The text covers a discussion of the most recent reform in the field of professional education in Brazil, ifetização. The creation of the *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* was the reorganization of federal integration CEFETs, *Agrotécnicas*, *Escolas Técnicas* and universities units linked to the same region, a process that resulted in the appearance of 38 institutes. We use some concepts of Institutional Analysis as a theoretical as well as a set of documents and literature, in order to develop a historical overview to compose our analyzes. The study aims to expose a reflective work about the institutionalization of the *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*, observing the ifetização process in our state through the elaboration of the General Rules of the *Instituto Federal de Sergipe*, when it was in the process at the time of elaboration of this study. Themes were discussed teacher training, special programs, community participation, integration and autonomy. At the end, we concluded that despite being a model that proposes a break with past practices and reforms, many aspects and historical trends repeat themselves in the process of institutionalization of the Institute.

Keywords: Ifetização, professional and technological education, institutionalization.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01: O Instituto Federal de Sergipe e seus *campi*.

Figura 02: Mapa de Objetivos Estratégicos.

ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES-SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASCOM – Assessoria de Comunicação
CAE – Coordenação de Assistência Estudantil
CCHS – Centro de Ciências Humanas e Sociais
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-SE – Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe
CONAM – Confederação Nacional das Associações de Moradores
CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CPF – Cadastro de Pessoa Física
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DAA – Departamento de Assuntos Acadêmicos
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DEMEC/SE – Delegacia do Ministério da Educação e do Desporto em Sergipe
EAF – Escola Agrotécnica Federal
EAFSC – Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
ETFSE – Escola Técnica Federal de Sergipe
FASUBRA - Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Brasileiras
IFPB – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFS – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe; Instituto Federal de Sergipe
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento Sem Terra
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional

PROEN – Pró-Reitoria de Ensino

PROPEI – Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESIND – Seção Sindical

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Capítulo I: O IFS, o Regimento Geral e a Construção da Pesquisa	21
1.1.O Instituto Federal de Sergipe.....	21
1.2 O processo de elaboração do Regimento Geral do IFS	26
1.2.1 O processo de eleição dos membros da comissão	27
1.2.2 A trajetória da construção de um Regimento.....	31
1.2.3 O Regimento Geral do IFS e suas Especificidades	35
1.2.4 A segunda comissão de elaboração do Regimento	39
1.3 A Análise Institucional e nossas opções metodológicas	40
1.3.1 Instituto e Instituição.....	40
1.3.2 O acesso ao campo, nossa participação e as primeiras opções de pesquisa.....	43
1.3.3 O diário de Campo e as fontes de pesquisa	45
Capítulo II: Educação Profissional Tecnológica e Ifetização: Compreendendo uma proposta	48
2.1 As raízes de uma proposta.....	49
2.2 A criação dos Institutos Federais.....	69
2.2.1 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia: Concepção e Diretrizes.....	71

Capítulo III: Reflexões sobre a Institucionalização do Instituto Federal de Sergipe.....	79
3.1 A formação docente em Educação Profissional e Tecnológica	80
3.2 A proposta curricular e os programas especiais	83
3.3 A participação da sociedade	88
3.4. Integração e Autonomia	91
3.5 Elaboração do Regimento Geral	97
 CASA DE FERREIRO, ESPETO DE PAU! ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Desde quando começamos a trabalhar na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão, hoje no Instituto Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão, em 2004, percebi que as medidas do Ministério da Educação provocam um reflexo direto não só nos textos, organização, administração da instituição em seu sentido jurídico, mas na motivação, concepção e atuação dos técnicos em educação. Uma escola se regulamenta com base numa legislação determinada por essas instâncias dirigentes, e nos chamou atenção a forma como as pessoas discutiam políticas educacionais em suas práticas rotineiras.

O que mais se comentava na época era a desintegração dos cursos médio e técnico profissional ocorrido na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso. Apesar da tentativa do governo de Luís Inácio Lula da Silva de integrar esses cursos novamente, os profissionais se mostravam cautelosos com as novas medidas concernentes à reforma educacional de 2007, que ainda se encontra em curso. Ao mesmo tempo, víamos a possibilidade de mudança como um importante evento histórico que se constituía a partir de uma redefinição dos objetivos e práticas institucionais em educação profissional.

Tomamos conhecimento da proposta de criação dos institutos numa Assembleia Geral com a comunidade da então Escola Agrotécnica, convocada pelo Diretor Geral para a leitura e apreciação do Decreto nº 6095, de 24 de abril de 2007.

Este decreto estabeleceu as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica, para o fim de constituição dos chamados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nele, o Ministério da Educação decretava o estímulo ao processo de reorganização regional dessas instituições para que atuassem de forma integrada.

O processo de integração, conforme decreto, deveria ser feito através de agregação voluntária dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas

Agrotécnicas Federais (EAF) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizadas em um mesmo Estado. Porém, ao mesmo tempo, colocava que a criação de novas instituições dessa natureza, assim como a expansão das já existentes, levaria em conta preferencialmente o modelo de Instituto Federal de Educação Tecnológica, IFET, disciplinado no decreto. Este apontava algumas especificidades como o caráter multicampi da estrutura organizacional; gestão orçamentária e financeira descentralizada, autonomia nos limites de sua atuação territorial para a criação e extinção de cursos; administração superior a ser exercido por um Reitor, um Colégio de Dirigentes e um Conselho Superior; equiparação da instituição às Universidades Federais (BRASIL, 2007).

O início da reorganização da rede se deu por meio de muita discussão, disputa de interesses e questionamentos quanto à nova proposta, como pude perceber no papel de servidora técnico administrativo na EAFSC. A leitura do referido decreto causou impacto na comunidade. Tal reorganização despertava perspectiva de grandes mudanças, que poderiam ser positivas ou negativas, na opinião de muitos servidores, mas despertava também grande receio nos gestores. Isso foi manifesto claramente, principalmente no discurso de perda da autonomia, pois a integração com o então CEFET/SE pressupunha uma relação de dependência significativa ao grande centro tecnológico da capital, não só financeira como administrativa.

Tudo acontecia muito rápido. Uma chamada pública do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC foi publicada em 12 de dezembro de 2007. As instituições deveriam apresentar as propostas de constituição de IFET num prazo de 90 dias. Em anexo à chamada pública vinha apresentada a minuta de projeto de lei.

A discussão era intensa nesse período. Para maiores esclarecimentos sobre o novo modelo, houve uma audiência pública em 03 de março de 2008, realizada em Maceió (AL), na qual participaram servidores, estudantes, comunidades dos CEFET e das Escolas Agrotécnicas de Sergipe e Alagoas. Nesta oportunidade, o Diretor de Desenvolvimento da Rede Federal e Tecnológica falou sobre a adesão voluntária ao novo sistema de IFET, enquanto nova política de governo. Porém, alertou também que:

aquelas que não aderirem, devem arcar com as consequências, que incluem: a não utilização dos recursos reservados no orçamento da União para esse novo sistema, em torno dos 900 milhões de reais em 2008; e a dificuldade em contratar servidores, docentes e técnicos administrativos (IFS, 2008a).

Percebe-se assim a pressão que caracterizou essa adesão. Como quase todas as outras instituições federais de ensino profissional¹, as sergipanas optaram pela adoção do modelo. A proposta de constituição do Instituto Federal de Sergipe foi finalizada no mês de março do ano seguinte. A nova instituição foi composta pelas autarquias existentes no Estado e as futuras escolas previstas no Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Em 29 de dezembro de 2008 entrou em vigor a Lei nº 11.892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. Assim 31 Centros Federais, 75 Unidades Descentralizadas, 39 Escolas Agrotécnicas, 08 escolas vinculadas a Universidades e 07 Escolas Técnicas passaram a constituir os 38 Institutos que hoje compõem a rede (BRASIL, 2008).

Assistindo a esse cenário de reforma educacional, o advento da ifetização em 2007, isto é, a transformação dos CEFET, Escolas Técnicas, Agrotécnicas e outras unidades de educação profissional, em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia nos despertou como algo importante a ser estudado. Eram várias as ações e medidas que foram iniciadas naquele momento com o objetivo de ampliar o acesso à educação e criar condições de permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino, a exemplo da regulamentação do Programa de Educação de Jovens e Adultos, ampliação da oferta de bolsas no nível superior, a criação da Universidade Aberta do Brasil para o oferecimento de cursos à distancia, entre outras. No entanto, a reorganização da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica foi a maior delas. Foi considerado “*uma revolução na educação profissional e tecnológica*” (PACHECO, 2011).

Dada a importância e abrangência da temática, decidimos tomar esse processo de reforma que marca a história da educação profissional recente como tema de pesquisa. Buscamos então referências de análise que nos embasasse teoricamente

¹ Não aderiram os CEFET Minas Gerais e Rio de Janeiro e suas unidades descentralizadas, 25 escolas técnicas vinculadas a universidades e a Universidade Tecnológica do Paraná.

sobre educação profissional no Brasil, seu passado e papel social, assim como uma leitura institucional dessa reforma. As publicações que tratam da ifetização, portarias, atas e outros documentos se constituíram fontes de dados preciosas para o trabalho.

Dessa maneira, o objetivo dessa dissertação é expor um trabalho reflexivo a respeito da institucionalização do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, observando o processo de ifetização no nosso Estado por meio da elaboração do Regimento Geral do Instituto Federal de Sergipe, momento em que se encontrava a reforma na época da elaboração da pesquisa. Neste sentido, buscamos discutir temas que permeiam o objeto a partir das ações da comissão de elaboração do Regimento, os quais serviram de analisadores para expor conteúdos invisíveis, não ditos, mas que atravessam esse processo de institucionalização da educação profissional. A importância desse estudo está no desenvolvimento de uma crítica que procurou, através das contradições suscitadas, estabelecer um corpo reflexivo que contribua, enquanto movimento instituinte, para por em questão a institucionalização de formas de se fazer educação profissional tecnológica, ciente das intenções que lhe fundamentam e constroem.

Com este intuito, começamos a acompanhar o processo, que em Sergipe iniciou com a integração das instituições de educação profissional e tecnológica Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe. A elaboração do Regimento Geral do IFS e a constituição da primeira comissão com este fim se tornaram, assim, a via de acesso privilegiado para perceber os impactos das mudanças.

Para a compreensão da dinâmica institucional a ser estudada, optamos pela Análise Institucional, principalmente pelo ponto de vista de Georges Lapassade e Renè Lourau, a partir dos conceitos de instituição, instituinte e instituído como processos de institucionalização². Embora o termo instituição seja amplamente usado para se referir aos estabelecimentos educacionais nos documentos oficiais, nos discursos proferidos tanto por gestores como demais participantes da comunidade, a duplicidade no significado do termo foi apontada por Lapassade (1977) quando diz que se compreende por instituição tanto os grupos sociais oficiais, como empresas, escolas, sindicatos,

² Estes conceitos serão devidamente definidos no capítulo que se segue.

como também os sistemas de regras que determinam a vida desses grupos. Já segundo Lourau:

As instituições não são somente os objetos ou as regras visíveis na superfície das relações sociais. Têm uma face escondida. Esta face, que a análise institucional se propõe a descobrir, revela-se pelo não dito (LOURAU, 2004, p. 68).

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia advém de uma iniciativa dos gestores da educação brasileira que visou constituir um movimento provocador de mudanças na educação profissional. Porém a proposta procurou discutir como essa reforma se propõe ser uma inovação neste terreno educacional, buscando na história suas bases e os fatores que a distinguiria e a aproximaria dos propósitos e características das demais reformas. Assim, buscamos uma forma de análise que partisse da contraposição de instituído e instituinte, elucidando a dimensão invisível, daquilo que não é dito, ou do que não é oficialmente dito, que nos fornece as contradições que emergem na instauração desse processo de institucionalização da reforma educacional. Um olhar histórico, nesse sentido, foi primordial para o desenvolvimento desse estudo, pois para a análise institucional, “instituição não é uma coisa observável, mas uma dinâmica contraditória na (e em) história, ou tempo” (LOURAU, 1993, p. 11).

Já a escolha da comissão de elaboração do Regimento Geral do IFS para campo de observação da pesquisa partiu do entendimento de que o grupo é um espaço de relações imersas na cultura institucional, pois “a instituição também existe ao nível inconsciente do grupo” (LAPASSADE, 1977, p. 195). Compartilhamos a ideia de que “a experiência do grupo’ é o elemento vivido de uma ordem estruturante, institucional, que traduz, no grupo, a organização da sociedade, e principalmente a sua organização política, a da produção” (LAPASSADE, 1977, p. 195).

A forma escolhida para registro das informações colhidas na experiência do grupo foi o diário de campo. Este abarcou o início da discussão da escolha dos membros da primeira comissão de regimento até sua dissolução, perpassando ainda por alguns momentos de discussão sobre o tema, externamente às reuniões grupais. O registro nessa forma de texto, segundo Lourau (1993) dá à pesquisa a temporalidade, revela as

implicações do pesquisador, fala sobre a vivência cotidiana do campo, mostrando realmente como se faz pesquisa. “O diário nos permite o conhecimento da vivência cotidiana de campo (não o "como fazer" das normas, mas o "como foi feito" da prática)” (LOURAU, 1993, p. 77).

Apesar de esse diário ter sido escrito, organizado e utilizado nesse texto, não o anexamos na dissertação. Optamos por não expor as pessoas e informações que estão registradas, pois o objetivo não foi expor os problemas da organização ou mesmo denunciar ninguém, mas anunciar, pois como disse Lourau:

É preciso estar muito atento quando se maneja essa técnica e a melhor maneira de combater seus riscos – a mera indiscrição, a acusação revanchista, as denúncias hipotetizantes, as alianças espúrias e, até, irrefletidas... – é aplicá-la a si mesmo (LOURAU, 1993, p. 52).

Contudo, o acervo da pesquisa está à disposição para consultas. Construimos a pesquisa não somente com esses registros, mas procuramos compor a reflexão sobre as instituições a partir do estudo de vários tipos de documentos, portarias, publicações no Diário Oficial da União, memórias formais, atas que compuseram o processo de elaboração do Regimento Geral do IFS. Todo esse material possibilitou um conjunto de informações que serviram de base para um exercício dissertativo que articula a história à proposta formal da ifetização, enquanto política de governo para a educação profissional. O texto que foi construído com o intuito de refletir sobre o processo de institucionalização do IFS, tendo como base conteúdos que emergiram na experiência do grupo e que parecem evidenciar contradições e questões que atravessam a educação profissional.

Neste sentido, a dissertação foi estruturada em três capítulos distintos. O primeiro deles, *O IFS, O Regimento Geral e A Construção da Pesquisa*, trata do processo de ifetização em Sergipe desde a implantação da Lei nº 11.892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. A elaboração do Regimento Geral do Instituto Federal de Sergipe, foi o campo de observação da nova institucionalidade advinda da adoção do modelo de ifetização, sendo descrito, nesse capítulo, o decurso desse processo e como a proposta de pesquisa foi se delineando,

esclarecendo aspectos metodológicos como o acesso ao campo, nossa postura dentro do grupo e as formas de registro e análise.

No segundo capítulo, intitulado *Educação Profissional Tecnológica e Ifetização: Compreendendo uma Proposta*, expusemos de forma panorâmica a história da educação profissional e tecnológica de no Brasil, destacando o caráter assistencialista e funcionalista que sempre caracterizou as políticas públicas nesta área. Por isso, destacamos as suas raízes desde a colonização, império até chegar às novas medidas que contribuíram para o contexto atual da educação profissional republicano. Apresentamos, em seguida, a nova organização da Rede Federal de Educação Profissional e o modelo de Institutos, em suas concepções e diretrizes que norteiam a nova configuração à rede.

Em *A institucionalização do Instituto Federal de Sergipe* traz uma discussão sobre alguns aspectos evidenciados na experiência do grupo na elaboração do Regimento Geral do IFS, que foram confrontados com o cenário de Ifetização em Sergipe. Por meio de um olhar histórico, apresentamos uma reflexão que procura evidenciar a reprodução de problemas e contradições passados, que muitas vezes se repetem, na história da educação profissional brasileira e que parece também estar presente na formação dos novos Institutos nem sempre de forma visível.

CAPITULO I

O IFS,O REGIMENTO GERAL E A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A reforma da Educação Profissional e Tecnológica, que se deu em 2008 com a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnológica e, especificamente, a do Instituto Federal de Sergipe, é o elemento constituinte do objeto de estudo, que tomou a elaboração do seu Regimento Geral, como campo de observação do processo a ser descrito neste trabalho.

Neste sentido, iniciamos com a apresentação do IFS, que resultou da integração das autarquias Centro de Referência em Educação Tecnológica de Sergipe e Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão. A partir de então, esclarecemos como surge nossa proposta de pesquisa e as opções metodológicas adotadas para o seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que descrevemos também as primeiras observações do campo a partir da eleição da comissão de elaboração do Regimento até a dissolução desse grupo.

1.1 O Instituto Federal de Sergipe

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe, o IFS, tem como base territorial o Estado de Sergipe. Quanto a sua composição, integraram-se inicialmente: o CEFET-SE em suas duas unidades, a Unidade de Ensino de Aracaju e a Unidade de Ensino Descentralizada, situada no município de Lagarto; e a Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão. Esse processo deu origem aos primeiros *campi*: Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, respectivamente.

O *campus* Aracaju tem sua origem na Escola de Aprendizes e Artífices, criada através do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, no governo do então presidente Nilo Peçanha, que cria uma rede de escolas com o fim de atender as classes proletárias, cada uma instalada na capital de cada estado da federação. Iniciou suas

atividades em 1911, na qual era oferecido o ensino primário formado pelas matérias de cultura geral, que compreendiam o curso de Letras e Desenho Geométrico e o ensino de ofícios.

Em cem anos de história, esse *campus* foi Liceu Industrial (1930), Escola Técnica Industrial (1942) e Centros Federais de Educação Tecnológica (2002). Adquiriu status de Autarquia Federal, conquistando autonomia didática, financeira, administrativa e técnica pela Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1958, ofertando o ensino médio e formação profissional, concomitantemente. Hoje oferece 06 cursos técnicos integrados (Alimentos, Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Informática, Química), 10 cursos técnicos subsequentes (Alimentos, Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Informática, Química, Guia de Turismo, Hospedagem, Petróleo e Gás, Segurança no Trabalho), 03 cursos técnicos PROEJA³ (Desenho de Construção Civil, Hospedagem, Pesca). No nível de graduação o campus oferta 01 curso de bacharelado (Engenharia Civil), 02 cursos de tecnólogo (Saneamento Ambiental e Gestão em Turismo).

A UNED Lagarto foi inaugurada em 1994, iniciando suas atividades no ano seguinte, ao ofertar os cursos de Edificações e Eletromecânica. Hoje, como *campus* Lagarto, oferta 03 cursos técnicos integrados (Edificações, Eletromecânica, Redes de Computadores), 02 cursos técnicos subsequentes (Edificações, Eletromecânica), 02 cursos técnicos PROEJA (Desenho de Construção Civil, Manutenção e Suporte de Informática). No nível de graduação o campus oferece 01 curso de bacharelado (Sistemas da Informação) e 01 curso de tecnólogo (Automação Industrial).

Já o *campus* São Cristóvão tem sua origem como Patronato São Maurício, em 1924, que oferecia curso de Aprendizizes e Artífices. Em 1934 passou a ser denominado “Aprendizado Agrícola de Sergipe”, e em 1939 tem sua nomenclatura modificada para “Aprendizado Agrícola Benjamin Constant”. Em 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola e a estruturação do curso técnico, o aprendizado passa a ministrar o curso de Iniciação Agrícola e o de Mestria Agrícola, para mais tarde, em 1957, iniciar a formação de técnicos agrícolas de ensino médio. Teve ainda várias nomenclaturas até que, em 1979, recebesse o nome de Escola Agrotécnica Federal de

³ Programa Nacional de Integração da Educação de Jovens e Adultos. Tal programa permite a habilitação profissional integrada ao ensino médio em carga-horária menor que o curso integrado nível técnico.

São Cristóvão. Em 1993 é transformada em Autarquia Federal por meio de lei que autarquizou todas as Agrotécnicas Federais.

O *campus* São Cristóvão oferta, atualmente, 03 cursos técnicos integrados (Agropecuária, Agroindústria, Manutenção e Suporte de Informática), 04 cursos técnicos subsequentes (Agrimensura, Agropecuária, Agroindústria, Manutenção e Suporte em Informática), 01 cursos técnicos PROEJA (Manutenção e Suporte de Informática). No nível de graduação o *campus* oferta 01 curso de tecnólogo (Agroecologia).

O IFS oferece também, atualmente três cursos de Pós-graduação: a Especialização em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, o Mestrado em Letras e Linguística, ofertado em convênio IFS/IFBA/UFA, e o Mestrado em Modelagem Computacional de Conhecimento, oferecido através do programa MINTER, em parceria entre IFS/UFAL.

Hoje, além destes, integram os *campi* do plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnologia para o Estado as unidades de Estância, Nossa Senhora da Glória e Itabaiana, que já iniciaram seu funcionamento. Estão previstos ainda os *campi* do plano de expansão para o período de 2013/2014, anunciados pela presidente Dilma Russef no dia 16 de agosto de 2011: Nossa Senhora do Socorro, Poço Redondo, Propriá e Tobias Barreto.



Figura 01: O Instituto Federal de Sergipe e seus *campi*. Fonte: Site www.ifs.edu.br.

A constituição do IFS representou, desde sua proposta enviada ao MEC em março de 2008, a possibilidade da expansão das atividades desenvolvidas pelas instituições, no que diz respeito à verticalidade do ensino e a maior oferta de cursos de formação inicial e técnica, em conformidade com o Plano de Desenvolvimento da Educação⁴. Nesta perspectiva, nos últimos anos ampliou-se consideravelmente o número de cursos técnicos oferecidos pelas unidades, além da abertura de cursos de nível superior de tecnólogo, licenciaturas na área de exatas e bacharelado.

Esse processo de integração e ampliação das atividades enquanto Instituto iniciou-se com a formulação do Plano de Desenvolvimento Institucional. Este foi publicado em junho de 2009, contemplando um plano de ações a serem desenvolvidas no período de 2009/10 a 2013/14. O mesmo foi definido, em sua apresentação, da seguinte forma:

Trata-se, em outras palavras, de documento-síntese, em que estão dispostas as orientações gerais que irão ensejar, em articulação com as outras ações empreendidas no ambiente acadêmico, o cumprimento do Projeto Político Pedagógico da Instituição (IFS, 2009a).

O processo de formulação do PDI em Sergipe foi marcado por reuniões de professores, técnicos administrativos e representação estudantil, nas duas autarquias e na Unidade Descentralizada do CEFET-SE, neste mesmo ano de 2008. A metodologia de trabalho contou com palestra inicial de sensibilização conduzida pela comissão responsável pela elaboração do plano, envolvendo os servidores administrativos, docentes e gestores, no auditório da Instituição; a elaboração do Diagnóstico Institucional, definição de modelo de gestão, estudo do Ambiente Interno e do Ambiente Externo e suas perspectivas para definição das oportunidades, ameaças, forças e fraquezas; definição das dimensões e/ou perspectivas (programas) a serem perseguidas no horizonte temporal definido coletivamente; desdobramento dos objetivos estratégicos em ações, metas, indicadores, prazos e responsáveis; formulação da concepção da sistemática de acompanhamento, controle e avaliação do Plano Estratégico. O resultado desse estudo pormenorizado foi a elaboração de um

⁴ Plano lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, com proposta de ações que envolvem vários aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. Nesse ano, o Governo Federal lançava o Programa de Aceleração do Crescimento que, segundo Saviani (2007), cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa.

planejamento estratégico com a descrição das metas e prazos baseados nas diretrizes, objetivos e finalidades e ações a constituírem o Instituto.

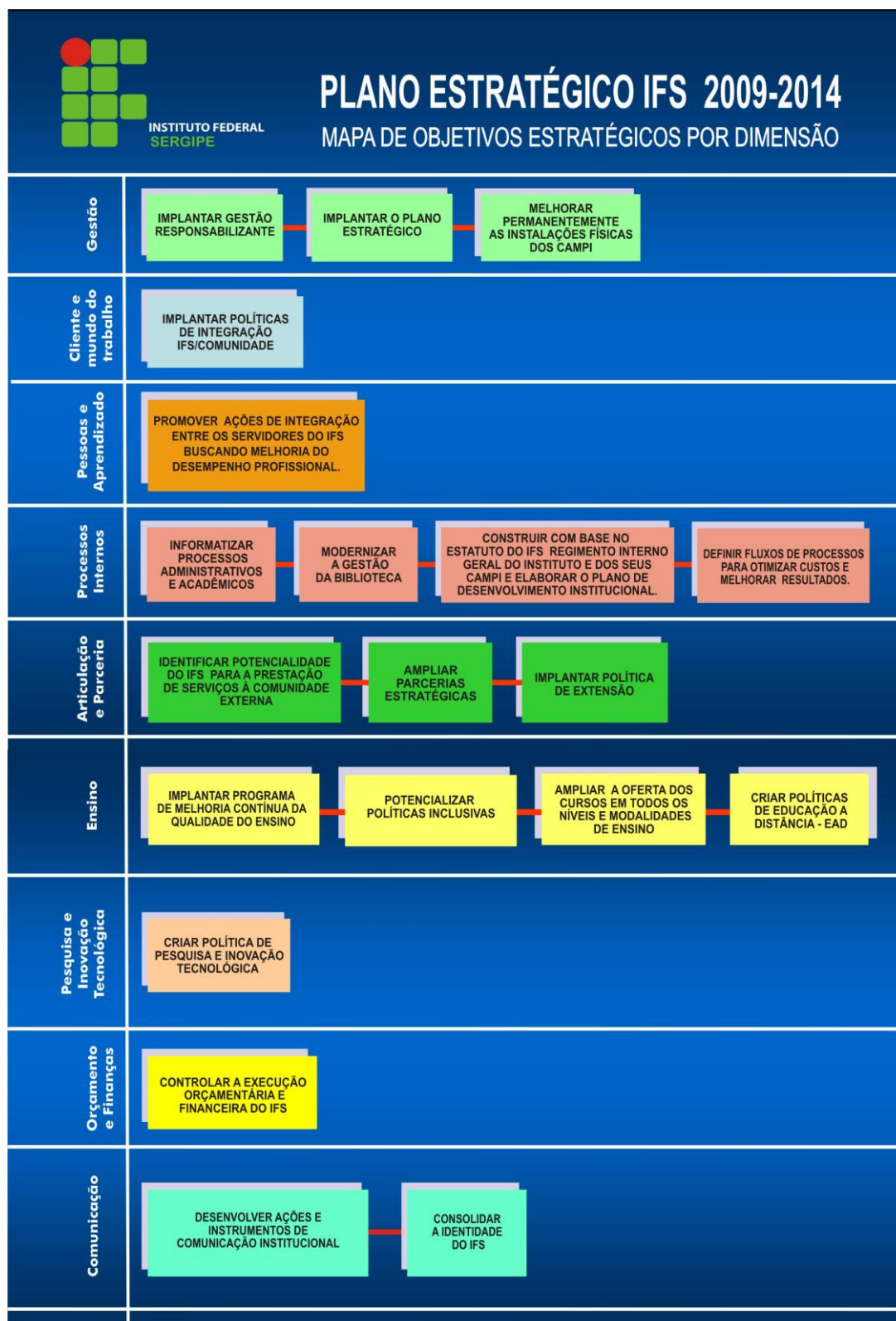


Figura 02: Mapa de Objetivos Estratégicos. Fonte: Site www.ifs.edu.br.

Como se pode visualizar acima, as metas foram elaboradas com o fim de atender aos objetivos propostos para a constituição de um Instituto. Neste sentido, o PDI define metas que tratam da integração entre IFS e a comunidade externa, entre os servidores, busca de melhoria profissional, implantação de política de extensão, potencialização das práticas inclusivas, ampliação da oferta de cursos e criação de política de pesquisa. Além destas, colocou-se como meta a consolidação da identidade do IFS.

Depois da formulação do PDI, o próximo passo foi a elaboração do Estatuto. Este foi publicado em 19 de agosto de 2009 no Diário Oficial da União. Resultado do trabalho extensivo de discussão de uma comissão formada por representantes eleitos pela comunidade, também se orientou pelos objetivos do novo modelo. Nele registrou-se o Regimento Geral como um dos atos normativos que regem o Instituto Federal de Sergipe, juntamente ao próprio estatuto, as resoluções do Conselho Superior e os atos da reitoria (IFS, 2009b). Segundo o estatuto, o regimento deve detalhar a estrutura organizacional, as competências das unidades administrativas e as atribuições dos dirigentes, cargos e funções, assim como pode dispor sobre a estruturação e funcionamento de outros órgãos colegiados que tratem de temas específicos vinculados à Reitoria e às Pró-Reitorias.

Deu-se então a oficialização da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e entre eles o Instituto Federal de Sergipe. Após a promulgação da lei que os institui, a continuação do processo de reforma foi a elaboração dos documentos próprios de cada organização, como o PDI e o Estatuto. Faltava, no entanto, a elaboração do Regimento Geral, e é esse momento do processo que se constitui nosso foco central de observação na pesquisa.

1.2 O Processo de Elaboração do Regimento Geral

O Regimento Geral se constitui em um dos atos normativos que regem o Instituto Federal de Sergipe, juntamente ao Estatuto, resoluções do Conselho Superior e os atos da Reitoria (IFS, 2009b). É o terceiro documento legal a ser elaborado, após o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Estatuto da nova instituição, e que precede a elaboração dos Regimentos Internos de cada campus (IFS, 2009b).

Respeitando o princípio da gestão democrática do ensino público, na forma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sua elaboração e alterações devem ser feitas coletivamente. Segundo o mesmo Estatuto do IFS, estas serão realizadas por comissão constituída por representantes de cada campus, sendo um servidor técnico administrativo, um docente, um discente, ou seus respectivos suplentes, eleitos por seus pares, devendo a proposta ser encaminhada ao Conselho Superior para aprovação e envio ao MEC. Wolf e Carvalho (s/d) destacam a participação da comunidade na elaboração do Regimento, que deve buscar garantias de que a organização e o funcionamento do processo educativo ocorram de forma democrática.

Assim, descrevemos abaixo o processo de elaboração do Regimento Geral do IFS, enfocando o processo de eleição dos membros constituintes da comissão de elaboração, os trabalhos desta e a nomeação da comissão, a segunda, que concluiu o documento.

1.2.1 O processo de eleição dos membros da comissão

No início do mês de outubro de 2010, todos os servidores do campus São Cristóvão aguardavam a Assembleia Geral convocada pelo Diretor Geral para a escolha dos membros da comissão de elaboração do Regimento Geral do IFS. No entanto, tal reunião foi cancelada em virtude do anúncio da Assembleia convocada pelo Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica, o SINASEFE, com o mesmo fim. Tal situação gerou embaraços e questionamentos. Partamos então para a descrição dos acontecimentos tendo como base os documentos oficiais além dos dados contidos nos registros da pesquisa.

A indicação de Comissão para Elaboração do Regimento Geral e do Regimento do Conselho foi ponto de pauta na terceira reunião ordinária do Conselho Superior, que ocorreu em 23 de setembro de 2010. Nela ficou decidido que, para a elaboração do Regimento Geral, a comissão seria composta por nove pessoas representantes de todos os *campi*, como indicado no Estatuto. Três professores e três técnicos administrativos seriam eleitos nas plenárias do SINASEFE, e os três discentes seriam eleitos pelo Grêmio Estudantil juntamente com o Diretório Central dos Estudantes.

Em cumprimento ao OFÍCIO Nº 391/2010/Reitoria/IFS, o SINASEFE foi responsável pela realização de eleições para escolha dos membros de uma comissão que teria como finalidade a elaboração do Regimento do Instituto. Para isso, este sindicato realizou nos dias 04, 05 e 07 de outubro Assembleias Gerais Setoriais nos Campi São Cristóvão, Aracaju e Lagarto, respectivamente. Estivemos presentes na primeira delas, como servidora do *campus*.

Interessante frisar a participação das entidades representativas de classe por indicação do Conselho Superior para a escolha dos membros da comissão. Sindicatos, Grêmios e Diretórios Estudantis surgem como associações de pessoas ligadas a esses segmentos com o intuito de defender os interesses coletivos. O Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica - SINASEFE surgiu a partir da Federação Nacional das Associações de Servidores das Escolas Federais de 1º e 2º graus – FENASEFE em novembro de 1988, logo após a aprovação da Constituição Federal de 1988, que consolidou o direito constitucional de sindicalização aos servidores públicos (SINASEFE, 2012). Em Sergipe, este sindicato originou duas seções: a SESIND São Cristóvão e a SESIND Aracaju, a primeira na EAFSC e a segunda na ETFSE, também a partir de suas associações de servidores.

As duas seções foram unificadas em abril de 1999. Segundo servidores constituintes da diretoria da SESIND EAFSC na época, esse processo de unificação de seções ocorria em vários pontos do país com o objetivo de fortalecimento político e estabelecimento de benefícios sociais, principalmente das menores. Surgiu então o SINASEFE Seção Sindical Sergipe, com a aglutinação dos dois tipos de servidores, docentes e técnicos administrativos, como também das duas instituições de educação profissional da rede federal existente na época. Apesar da integração das unidades de ensino só se darem com a ifetização de 2008, os servidores já se encontravam unificados enquanto entidade sindical e representação política.

Embora o sindicato apresente autonomia enquanto entidade de classe, no atual contexto da ifetização em Sergipe, este foi indicado em reunião do Conselho Superior para gerir as eleições dos membros representantes dos docentes e técnicos.

As eleições foram realizadas. No entanto, o fato de o sindicato gerir o processo gerou questionamentos sobre o direito de participação da eleição dos

servidores não sindicalizados. Isso pode ser verificado mais precisamente em dois momentos. Na Assembleia do *Campus* São Cristóvão foi colocado o fato de o Diretor Geral ter convocado uma assembleia com a comunidade do campus para o mesmo fim, porém, colocou-se também que, reconhecendo o equívoco, o gestor decidiu suspender sua convocação e deixar o SINASEFE seguir com os trabalhos. O outro é um destaque da fala de um docente do *Campus* Lagarto que, em assembleia, questiona sobre a participação dos servidores não sindicalizados na eleição, fato registrado em ata.

Concluindo o impasse, o seu dirigente, o Coordenador Geral da entidade, ressaltou, conforme descrito em ata, que “apesar de ser assembleia do sindicato, qualquer servidor, independente de ser filiado ou não, poderá votar ou ser votado por seus pares”. Na setorial em Lagarto, o mesmo responde a questão colocada pelo docente lembrando que o Edital fora publicado em todos os *campi* e afirma novamente que independente da filiação qualquer servidor poderia participar da eleição.

No entanto, o Edital de convocação publicado no *Campus* São Cristóvão, assinado pelo Coordenador Geral, contradiz o que foi colocado, quando nele está escrito:

A Direção Executiva do SINASEFE – Seção Sindical do Instituto Federal de Sergipe, usando das atribuições que lhe confere seu Regimento Interno, convoca *todos sindicalizados* para se reunirem em Assembleia geral Extraordinária Setorial, a realizar-se no dia 04 de outubro de 2010, (2ª feira), às 14h30, no auditório do Instituto Federal de Sergipe Campus São Cristóvão, situado na BR 101 – Km 96 – povoado Quissamã – São Cristóvão – SE, primeira chamada com mais metade mais um dos sindicalizados, em segunda chamada, 15 minutos depois com presença de 1/3 dos sindicalizados ou em terceira chamada, trinta minutos após a primeira, com qualquer numero de sindicalizados, para deliberarem sobre a seguinte pauta: 1. Informes; 2. Eleição para escolha dos membros da Comissão do Regimento Geral do Instituto Federal de Sergipe; 3. Comemoração do dia do Servidor. Aracaju, 29 de setembro de 2010 (Convocação para Assembleia Setorial Campus São Cristóvão, 29 de setembro de 2010. Grifo nosso.).

Assim, observamos que o sindicato representativo dos servidores federais da educação profissional e tecnológica em Sergipe teve uma atuação restritiva na participação da comunidade no processo de ifetização. Apesar dos questionamentos, foram eleitos um membro titular e um suplente para os segmentos docente e técnico administrativo. Os representantes dos estudantes não foram eleitos neste momento, embora, em São Cristóvão, assistimos a autodeclaração de um estudante, presidente do

grêmio estudantil e o único presente na assembleia, que se apresentou como representante os alunos. Diante do exposto, alguns presentes, entre servidores e dirigentes da assembleia, fizeram questionamentos e declarações de esclarecimento do processo de eleição do representante discente através de Assembleia Geral dos Estudantes. Esta ocorreu dias depois, na qual foi eleito um representante que compôs a comissão de Elaboração do Regimento Interno.

Fernet e Peloso (2007) afirmam que este meio de representação estudantil sempre contribuiu para a elaboração e a promoção de debates, apresentações teatrais, festivais de músicas, torneios esportivos, materiais de imprensa e outros eventos, que dada sua importância para os estudantes, auxiliam na vida social, cultural e política, enriquecendo a formação educacional desses indivíduos. Nas representações compostas pelos próprios estudantes, “seus integrantes devem estar preocupados em tornar realidade às aspirações da maioria daqueles que estudam no estabelecimento de ensino” (FERNET e PELOSO, 2007, s/p).

Em estudo de Pescuma (1990), constatou-se que apesar de os alunos secundaristas estarem atrelados aos universitários, eles tiveram uma participação ativa na vida do país com a criação dos centros cívicos estudantis antes de 1964. No entanto, houve uma alteração substancial quanto ao caráter desses movimentos, pois mesmo com o apoio legal, com a Lei Federal nº. 7.398 de 1985, existem poucos grêmios estudantis atuantes e ainda assim muitos não contam com a participação intensa e significativa dos estudantes. Pescuma (1990) aponta esta situação como reflexo do próprio processo de democratização da escola que ainda hoje não está consolidado.

A discussão da eleição dos membros no *Campus* São Cristóvão não foi finalizada com a escolha dos representantes na assembleia. Dias depois, um grupo de professores, em crítica à indicação do sindicato para gerir o pleito, fez um abaixo assinado e realizou uma nova votação. O resultado da nova eleição, juntamente com as assinaturas, foi encaminhado para a Direção Geral e Reitoria. A representante dos docentes escolhida nesta eleição independente relata esse processo em e-mail:

A minha escolha para integrar a Comissão que irá elaborar o Regimento ocorreu em uma reunião no IFS, que infelizmente contou com a presença de pouquíssimos professores. Não houve qualquer outro candidato concorrente na ocasião. Foram indicados o meu nome (titular) e o da *coordenadora do curso de Agroindústria* (suplente). Segundo o Diretor Geral, antes o Reitor comunicou que a escolha dos representantes dos docentes e dos discentes

ocorreria em reunião do SINASEFE. O que de fato ocorreu, também com a presença de poucos docentes, tendo sido eleita a ex-candidata a Direção geral do *Campus* São Cristóvão. Porém, em reunião, os professores decidiram subscrever um documento e encaminhá-lo à Reitoria solicitando que a escolha do representante do segmento docente ocorresse pelos seus pares, como de praxe, alegando ainda que o Sindicato não tinha poderes para tal e que nem todos os professores eram sindicalizados. Eu, pessoalmente, estranhei bastante a intervenção do Sindicato no processo, ainda que a alegação tenha sido de que houve o atendimento a uma solicitação que partiu da Reitoria. (Representante dos docentes escolhida nesta eleição independente, em 18 de janeiro de 2011).

Questionando a forma determinada pela Reitoria e Conselho Diretor, docentes formam um grupo e se organizam de forma independente se reunindo, discutindo e votando, dentro do grupo, possíveis representantes desta categoria no Campus São Cristóvão. Porém, esse movimento foi desconsiderado no ato da nomeação dos integrantes da comissão. Foi nomeada por meio das eleições geridas pelo SINASEFE a comissão de elaboração do Regimento Geral do IFS formada por um representante de cada segmento, assim um docente, um técnico administrativo e um discente, sob a Portaria nº 1570, de 30 de novembro de 2010.

1.2.2 A trajetória da construção de um Regimento

A comissão eleita foi nomeada em 30 de novembro de 2010 pela Portaria nº 1570. Um docente, um técnico administrativo e um discente de cada *campus* à época constituíam a Comissão de Elaboração do Regimento Geral do Instituto Federal de Sergipe. A nossa participação enquanto pesquisadora e servidora de um dos *campi* nos permitiu livre acesso às discussões nas reuniões de trabalho que se iniciaram no final de janeiro e continuaram até meados de março de 2011. O produto destas contribuiu, além do desenvolvimento de nossa pesquisa, para um conhecimento mais aprofundado sobre a dinâmica institucional a partir da troca de experiências de seus membros. No entanto, o trabalho desenvolvido por este grupo não foi concluído e não deu origem ao Regimento Geral hoje em vigor no IFS.

A comissão reuniu-se seis vezes em seu período de vigência. O primeiro encontro se deu na manhã de 31 de janeiro de 2011. Neste foram discutidas a concepção de regimento dos membros, assim como a sua importância para a criação de espaços

inexistentes no Instituto, a exemplo de uma comissão de ética, de um programa de pós-graduação e um núcleo de documentação para registro de memórias. A segunda e a terceira reuniões se deram na manhã do dia 11, e nos dois turnos do dia 16 de fevereiro de 2011. Nelas foram discutidos os objetivos, as características gerais do documento e a sua estrutura.

Em 18 do mesmo mês, foram redigidas, conforme documento enviado a Reitoria, as atribuições e competências da Reitoria, Conselho Superior e estrutura das Pró-Reitorias. No quinto encontro, que aconteceu em 24 de fevereiro, analisaram-se as atribuições da Pró-Reitoria de Administração. Em 02 de março, à tarde, os membros da comissão se reuniram em torno de um documento resposta encaminhado à Reitoria como principal discussão.

A dinâmica de trabalho de elaboração do Regimento do IFS consistiu na leitura e discussão do Regimento Geral do Instituto Federal da Paraíba, IFPB. Este documento, que foi tomado como referência, data de 05 de março de 2010 (IFPB, 2010). Embora estivesse num estágio de elaboração bem mais adiantado que o do IFS, tal documento só teve sua versão definitiva em 08 de fevereiro de 2011 (IFPB, 2011). Distribuído em 128 páginas, seus vinte e dois títulos organizados em 292 artigos constituem o documento que tem o objetivo “disciplinar a organização e o funcionamento dos órgãos, unidades e serviços da instituição” (IFPB, 2010).

Mas não apenas este material serviu de base para a construção do Regimento Geral do IFS. O organograma feito pela Reitoria com sua distribuição de cargos, encaminhado ao presidente da comissão, deveria ser a referência principal para o processo de elaboração. O anexo da Portaria 1861, de 30 de dezembro de 2010, trazia em seu corpo a denominação dos cargos e funções, o código representado pelo tipo de gratificação recebida, a sigla de cada cargo, a subordinação hierárquica além do nome e do CPF do titular atual. Dos 74 (setenta e quatro cargos) apresentados, seis estão destacam-se: os cargos de Reitor e Pró-Reitores de Ensino, de Extensão, de Pesquisa e Inovação, de Administração e de Desenvolvimento Institucional. A estes últimos estão ligados coordenações, diretorias, departamentos, divisões e assessorias⁵.

⁵ Documento em anexo.

Conforme a leitura se dava, as críticas, a realidade, as demandas e aspirações do instituto sergipano a partir das discussões dos membros, iam modelando e originando um novo documento. Mais tarde, viu-se, então, a necessidade de consultar as pró-reitorias para um melhor conhecimento da importância e das funções de muitos setores que estavam demarcados no Regimento paraibano e que também existiam no IFS.

No decorrer das reuniões e apreciação do material utilizado, muitas eram as discussões sobre o que seria o documento a ser elaborado e sua finalidade. “O Regimento Geral é o documento que rege a instituição”, “a carta magna”, “constituição”, “bíblia” eram expressões usadas para designá-lo. Neste sentido, a sua elaboração consistia numa oportunidade de demarcar espaços importantes na nova instituição. Aspectos inicialmente ressaltados eram reafirmados como a falta de uma comissão de ética, a necessidade de um núcleo de documentação e registros e de uma ouvidoria, assim como a inexistência de um programa de pós-graduação que ofereça uma maior qualificação dos servidores, que poderia ser feito com o estabelecimento de parcerias com outras instituições.

Nesta perspectiva, acreditava-se que a construção desse documento significaria autonomia para se propor mudanças na política de cargos e funções da Reitoria, que muitas vezes se confunde com a nomeação de coordenações restritas a realidade de um dos campus. No caso do IFS, o organograma da Reitoria confundia-se com o Campus Aracaju, onde eram expostos vários cargos referentes a funções aí existentes. Neste sentido, a elaboração do regimento deveria ter como foco toda a instituição e não os campi isoladamente e, para este fim, a fase seguinte a esse trabalho seria a elaboração do Regimento Interno de cada Campus.

No entanto, a Portaria n. 1861, de 30 de dezembro de 2010, em que se apresenta como anexo o organograma da reitoria à época deveria ser seguida, conforme recomendações do Reitor. Assim, a organização dos cargos deveria ser a fonte de referência para a construção do regimento que, comparados com o Regimento do IFPB, levaria ao texto-base para o Regimento do IFS. Isso deu margens a vários questionamentos diante da necessidade da comissão em demarcar novos espaços e ampliar os já existentes. Após várias discussões, a comissão decidiu em favor de seus próprios posicionamentos, de que independente dos entraves derivados da discordância

com relação ao organograma vigente, do estatuto ou outros, o documento final seria construído conforme as discussões vigentes na comissão.

Ao final, conforme sugestão do presidente, a proposta poderia ser encaminhada para a assessoria jurídica do sindicato, para que fosse analisado e verificado sua coerência com a legislação. Depois de todo esse processo, restaria ao Conselho Superior referendar ou não, alterar ou qualquer outra medida. O importante seria a utilização da elaboração do Regimento Geral como um espaço de registro de ideias fruto da comissão eleita pela comunidade, mesmo que discordantes do organograma, da Reitoria ou Conselho Superior. A construção desse registro seria justificada em relatório final a ser apresentado e defendido em reunião desse último.

Porém, foram muitas as dificuldades apresentadas por esta comissão, que tinha como prazo de conclusão o período de 30 dias. Estas questões foram descritas no documento assinado pelo presidente e enviado à Reitoria e à Auditoria do IFS.

A primeira delas foi o atraso na entrega das portarias que, segundo o colocado no referido documento, “não chegou em tempo hábil”. Parte do grupo relata em reunião de iniciação aos trabalhos que recebeu quinze dias após a data de publicação, enquanto que a outra fala que recebeu cerca de um mês depois.

A segunda se refere à sobrecarga de atividades no final do ano letivo que fizeram com que se tornasse mais difícil o encontro dos membros. Mesmo com a prorrogação do prazo de conclusão solicitado pelo presidente, o período coincidiu com as férias de estudantes e de muitos servidores, inviabilizando a participação integral na comissão.

Além destes pontos, foi colocada a falta de apoio logístico para deslocamento dos estudantes. No entanto, a falta desse tipo de apoio para a realização dos trabalhos da comissão foi uma questão recorrente. A dificuldade em reservar lugares apropriados e de disponibilização de equipamentos foram alguns dos complicadores. Os encontros foram realizados em vários locais diferentes como uma sala de aula, um auditório, uma sala de reuniões, uma sala de professores. Os trabalhos chegaram a ser prejudicados pelas chuvas e falta de energia elétrica na sede do Instituto.

Com o compromisso de apresentar o documento final em 18 de março de 2010, a comissão de elaboração do Regimento Geral parece ter sido dissolvida diante da publicação da Resolução nº 13, de 15 de março de 2011 do Conselho Superior, que autorizava o Reitor a constituir uma nova Comissão.

1.2.3 O Regimento Geral do IFS e suas especificidades

O documento que serviu de modelo foi o Regimento Geral Instituto Federal da Paraíba, versão recomendada pelo Colégio de Dirigentes ao Conselho Superior dessa organização. O documento ainda não tinha sido aprovado, mas já servia de base para a construção do Regimento do IFS.

Em seu primeiro título, apresenta-se que o Regimento Geral estabelece normas complementares ao Estatuto do IFPB e tem como objetivo disciplinar a organização e o funcionamento dos órgãos, unidades e serviços da instituição. Sobre o Instituto, afirma-se a autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Equiparado às Universidades federais, o Instituto tem a liberdade de criar e extinguir cursos desde que circunscritos no limite de atuação territorial. Apresenta a Reitoria, que se localiza dentro das dependências do *campus* João Pessoa, e suas unidades sedes que além desse último tem-se mais os *campi* de Campina Grande, Souza, Cabedelo, Cajazeiras, Princesa Isabel, Picuí, Monteiro e Patos (IFPB, 2010).

Assim como rege a legislação dos Institutos, seu Regimento tem como objetivos o oferecimento de cursos em todos os níveis, priorizando a formação de nível técnico, conforme a legislação dos Institutos. Os órgãos executivos se constituem em Reitoria e Pró-Reitorias. Estas últimas são denominadas: a) Pró-Reitoria de Ensino; b) Pró-Reitoria de Extensão; c) Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação; d) Pró-Reitoria de Administração e Planejamento e e) Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Interiorização. A discriminação dos cargos condizentes a cada órgão e descrição de suas funções, responsabilidades além de outros aspectos organizacionais compõem todo o corpo restante do Regimento.

O texto inacabado da primeira comissão de elaboração do Regimento do IFS seguiu formato semelhante, porém modificando-se ao correlacionar a construção do texto ao organograma do instituto sergipano. Com objetivos e finalidades afins com o texto que lhe deu origem, o IFS se compõe pela Reitoria e seus campi Aracaju, São Cristóvão, Lagarto, Campus Estância, Itabaiana, Nossa Senhora da Glória. Seus órgãos executivos são a Reitoria e as Pró-Reitorias. a) Pró-Reitoria de Ensino; b) Pró-Reitoria de Extensão; c) Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação; d) Pró-Reitoria de Administração e, e) Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional.

Porém, com o aprofundamento da análise do documento paraibano, comparando-o com a realidade do nosso Estado, percebeu-se que muitos cargos não existiam aqui e que eram dispensáveis, outros representavam setores importantes que poderiam ser implantados no IFS. Percebeu-se também que práticas a serem instituídas poderiam ser modificadas.

A partir daí, a escrita do texto foi iniciada, concebendo-se o Regimento como “carta-magna” da instituição e apresentou como pontos fortes ressaltados nas discussões de trabalho:

a) A importância de o texto definir as formas de integração Reitoria e Campi. Era uma preocupação recorrente a necessidade de demarcar no texto a integração entre os campi enquanto constituintes do Instituto, gestados por uma única Reitoria.

Um dos discriminantes da nova proposta, a integração entre os estabelecimentos constituintes do Instituto é uma questão controversa e nela encontramos uma característica inovadora da reforma. Esse aspecto não é enfatizado nos documentos oficiais nem tampouco no Regimento tomado como referência para elaboração do documento sergipano.

b) A criação do NUDOC, Núcleo de Documentação para registro, guarda e controle de memórias, ofícios e todo tipo de documento produzido na instituição. O instituto tomado como referência possui um espaço desse tipo que foi descrito no Regimento, sendo reconhecida pela comissão a importância da criação de um setor com esta função no IFS. O grupo ressaltou a dificuldade no resgate de documentos oficiais assim como a perda de memórias na organização.

c) Inclusão da Ouvidoria, órgão de assessoria à Reitoria para intermediar a relação entre a Administração, os servidores e público externo, garantindo o acesso à informação, através do estabelecimento de um canal permanente de comunicação e de encaminhamento das questões inerentes à administração pública. A função deverá ser desempenhada por um Ouvidor, designado pelo Reitor, a partir de processo eletivo junto à comunidade.

d) A constituição de uma comissão para criação de um Programa de Pós Graduação para capacitação de servidores. A instauração de comissões de trabalho tem a vantagem de dispensar a criação de cargos e gratificações para essas funções. Outra informação ligada ao tema é a incumbência do Conselho Superior para deliberar sobre a política de capacitação a ser estabelecida a cada ano para os servidores docentes e técnico-administrativos de todo o IFS, de tal forma que seja incrementado o incentivo ao constante processo de aperfeiçoamento e capacitação do seu quadro de servidores.

e) A definição do cargo de Reitor a partir da descrição e especificação da função. Para o grupo, o papel de Reitor, enquanto gestão máxima da entidade não substitui o papel de qualquer outra função, como o de pró-reitor. Por essa razão, foi suprimido o artigo que regulamenta o reitor como presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, quando este estiver presente, diferente do Regimento do IFPB. Neste sentido, se faz desnecessária a destituição de qualquer dos Pró-Reitores a desempenhar o papel de presidente do referido conselho.

f) Regulamentação na qual o Reitor deve nomear os cargos referendando as ações indicativas dos diretores gerais de cada campus. Diante dos conflitos existentes decorrentes da indicação de pessoas pelo Diretor Geral e rejeição pelo Reitor, no documento em elaboração resguardava-se o direito do primeiro indicar os nomes constituintes de sua equipe de trabalho, devendo o segundo o dever de nomear em conformidade com a vontade do primeiro.

g) Determinação regimental de se instituir a obrigatoriedade de geração de relatórios semestrais por parte das pró-reitorias. Isso difere da prática atual do IFS e do IFPB, que é caracterizada pela apresentação do relatório anual.

h) O Conselho Superior reunir-se-á, ordinariamente, a cada dois meses e, extraordinariamente, quando convocado por seu Presidente ou por 1/3 (um terço) de

seus membros ou, ainda pela comunidade, através de requerimento com uma representação mínima de 20%, em pelo menos 01 (um) *campus*. Nesta perspectiva, a demanda específica de qualquer um deles tem como ser considerada enquanto pauta para o referido conselho.

Tal normativa procura fazer jus ao princípio de igualdade em relação às demandas específicas a cada uma das unidades como também não faz com que o número de servidores e alunos seja uma desvantagem em comparação com campi maiores, com uma comunidade mais expressiva, mas demandas diferenciadas.

i) Abertura para a escolha das entidades populares constituintes do Conselho Superior. Discutiu-se a nomeação de representantes da sociedade civil organizada, para a qual ultimamente são indicados membros de entidades como MST. Foi sugerido, em meio a esta discussão, que essa escolha seria mais aberta se fossem convidadas várias entidades, e em plenária, fossem apontados candidatos, e eleitos em aclamação, representantes da sociedade civil. Neste sentido, ficou definido que haveria 06 (seis) representantes da sociedade civil, sendo 02 (dois) das entidades patronais, 02 (dois) das entidades dos trabalhadores, e mais 02 (dois) representantes do setor público e/ou empresas estatais, escolhidos em Audiência Pública.

Esses pontos referem-se à construção das normativas constituintes do Regimento Geral do IFS que estava sendo elaborado. Em muitos destes, distanciou-se do conteúdo do documento que serviu de base, organizado pelo Conselho de Dirigentes do Instituto Federal da Paraíba, assim como se distanciou também do organograma. Neste sentido, foi discutida em reunião a necessidade da elaboração de um relatório final que apontasse essas discussões justificando a criação de normas, cargos ou comissões no Regimento Geral elaborado por esse grupo de trabalho. Este relatório deveria ser apresentado em reunião do Conselho Superior quando a aprovação desse documento constituísse pauta, a fim de ressaltar a importância de alguns pontos condizentes à organização do IFS. No entanto, o texto não foi concluído no prazo e a comissão foi dissolvida.

Com a dissolução da comissão, o trabalho de elaboração do regimento ficou inacabado, ficando suas discussões esquecidas, pois nada foi utilizado pela comissão seguinte. Se para a organização o trabalho não seguiu adiante, para nossa pesquisa o

grupo nos propiciou a evidência de vários aspectos do processo de institucionalização que, juntamente com análise de outras fontes, resultaram nessa dissertação sobre a Ifetização em Sergipe, como veremos a seguir.

1.2.4 A segunda comissão de elaboração do Regimento

A nomeação da primeira comissão representava de alguma forma a comunidade, mesmo que de forma questionável como apontei inicialmente, como resultado da escolha de seus membros através de suas entidades representativas. No entanto, estas últimas calaram-se na dissolução da mesma e na indicação de uma segunda.

Após a autorização do Conselho Superior, a Reitoria publicou a Portaria nº 0429 de 24 de março de 2011, que nomeou novos integrantes para a Comissão de Elaboração do Regimento Geral. Foram nomeados os Pró-Reitores de Ensino, Gestão de Pessoas, Pesquisa e Extensão, Administração e Desenvolvimento institucional; além dos ocupantes dos cargos de Diretor de Desenvolvimento de Ensino do *Campus* Aracaju, Diretor do Departamento de Desenvolvimento Educacional do *Campus* São Cristóvão, e os Gerentes de Ensino dos *campi* Aracaju, Estância e Nossa Senhora da Glória. Tal Portaria estabeleceu o Pró-Reitor de Ensino como presidente e 60 dias para conclusão dos trabalhos.

Os encontros tiveram uma frequência de participação de seus membros de 05 a 06 presentes, à exceção da primeira que ocorreu em 04 de abril de 2011 que contou com 08 convocados além de mais um presente não nomeado. Nesta reunião, foram apresentadas cópias dos Regimentos dos Institutos Federais do Estado do Amazonas, do Rio Grande do Norte, da Paraíba, de Pernambuco, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. O grupo adotou uma metodologia de trabalho de apreciação dos documentos referidos acima; definição da estrutura do Regimento Geral do IFS a ser elaborado e criação dos artigos por pequenos núcleos de trabalho.

As reuniões se seguiram quase que semanalmente até o mês de junho e, após esse período, foi solicitado prorrogação de mais 60 dias. A cada encontro um responsável pelo subgrupo do tema do dia apresentava a proposta de artigos e estes eram apreciados pelos demais membros. Estivemos presente como observadora no

encontro do dia 01 de junho de 2010, com a permissão do presidente e dos outros participantes. O resultado final da elaboração foi encaminhado para o Conselho Superior, que formalizou sua aprovação através da Resolução nº 52 de 20 de dezembro de 2011.

1.3 A Análise Institucional e nossas opções metodológicas

Para o estudo desse processo, tomamos como referencial teórico a Análise Institucional, da qual nos apropriamos do conceito de instituição como processo de institucionalização, a partir das obras de George Lapassade e René Lourau. Nesta seção, discutimos esse conceito e esclarecemos os termos a serem adotados para uma melhor compreensão do objeto em análise. Ressaltamos ainda que a exposição desse tópico não visa aprofundar a discussão desses termos, mas expor de forma simples e breve as concepções que utilizamos como ferramenta para nossa investigação.

1.3.1 Instituto e Instituição

Os institutos foram criados tendo como base as *instituições* constituintes da rede federal de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008a). Nossa proposta de análise ultrapassa o sentido vulgar desse termo, buscando o aprofundamento da reflexão sobre os impactos dessa reforma educacional a partir da experiência em grupo e interação de processos organizacionais. Neste sentido, é importante discorrer, primeiramente, sobre os conceitos de grupo, organização e instituição, conforme o referencial adotado para situar a distância em relação ao uso vulgar do termo.

Concebemos *grupo* como conjunto de pessoas em relação umas com as outras e que se unem por alguma razão. Lapassade (1977) aponta a vida familiar, uma atividade cultural ou profissional, política ou esportiva, amizade, religião como algumas delas. Nele, no grupo, há a distribuição de tarefas e escolha de responsáveis para assumir funções conforme uma determinada forma de organização. Neste estudo, o grupo é a comissão constituída com a finalidade de elaborar o Regimento Geral do IFS.

Os sistemas institucionais superdeterminam a dinâmica de grupo, constituindo, geralmente, o impensado do grupo, o seu inconsciente (LAPASSADE & LOURAU, 1972). Sendo assim, a análise da dinâmica de um grupo proporciona um maior conhecimento da instituição em que este se insere. Nesta perspectiva, buscamos no grupo comissão de elaboração do Regimento conteúdos que nos desvelem aspectos da instituição que não são visíveis, aparentes, mas que se encontram ali reproduzidos.

Já o termo *organização* apresenta, segundo Lapassade (1977), ao menos dois significados. O primeiro deles se caracteriza por um ato organizador, que mobiliza meios para atingir determinados objetivos coletivos. São condutas sociais ou processos sociais que tem o fim de produzir, educar, distribuir. A elaboração do Regimento é um exemplo desse primeiro sentido. O segundo, por sua vez, designa conjuntos práticos tais como fábricas, sindicatos, bancos, e outras associações diversas que almejam objetivos comuns (LAPASSADE, 1977; LAPASSADE & LOURAU, 1972). Uma instituição de educação, neste sentido, é uma organização que se caracteriza por uma coletividade constituída para a formação de homens.

Segundo Lapassade (1977), o termo *instituição* compreende-se tanto por grupos sociais oficiais, como empresas, escolas, sindicatos, confundindo-se com o conceito de organização; tanto como sistemas de regras que determinam a vida desses grupos. É assim concebido na tradição do Direito e da sociologia. Lourau (2004, p. 48) esclarece que “o sentido estrito, jurídico, tradicional do conceito de instituição designa diversas categorias de corpos constituídos e de organismos oficiais que servem para a regulação da vida política, para a administração da sociedade”. É comum, nesta perspectiva, a confusão entre o nível organizacional e o nível institucional. Isso justifica a forma que muitas vezes se faz do termo dado seu uso nos documentos formais como os que regulam a rede federal de educação.

Esses autores criticam as concepções jurídicas e sociológicas que assimilam apenas à instância do instituído, da ordem estabelecida, do instaurado, formalizado à instituição. Dessa forma, a instituição fica privada do dinamismo que lhe confere a instância complementar e oposta do instituinte, que é inovador. Ao considerar-se o *instituído* e os processos *instituintes*, a *institucionalização* é o resultado da relação dessas forças, e como tal, inscreve-se como instrumento de análise das contradições sociais (LAPASSADE & LOURAU, 1972, p. 147).

É relevante situar o conceito de instituição no método de análise. Lourau (2004) adverte que em algumas obras, a instituição é tomada como nível de análise, posterior ao nível do grupo e da organização, como nos referimos acima. No entanto, ela mantém a vida dos indivíduos, dos grupos e das organizações e as atravessa. Lourau destaca seu caráter de transversalidade.

Hoje em dia já não é possível conceber as instituições como um estrato, uma instância ou um nível de uma formação social determinada. Pelo contrário, é necessário definir a instituição como um “cruzamento de instâncias” (econômica, política e ideológica) e afirmar, além do mais, empregando a linguagem da análise institucional: se é certo que toda instituição é *atravessada* por todos os “níveis” de uma formação social, a instituição deve ser definida necessariamente pela *transversalidade* (LOURAU, 2004, p. 76).

Dessa maneira, não se deve considerar a instituição um nível, porque essa instância se encontra também em todos os outros, atravessa e funde-se em todos os níveis da estrutura social. Na proposta para analisarmos a ifetização em Sergipe a partir da experiência do IFS, concebemos o termo *instituição* como o conjunto de forças em atuação numa situação, forças que aparentemente são regidas por normas universais com vista numa função precisa, em nosso caso, a educação profissional enquanto política pública, mas também por outras que se contrapõem ao trazer a resistência ou inovação.

E são essas forças, essas influências e suas contradições que procuramos expor a partir do exercício de análise da experiência do grupo estudado, juntamente com todo o acervo bibliográfico e documental que compõem o corpus de pesquisa.

1.4 O acesso ao campo, nossa participação, e as primeiras opções de pesquisa

A participação do SINASEFE no processo de escolha dos membros da comissão foi decisiva para o início da elaboração do Regimento. Estive presente à reunião não só como servidora sindicalizada, mas também pesquisadora. Vimos no processo de elaboração desse documento um bom caminho para o estudo da ifetização em Sergipe. No entanto, nosso receio era de como seria nossa entrada no campo. O que Lapassade (2005) chama de sondagem etnográfica implica geralmente uma negociação de acesso ao campo, mas observa que “quando se negocia o acesso ao campo, já se está

no campo (LAPASSADE, 2005, p. 70).” No nosso caso, já estávamos totalmente “mergulhados” nele.

Do lado de fora da assembleia, pensamos sobre uma possível candidatura ao pleito para que pudéssemos adentrar na comissão como servidora participante. Porém, avaliava como uma via interessante a nossa participação como observadora e assinante do papel de pesquisadora da Universidade no espaço da comissão. Segundo Lapassade:

Falar do papel do pesquisador, de seu grau de implicação, de sua maneira de participar, que pode evoluir no decurso do trabalho, é descrever o trabalho de campo, a partir de sua referência central: o pesquisador na sua relação com a situação. (LAPASSADE, 2005, p. 72)

O pesquisador na sua relação com a situação... mas... que papel o pesquisador participante pode assumir no campo? Havia o receio de muito envolvimento que pudesse bloquear a possibilidade de análise. A adoção de um ou outro papel, embora se apresentasse como escolha, em nenhum momento significou que assumir uma das posturas isentasse-nos de ocupar a outra. Sabíamos que não podia separar os papéis servidora e pesquisadora.

Assumindo a postura de observadora, houve a opção por uma *implicação periférica*, que conforme Lapassade:

Os pesquisadores escolhem esse papel, ou essa identidade, considerando que certo grau de implicação é necessário, indispensável para quem quiser apreender de dentro as atividades das pessoas, sua visão de mundo. Eles participam suficientemente daquilo que se passa, para serem considerados como “membros”, sem, no entanto, serem admitidos no “centro” das atividades (LAPASSADE, 2005, p. 72-73).

Assistimos a escolha de dois participantes como titular e suplente para representar os técnicos administrativos, segmento do qual fazemos parte. Assim, acompanhamos os trâmites até termos acesso à comissão formada. Se num primeiro momento o acesso ao campo era uma negociação “nossa conosco mesma”, neste novo, a negociação era com as autoridades do processo. Era preciso conseguir a *entrada*.

Redigimos uma solicitação dirigida à reitoria e anexeí uma síntese formal do projeto de pesquisa⁶.

Após semanas de entrega da solicitação e nenhuma resposta da reitoria, decidimos nos apresentar diretamente ao dirigente da comissão eleita e nomeada. Entregue no final de novembro de 2010, em 27 de janeiro de 2011, esse documento não havia ainda chegado às mãos dele. Havia se perdido nas malhas da burocracia e da elaboração dos novos documentos que regeriam o novo IFET. Decidimos então ir diretamente à comissão. Dentre os membros, a portaria do Reitor havia nomeado presidente o docente representante do Campus Aracaju, que também é Gerente de Ensino do Campus Itabaiana. Foi a ele que nos dirigimos.

Fomos muito bem recebidos pelo presidente que afirmou ser importante a nossa participação e nos apresentou de pronto suas ideias sobre os trabalhos da comissão, como a utilização do Regimento Geral do Instituto Federal da Paraíba – inclusive nos deu uma cópia impressa -, a relevância do Regimento para a instituição e a dificuldades de reunir toda a comissão para a realização desse trabalho. Percebemos em um dado instante que ele me confundiu com um membro nomeado; no entanto, após esclarecimentos sobre o nosso papel de pesquisadora representante da UFS, ele ressalta o caráter de registro de memória do nosso trabalho e enfatiza a importância de existir um espaço na instituição para a guarda e controle de registros. Nossa permissão de entrada no campo se deu com o convite do presidente em participar da reunião da primeira reunião, marcada para o dia 31 de janeiro, e dias depois, com a permissão formal⁷.

Esse encontro nos deu uma mostra do que poderíamos encontrar pela frente. Em poucos minutos de conversa e negociação de entrada no campo, já surgiam informações e posicionamentos particulares de pessoas que iriam compor meus conteúdos de pesquisa. O presidente nos expunha sua visão do processo de ifetização através de suas críticas à elaboração de documentos anteriores, como o PPI e PDI.

A esta altura já não sabíamos ao certo nossa posição diante do objeto: em relação à comissão, seríamos um observador participante externo ou um observador participante interno? Lapassade (2005) nos diz que, no primeiro caso, o observador

⁶ Documento em anexo.

⁷ Documento em anexo.

externo tem o papel instituído de pesquisador e deve por algum tempo desempenhar o papel de ator, de participante naquele meio. O segundo tipo parte de um papel permanente e instituído de ator, de participante, e é a partir daí que busca desempenhar o papel de pesquisador. “É a condição dos docentes, dos trabalhadores sociais, das pessoas que trabalham nas empresas, que decidem empreender uma pesquisa a partir de (ou sobre) sua instituição, sua sala de aula, sua oficina” (LAPASSADE, 2005, p. 75). Foi então, a partir desta posição, que nos colocamos como pesquisadora.

1.3.1 O diário de Campo e as fontes de pesquisa

Os acontecimentos iam se dando e as questões apareciam dentro desse contexto. Sendo assim, o registro dessas informações referentes às situações, comentários e tudo o que considerava importante para o desenvolvimento da pesquisa foram tomando corpo de *diário de campo*.

No entanto, o desenrolar dos trabalhos de elaboração do Regimento Geral da primeira comissão foi o foco central das anotações com o fim de que o diário me permitisse o conhecimento da vivência cotidiana do campo, procurando registrar, como diz Lourau (1993), o "como foi feito" da prática e não o "como fazer" das normas. Com a incumbência de “criar na prática o como fazer das normas”, o trabalho do grupo foi descrito nesse diário a partir da narrativa das reuniões, dos e-mails trocados e diálogos a fins.

Em todo o processo de escrita, nos colocamos a pensar a exploração do campo de análise. Para o registro dessa experiência nos utilizamos do nosso diário de campo onde escrevíamos tudo que acontecia nas reuniões de trabalho da comissão de Elaboração do Regimento Geral, nomeada sob Portaria 1570/2011. Fomos mais além quando registramos também os “*off*”, temas que não estavam diretamente relacionados ao documento a ser elaborado, mas que surgiam espontaneamente nas conversas dos membros e que muito revelavam, sob a forma de segredo, a instituição. O fato de publicarmos isso sob a forma de texto institucional, acadêmico, nos fizeram pensar sobre como fazer isso. O que expor? O que revelar? O que os colaboradores da pesquisa vão achar? Como os personagens da pesquisa vão se sentir? Sentir-se-ão ofendidos ou até “delatados”?

Lourau (1993) disse que não só no texto institucional, mas também na escritura “fora texto” a autocensura se exerce. No nosso caso, a autocensura se exerceu na construção do diário a ser exposto nas análises. Procuramos preservar os nomes servidores que foram membros da comissão em que participamos. Apesar da nomeação dos membros ser pública e oficial, registrada em portaria do Reitor, preferimos nomear cada integrante por sua categoria, representante dos técnicos ou dos docentes, e ainda por seu *campus*, Aracaju, Lagarto ou São Cristovão. No entanto, o presidente foi identificado como tal.

As anotações foram organizadas em um total de 14 seções, nas quais expomos em ordem cronológica a trajetória do grupo. Nas considerações iniciais contextualizamos a escrita do diário e os primeiros acontecimentos referentes as eleições dos representantes dos segmentos para a elaboração do Regimento Geral. A seção seguinte narra o nosso encontro com o presidente da comissão, a permissão para nossa participação nos trabalhos e as perspectivas geradas. As partes que se seguem sintetizam as reuniões de trabalho no Campus Aracaju, apresentando as datas de realização, os presentes, as discussões e encaminhamentos. Algumas partes do diário narram encontro com pessoas que contribuíam de alguma maneira com o estudo do tema.

Além desses tipos de conteúdo, expus também um documento elaborado pela comissão que foi encaminhado à Reitoria e à Auditoria Interna do IFS e o relato de uma das reuniões da segunda comissão de elaboração do Regimento, indicada pelo Reitor, na qual participamos na posição de observadora. Tudo isso era descrito e escrito em diário durante as reuniões e concluídas fora delas, com o acréscimo de mais detalhes e pontos relevantes que não puderam ser mais bem anotados no momento em que estas informações eram fornecidas.

Algumas informações foram destacadas e fazem parte do corpo discursivo do trabalho escrito. Para sua identificação, utilizamos como forma de referencia a data em que ocorreu a enunciação conforme é organizado o diário.

No entanto, no desenvolver da pesquisa, outras fontes foram imprescindíveis para o entendimento do processo de ifetização. Além dos dados do campo e das fontes que resgatavam a história da educação profissional, textos variados

como decretos, leis, publicações do Ministério da Educação, documentações produzidas e expedidas pelo Instituto Federal de Sergipe como o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Estatuto, portarias, atas, memórias se constituíram um acervo documental a ser explorado e utilizado como fonte de dados.

Apesar do processo de construção ter sido extenso, começando em setembro de 2010 com a deflagração da escolha dos membros pelo SINASEFE e entidades estudantis e somente ter sido concluído com a aprovação do documento final um ano depois, em dezembro de 2011, a discussão se refere aos trabalhos da primeira comissão, designada pela Portaria nº 1570, de 30 de novembro de 2010.

A minha participação nas reuniões possibilitou a construção de um registro de informações sobre a instituição, das aspirações com o novo modelo, contradições, conflitos, antigos problemas que se refletem na dinâmica institucional e que acabam por constituir o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe. Neste sentido, acompanhar esse processo teve o objetivo de evidenciar aspectos da ifetização através da confecção do Regimento do IFS, ultrapassando o que consta nas diretrizes da reforma. Para isso, apresentei, no próximo capítulo, as bases históricas que constituem a educação profissional brasileira além da criação dos Institutos.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA E

IFETIZAÇÃO: COMPREENDENDO UMA PROPOSTA

No primeiro capítulo, discorreremos sobre o Instituto Federal de Sergipe e o processo de elaboração do Regimento Geral. Descrevemos também nossa entrada no campo, nossos instrumentos de pesquisa e nossa opção de nos utilizarmos de alguns conceitos da Análise Institucional para orientar nossa reflexão.

É com base na concepção de instituição desse referencial que trabalhamos nessa investigação. Para além de uma coisa observável, trata-se de uma dinâmica de forças entre instituinte e instituído que se institucionaliza, se constrói na história, no tempo, sempre em movimento, num exercício dialético. Neste sentido, o resgate histórico é imprescindível para a análise de processos de institucionalização. Defende Savoye:

Se as pesquisas sócio históricas são compatíveis com o paradigma científico da Análise Institucional, é primeiramente em razão da própria estruturação deste último, organizado em torno do seu conceito pivô, a *instituição*. Com efeito, a institucionalização, terceiro momento do conceito de instituição, designa um processo que se desdobra no tempo e só é perfeitamente compreensível mediante a reconstituição de seu desenvolvimento diacrônico. A ideia de institucionalização, portanto, implica raciocinar em termos de duração, temporalidade e historicidade (SAVOYE, 2007, p. 181).

Barembliit (2002), ao falar do Institucionalismo de forma genérica, afirma que a História consiste em uma localização daquilo que de alguma maneira começou no passado. Assim, o interesse dessa abordagem “é o de reconstruir o passado enquanto ele está vivo no presente, enquanto ele está atuante e pode determinar ou já está determinando o futuro” (BAREMBLIT, 2002, p. 38). Outro aspecto da história para o movimento institucionalista é que “não é o passado que engendra o presente, mas o passado está composto de uma série de potencialidades que o presente ativa, que o presente ilumina, que o presente deflagra” (BAREMBLIT, 2002, p. 38).

Assim, a Análise Institucional tende a designar um método de análise social que busca na história os movimentos que se articulam na composição das formas instituídas do presente. Com o intuito de aprofundar nossos estudos da institucionalização dos Institutos Federais, buscamos na história da educação profissional no Brasil uma articulação de forças que se manifesta no exercício analítico desenvolvido neste trabalho.

2.1 As raízes históricas de uma proposta

Muitos caminhos e discussões permeiam a história da Educação Profissional no Brasil. Os discursos e práticas expressavam muitas vezes o caráter funcionalista e/ou assistencialista, que nas últimas décadas foram alvo de críticas dos movimentos organizados da sociedade civil. Neste sentido, educação e trabalho se constituíram temas de um debate muito mais complexo, envolvendo cidadania, participação e promoção social, desenvolvimento regional, que acabaram fundamentando a atual proposta de governo: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A criação desta nova proposta de instituições de oferta de formação profissional resgata muitas aspirações, concepções de educação e trabalho tão discutidas e almejadas pela sociedade educacional, a exemplo do processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, em seus primeiros rascunhos. No entanto, a criação de um novo modelo parte da reorganização e integração de instituições já existentes, autarquias estas com administração, orçamentos, planejamentos, regiões, projetos políticos pedagógicos e histórias próprios.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, por sua vez, foi constituído pelas duas instituições de educação profissional da Rede Federal do Estado: o Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Sergipe, em atividade desde 1911, e a Escola Agrotécnica Federal de São Cristovão, inaugurada em 1924. Apesar das entidades educacionais integrarem a mesma rede, a primeira é de tradição industrial e a segunda, agropecuarista e agroindustrial. Apesar disso, as duas encontram em suas raízes históricas as marcas do assistencialismo e funcionalismo que configuraram as políticas educacionais no Brasil.

A formação do trabalhador no Brasil remonta ao processo de colonização. Os primeiros aprendizes foram os índios e escravos, o que influenciou na concepção da população sobre esse tipo de atividade, pois o ensino de trabalhos manuais foi associado a elementos das mais baixas categorias sociais.

Se inicialmente o ensino de ofício tinha uma função extrativista e exploratória da terra, a criação das casas de fundição e de Moeda, na época do ciclo do Ouro, em Minas Gerais, despertou a necessidade de um ensino mais especializado, já destinado ao filho de homem branco. Observa-se, nesse período, que houve uma distinção entre os ofícios destinados aos escravos e aqueles destinados aos brancos livres, o que pode ser percebido com a criação das Corporações de Ofícios no Brasil, que se utilizando de normas rigorosas impediam o ingresso de escravos. Segundo Marçal e Oliveira (2012), o objetivo era ter o controle sobre determinado ofício e definir quem podia exercê-lo através da certificação.

A chegada da família real no Brasil em 1808, com a instalação da Corte no Rio de Janeiro e com a formulação de uma política joanina, foi um marco importante nas transformações sociais, políticas e culturais no início do século XIX (GONDRA & SHUELER, 2008). O Rio de Janeiro assistiu à instalação de várias instituições político-jurídicas e econômicas. Gondra e Schueler afirmam:

Nos campos educacional, científico e cultural instalaram-se instituições como a Academia Real da Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810), os cursos de Economia, Agricultura e Química (1808/1810), a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, a Biblioteca Pública (1810), o Real Jardim Botânico (1810), a Missão Artística Francesa (1816), os Cursos Médico-Cirúrgico do Rio de Janeiro e da Bahia (1808) e o Museu Real (1818) (GONDRA & SHUELER, 2008, p. 24).

Apesar de todo um corpo de medidas governamentais nestes campos, tais ações se constituam prioritariamente em instituições científicas, culturais e cursos superiores, privilegiando, assim, “a formação das elites políticas e intelectuais, bem como cirurgiões e médicos, de militares para a defesa do território e de quadros burocráticos para a administração e o serviço do Estado, como engenheiros e técnicos” (GONDRA & SHUELER, 2008, p. 25). Quanto à instrução pública e a alfabetização,

não houve grandes mudanças em relação ao sistema de aulas régias da reforma pombalina⁸.

Todo esse quadro de desenvolvimento durante o Império carecia de mão de obra em algumas ocupações, devido à recusa de alguns grupos sociais. Para compensar isso, a solução encontrada foi a aprendizagem compulsória, para qual crianças e jovens órfãos eram encaminhados pelos juízes e pela Santa Casa de Misericórdia aos arsenais militares e marinha, onde depois de alguns anos escolhiam onde, como e pra quem trabalhar (SANTOS, 2007). Nesta época, foram criados os Centros de Aprendizes da Marinha no Brasil (1808) e o Colégio das Fábricas (1809). Este último foi a primeira iniciativa de D. João VI com o fim de atender às demandas de mão de obra advindas da implantação dos novos estabelecimentos industriais que se começavam a surgir no início do século XIX.

A Instrução Pública foi objeto de um Projeto de Lei em 1826, “que consistia em estabelecer uma lei que organizasse o ensino público em todo país, em todos os níveis; fato até então inédito na história da educação brasileira” (SANTOS, 2007, p. 209). Foram estruturados, segundo Santos (2007) os níveis: Pedagogias, destinados ao primeiro grau, Liceus para os estudos de segundo grau, Ginásios para a transmissão de conhecimentos de terceiro grau e Academias para o ensino superior. Este projeto foi aprovado um ano depois com a inclusão da aprendizagem obrigatória de costura e bordado para meninas e desenho para meninos, conhecimentos tidos como necessários às artes e aos ofícios.

A estruturação do ensino e o aumento da produção manufatureira propiciaram, segundo Santos (2007), a intensificação da organização de sociedades civis com a finalidade de amparar órfãos, possibilitando, ao mesmo tempo, a aprendizagem das artes e ofícios. Inicialmente, mantidas por doações e cotas de sócios, mais tarde, estes estabelecimentos recebiam recursos de poder público. Desse tipo de instituição podemos destacar os Liceus de Artes e Ofícios.

⁸ A reforma pombalina (1759-1772) desencadeou o processo de expulsão dos jesuítas de Portugal e de todo o Império, provocando grandes mudanças no âmbito educacional. Nesta perspectiva, era obrigação do Império Português garantir educação gratuita. Criou entre outras medidas o sistema de Aulas Régias, as quais eram dadas por mestres. No Brasil, os mestres europeus conviviam com uma variedade de práticas e formas educativas, inclusive com os mestres leigos, religiosos, padres e capelães de engenho (GONDRA & SHUELER, 2008).

A história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800 com adoção do modelo de aprendizagem de ofícios manufatureiros que se destinava ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e jovens eram encaminhados para casas onde, além de instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. (BRASIL, s/d).

Nessas políticas assistencialistas na época do Império, se deu a gênese do ensino agrícola. Conforme aponta Almeida (2000) havia mais ou menos uma colônia orfanológica, a qual, muitas vezes, funcionava como escola primária, agrícola e profissional.

Sem montar aos sábios projetos de D. João VI, nem às escolas ou cadeiras de agricultura da Bahia, 1814, Cachoeiras do Campo (Minas Gerais), 1824 a 1831, Ouro Preto, 1840, Rio de Janeiro, 1814, e algumas outras, podemos assinalar hoje a existência de dois Institutos Imperiais de Agricultura, um no Rio de Janeiro, outro na Bahia, além de granja-modelo, chamada São Pedro D’Alcântara, na província do Piauí (ALMEIDA, 2000, p. 21-22).

Quanto a esse ensino, esse mesmo autor aponta dificuldades que contribuíam para a sua pouca atenção como a existência das grandes extensões de terra, os latifúndios, e o trabalho escravo. O modelo latifundiário escravista não incentivava a qualificação de seus trabalhadores; os custos com escravos, mesmo não qualificados, eram mínimos face aos lucros que os latifúndios adquiriam. Segundo Almeida (2000), estes fatores vinham se extinguindo pelo processo de diminuição do número de escravos, no decorrer do século XIX. O Estado passou então a adotar medidas no sentido de ocupar as crianças negras livres com a criação de escolas agrícolas, como indicam as iniciativas do império na área, de caráter marcadamente assistencialista:

A colônia de Santa Isabel, fundada em 1885, na Província do Rio de Janeiro, sob nobre proteção de S. A. Madame, a Princesa Imperial e de seu esposo, Senhor Conde D’Eu, destina-se a receber crianças de mães escravas, crianças livres em virtude da lei Rio Branco, de 20 de setembro de 1871. O nome dado a esta fundação é uma justa homenagem feita aos sentimentos de virtuosa princesa, que, em sua qualidade de regente, em consequência da ausência de seu augusto pai, sancionou e promulgou a referida lei. Esta colônia é, também, uma escola agrícola (ALMEIDA, 2000, p. 22).

Marçal e Oliveira (2012) afirmam que a aprendizagem de ofícios oferecidas por instituições vinculadas à irmandades e financiadas pelo poder público, era uma forma de educação que preparava a população, principalmente os negros, mulatos e

pobres após abolidos, para o trabalho assalariado, uma nova realidade capitalista, que se desenvolvia no país.

Neste mesmo contexto, ainda na segunda metade do século XIX, o país foi forçado a se modernizar em vários outros aspectos, como sua sociedade civil, o fim da monarquia, separação entre Igreja e Estado, reforma eleitoral. Tudo isso em decorrência do movimento acelerado de industrialização da Europa, o que provocou uma revolução nas forças produtivas, levando os países do novo mundo a se transformarem para acompanhar esse processo segundo as novas exigências do capitalismo. Dentre elas, o debate em torno da necessidade de escolas para as classes populares sob responsabilidade do Estado emerge nas últimas décadas do império (MACHADO, 2006).

Dentre vários projetos de reforma educacional que marcaram essa fase, destacam-se o Decreto nº 7.247 de Leônicio de Carvalho⁹ (1879) e os Pareceres/Projeto de Rui Barbosa (1882-1883), decorrentes das apreciações do referido decreto. Os dois “evidenciavam o quanto era urgente o investimento em educação por parte do governo brasileiro” (MACHADO, 2006, 92-93). Estes propunham reformas de ensino desde o jardim de infância ao ensino superior, detalhando métodos e programas escolares. Porém a preocupação com a educação brasileira, neste momento, estava relacionada diretamente a formação do cidadão eleitor, em um quadro social que exigia providências acerca do grande número de escravos libertos pós Lei do Ventre Livre, em 1871. Baseando-se em estudos de Schelbauer, Machado escreve:

A discussão sobre a necessidade de investimento na educação estava relacionada à importância da formação do cidadão-eleitor. Preparar o homem para o sufrágio universal, através da escola, tomou uma forte tonalidade, buscando garantir o desempenho de seus deveres de cidadão quando o voto fosse estendido a todo cidadão brasileiro. A discussão denunciava o grande número de analfabetos que não estavam em condições de escolher seus representantes. Simultaneamente, a transição do trabalho escravo para o livre desencadeou a preocupação com a educação do liberto, para “ensinar-lhe” a amar o trabalho (MACHADO, 2006, p. 93).

As dificuldades com relação a esta última problemática eram muitas. O referido decreto já previa a responsabilidade do senhor de escravos com a educação

⁹ Leônicio de Carvalho foi membro do Partido Liberal e Ministro de Estado e dos Negócios do Império. Professor da Faculdade de Direito de São Paulo, era envolvido com empreendimentos educacionais do grupo republicano do qual também participava. Contribuiu para a Fundação da Sociedade Propagadora de Instrução Popular em 1873 e ao Liceu de Artes e Ofícios em 1880.

dessas crianças, no entanto a carência de mestres e dificuldade em transportar grande leva de meninos à vila mais próxima, por exemplo, tornava o trabalho inviável. O debate fazia parte também da sociedade civil. Conforme registros, dos Congressos Agrícolas do Rio de Janeiro e do Recife, em 1888, muitos lavradores acreditavam que a solução para falta de mão de obra estava na educação.

O Decreto de Leôncio de Carvalho, que tratava da Reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo Império, foi um marco na organização da escola pública. Nele era defendida a obrigatoriedade da educação com o estímulo ao aumento dos bancos escolares. Considerava o ensino livre e de livre frequência e abolia o ensino religioso obrigatório, colocando-o como facultativo. Aos meninos pobres eram garantidos vestuário, livros e outros recursos necessários aos estudos. Já encontramos também a divisão do ensino primário em primeiro e segundo grau, com duração de quatro anos.

O ensino primário se constituía em disciplinas como instrução moral e religiosa, leitura, escrita, aritmética, gramática, e entre elas noções de desenho linear e costura simples, neste caso para meninas. No ensino secundário, além de noções de álgebra, física, química, história, deveres do homem e do cidadão, já era introduzidas disciplinas como noções gerais de lavoura, horticultura, prática manual de ofícios e economia social, estas duas últimas para meninos, e economia doméstica e trabalhos com agulhas para meninas. O Decreto também instituía sobre o ensino nas Escolas Normais e sobre os cursos de nível superior de Direito, Medicina, Obstetrícia, Farmácia e Odontologia (BRASIL, 1879).

Rui Barbosa foi relator da Comissão da Assembleia Legislativa encarregada de analisar cuidadosamente as determinações do Decreto de Leôncio de Carvalho. Assim, foram escritos os Pareceres/Projeto sobre educação: “A reforma do Ensino Secundário e Superior”, de 1882, e a “Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, de 1883. Segundo Machado (2006), Rui Barbosa destacava que cabia à Reforma repudiar tudo que existia e reorganizar totalmente o programa escolar, conformando-a com as exigências da época. Para isso, era necessária a criação do Ministério da Instrução Pública para coordenar a organização do sistema de ensino. Apesar de ser favorável à liberdade de ensino, acreditando ser pernicioso o monopólio do Estado, colocava-se favorável ao controle do

Estado sobre a educação, principalmente nos assuntos referentes à distribuição de títulos universitários e a organização do ensino.

Conforme Machado,

Rui Barbosa propunha uma Reforma que adotasse a gratuidade, a obrigatoriedade e a laicidade do ensino. O ensino de ciências físicas e naturais deveria ser iniciado no jardim de infância, por meio da observação e da experimentação. Tratou, ainda, sobre o ensino da língua materna e gramática; da matemática elementar e da taquimetria; da geografia e cosmografia; da história, dos rudimentos de economia política; do ensino de cultura moral e cívica. Estes estariam associados aos novos conteúdos, como desenho, ginástica, música, canto que seriam ministrados de forma a desenvolver no aluno o gosto pelo estudo e sua aplicação. O conteúdo escolar proposto girava em torno do ensino da ciência elementar, associado ao sentimento geral de amor à pátria e ao trabalho (MACHADO, 2006, p. 99).

Em seus pareceres, já constava a criação de caixas econômicas e a importância de se cuidar da higiene escolar, como a iluminação, a edição de livros escolares e mobílias adequadas. O autor acreditava que seu projeto atendia às necessidades do povo, o qual procurava preparar a criança para a vida em sociedade. Porém, assim como o decreto e outros projetos, os escritos de Rui Barbosa não foram efetivados na prática. Machado conclui suas análises:

Embora os discursos destacassem a importância da escola para a modernização da sociedade, a prática social demonstrou que esta afirmação estava em descompasso com a teoria, pois ela só foi implantada na segunda metade do século XX, quando emergiram as condições para tal empreendimento. (MACHADO, 2006, p. 101)

Ainda no século XIX, outro tema fazia parte das discussões educacionais: a profissionalização do trabalho docente. A formação institucionalizada já se dava com a abertura das primeiras escolas normais nas décadas de 1830 e 1840, mas a necessidade passou a alarmante na segunda metade do século XIX, justamente pelas necessidades de modernização, educação dos libertos e formação de eleitores. Isso provocou a substituição gradual do modelo artesanal de formação de professores primários para um modelo profissional, pressupondo um rigor maior em matéria de conteúdo acadêmico, métodos específicos e aquisição de ética profissional (VILLELA, 2006, p. 105).

No entanto, a instrução pública apresentava sérios problemas, inclusive quanto à formação de professores, como aponta estudos de Gondra e Shueler (2008). A partir do estudo de relatórios e outros documentos de várias províncias da época, eles pontuam que o emprego no magistério era pouco procurado em virtude dos poucos recursos e baixos salários. Isso fazia com que houvesse muitos mestres incapacitados de pôr em prática os métodos estabelecidos na época. Fato este que se repetia quando o assunto era a formação de professores para o ensino profissional, o qual muitas vezes era desempenhado por professores do ensino primário, sem habilitação necessária, numa situação que se perpetuou durante as primeiras décadas do século XX.

Analisando-se esse contexto, percebe-se claramente o crescimento de um tipo de educação voltada para o trabalho, no qual o público alvo são os “desvalidos da fortuna”, que eram os negros, os mulatos, os pobres, de caráter marcadamente assistencialista, porém já dentro de uma lógica funcionalista voltada para o capitalismo.

Ainda com uma perspectiva assistencialista, em 1909, o presidente da república Nilo Peçanha cria um conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices, com o fim de prover as classes proletárias, a ser implantada uma em cada unidade federativa. A partir desta iniciativa, referendada com o Decreto nº 7566, de 23 de setembro do mesmo ano, é instituída a Rede Federal de Escolas Industriais, que considera:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afaste da ociosidade, da ignorância, escola do vício e do crime. (BRASIL, 1909).

Segundo Marçal e Oliveira:

Cabe destacar que essas novas instituições mantinham a tradição de oferta de ensino profissional para os pobres, desvalidos da sorte e de forte cunho assistencialista. Eram mantidas pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e pretendiam oferecer ensino profissional primário e gratuito (MARÇAL & OLIVEIRA, 2012, p. 92).

Com o crescimento industrial no Brasil, as escolas vão se estruturando de modo a atender uma demanda de mão de obra especializada. No entanto, de início, as primeiras oficinas e fábricas não exigiam conhecimento qualificado, assim os conhecimentos profissionais eram adquiridos pelos trabalhadores no próprio estabelecimento, “a fábrica era a própria escola do trabalhador” (RIBEIRO, 2009, p. 209). Porém, se isso era a situação de uma grande parte da massa de trabalhadores, determinados setores da indústria demandavam qualificação. Dentre estas, estavam as indústrias têxtil, construção civil e metal-metalúrgico.

O crescimento industrial se deu principalmente na região da indústria cafeeira, liderada por São Paulo, seguido do Rio de Janeiro e Minas Gerais. Fora desse círculo, apenas o Rio Grande do Sul desenvolveu esse potencial. Junto a isso, a urbanização das cidades exigiu investimento na educação profissional, o que provocou um desenvolvimento diferente nos diversos estados do país. Nesses lugares, percebe-se em sua história uma preocupação maior na qualificação de trabalhadores, de forma integralizante ou mesmo mais específica. Segundo Ribeiro:

Esses setores vão demandar seus mestres, contramestres, supervisores junto às escolas de formação profissional. Entende-se por trabalhadores qualificados aqueles trabalhadores que aperfeiçoaram a habilidade manual e a precisão na execução e na concepção do trabalho, não somente com a prática, mas com os conhecimentos técnicos e científicos adquiridos de maneira formal, fora da fábrica, nos cursos industriais (RIBEIRO, 2009, p. 210).

Em Sergipe, dois estabelecimentos com o papel de formação para o trabalho surgiram nestes primeiros anos de República: um de cunho industrial, instalado na capital e outro agrícola, no interior. O primeiro entra em atividade em 1º de maio de 1911, a Escola de Aprendizes e Artífices de Sergipe, oferecendo o ensino primário formado pelas matérias de cultura geral, que compreendiam o curso de Letras e Desenho Geométrico e o ensino de ofícios, como os cursos de Marcenaria, Alfaiataria, Selaria, Ferraria, Mecânica e Sapataria (IFS, 2009a). No município de São Cristóvão, o Patronato São Maurício foi criado em 1924 para o ensino de ofícios a crianças em desajustamento social, mas só em 1934, a instituição federaliza-se e passa a chamar-se Aprendizado Agrícola de Sergipe.

Apesar da necessidade crescente de se qualificar devidamente os trabalhadores, a formação destes ainda era marcadamente discriminante. A distinção

entre a educação para os filhos das classes dominantes e outra para o povo ficou ainda mais evidente. Com a reforma Campos, de 1931, e sua consagração pela Constituição de 1934, o governo federal passa a comprometer-se com o ensino secundário, dando-lhe conteúdo e seriação própria, além de permitir o oferecimento deste grau das escolas particulares, desde que estas se submetessem ao seu controle. No entanto, o caráter enciclopédico, formal e propedêutico dos currículos manteve a característica elitista desse ensino (RAMOS, 2009), criando-se dois sistemas independentes, o secundário e o profissional.

Como nos aponta Ramos:

No momento em que a ideologia do desenvolvimento começava a ocupar espaço na vida econômica e política do país, sequer houve qualquer preocupação consistente com o ensino técnico, científico e profissional, oficializando-se o dualismo configurado por um segmento enciclopédico e preparatório para o ensino superior e outro profissional independente e restrito em termos de configuração produtiva e ocupacional (RAMOS, 2009, p. 30).

As leis orgânicas instituídas na forma de Decretos na gestão de Gustavo Capanema, quando à frente do Ministério da Educação e Saúde na Era Vargas, também transpareceram a intenção de atender às forças produtivas. O curso secundário foi voltado para a formação de dirigentes e os ramos da educação profissional para atender aos seguintes setores: primário, para o ensino agrícola; secundário, para o industrial; e terciário, para o comercial; além do ensino normal para a formação de professores.

Em 1942, o Ministério aprovou as Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Secundário e do Comercial, além da criação de uma série de órgãos como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos (INEP). Mesmo após a saída de Capanema com a queda do Estado Novo, a reforma continuou por meio das leis orgânicas do Ensino Primário, Normal e Agrícola, todas de 1946, as duas primeiras promulgadas no governo provisório de José Linhares¹⁰, com Raul Leitão da Cunha na gestão do Ministério da Educação; e a última, tendo o ministro Netto Campelo Junior, no governo Dutra¹¹.

¹⁰ José Linhares foi presidente da República durante três meses e cinco dias, de 29 de outubro de 1945 a 31 de janeiro de 1946.

¹¹ Marechal Eurico Gaspar Dutra governou o Brasil de 31 de janeiro de 1946 a 31 de janeiro de 1951.

Neste contexto, as Escolas de Aprendizizes Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas e passaram a oferecer a formação em nível equivalente ao secundário. Porém, a entrada dos técnicos nos cursos de nível superior era dificultada, pois só era possível a continuação dos estudos em cursos da mesma área de formação técnica. Com a queda do Estado Novo em 1945, foi retomada, segundo Santos (2007), “a luta dos pioneiros da educação” propondo mudanças na Lei Orgânica do Ensino Industrial, entre elas a equivalência entre os ramos do ensino profissional e secundário e a eliminação da dualidade. Segundo Santos:

Isso se deve ao fato de que o ensino profissional, desde o período imperial, havia sido inteiramente marginalizado em relação à educação secundária, tendo em vista que o primeiro estava destinado a formar indivíduos para o trabalho manual, enquanto o segundo destinava-se às elites, isto é, aos que ocupariam as funções de dirigentes. A luta pela equivalência entre os diversos ramos do ensino foi sendo perseguida ao longo dos anos 50, com as mudanças que foram sendo efetivadas na Lei Orgânica do Ensino Industrial (SANTOS, 2007, p. 218).

Iniciativas de equivalência foram se dando, como ressalta Santos (2007), com a Lei 1.076/50 e a Lei 1.821/53. A primeira permitia aos estudantes concluintes dos cursos industrial, comercial ou agrícola ingressarem no curso científico, desde que se submetesse e fossem aprovados nos exames das disciplinas não estudadas nos cursos de origem. A segunda garantia o direito de ingressar em qualquer curso superior, desde que se submetesse a exames de adaptação. No entanto, a equivalência só se efetivou com a Lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual o ensino médio foi organizado em dois ciclos, o ginásial de 04 anos e o colegial de 03 anos, ambos compreendendo o ensino secundário e o técnico, nas modalidades industrial, agrícola, comercial e de formação de professores (RIBEIRO, 2009). Daí então, os estudantes que concluíssem o curso técnico poderiam se candidatar a qualquer curso superior.

A partir de 1959, as instituições de ensino profissional públicas passam por um processo de transformação para autarquias, pelo qual ganham autonomia didática e de gestão, sendo denominadas Escolas Técnicas. “Com isso, intensificam, gradativamente, a formação de técnicos: mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização” (BRASIL, 2008, p. 14). Aceleração esta que desencadeou a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau, na Lei de Diretrizes

e Bases nº 5.692 de 1971. Nesta lei, o objetivo do segundo grau, segundo Ramos (2006), era proporcionar ao educando a formação necessária à qualificação para o trabalho.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos:

A Lei nº 5692/71 surgiu, então, com um duplo propósito: o de atender à demanda de técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da “escassez de técnicos” no mercado e pela necessidade de evitar a “frustração dos jovens” que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela “terminalidade” do ensino técnico (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2010, p. 33).

Neste sentido, a profissionalização compulsória promoveria a superação do dualismo. Porém isso não parece acontecer. Ramos coloca a contradição que aparece na proposta que é a da “crescente função propedêutica do ensino técnico contrapondo-se ao propósito contenedor de acesso ao ensino superior” (2009, p. 233), pois ao mesmo tempo em que se abre a oportunidade de cursar as disciplinas que, teoricamente abririam as portas do curso superior, a profissionalização contém o acesso de pessoas à universidade por não prepará-las devidamente. Os efeitos disso para o ensino médio, segundo Santos, foram “o de não produzir nem profissionalização nem ensino propedêutico” (2007, p. 219).

Com relação às Escolas Técnicas, por serem estas referência na oferta do ensino profissionalizante, passaram a ser cada vez mais procuradas para estabelecer convênios com outras instituições para o oferecimento da parte curricular das disciplinas técnicas. Por sua vez, esse estreitamento trazia vários descontentamentos, pois a autonomia destas últimas tornava-se restrita e novas responsabilidades lhes eram impostas que poderiam comprometer a qualidade dos serviços oferecidos (RAMOS, 2006). Outra preocupação existente era a possível “desvalorização” da profissão de técnico a partir do momento que qualquer escola podia diplomar pessoas com menor qualificação que os concluintes das escolas técnicas.

Mesmo assim, uma série de medidas foram implementadas para o desenvolvimento do ensino médio, principalmente com a aplicação de recursos estrangeiros. Uma dessas medidas foi a criação dos Centros Federais de Educação

Tecnológica (CEFET), em 1978. O projeto, segundo Ramos (2009), estava nitidamente voltado para a contenção de demanda por vagas nas universidades, tratando da formação de técnicos de nível médio e de nível superior, sendo que estes últimos se situariam entre o técnico de nível médio e o engenheiro de formação tradicional. Foram “cefetizadas” as Escolas Técnicas do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Outras medidas contemplavam a ampliação do número de colégios agrícolas, centros interescolares, colégios integrados e escolas técnicas dos SENAI e SENAC. É no ano seguinte, inclusive, que o Colégio Agrícola Benjamim Constant recebe a denominação Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão-SE.

Conforme Ramos:

No caso das escolas técnicas federais, a inflexão ocorrida voltou a valorizar a formação por elas desenvolvida, consolidando-as como as instituições mais adequadas para conferir ao então segundo grau o caráter profissionalizante voltado para a formação em habilitações profissionais específicas. Pode-se dizer que a partir da Lei n. 7.044/82 até o final da década de 80, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de segundo grau com reconhecida qualidade, merecendo o respeito das burocracias estatais e da sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social relativamente às respectivas obrigações educacionais (RAMOS, 2006, p 285).

A obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau foi extinta em 1982, com a Lei n. 7.044. Segundo Ramos (2009), a preocupação com o ensino secundário volta-se para contornar a pressão por vagas no ensino superior e para uma modernização de base técnica e de gestão do trabalho. Assim, no Governo José Sarney, a profissionalização ganhou investimentos, como o do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico (PROTEC), que visava à implantação de 200 novas escolas técnicas industriais e agrotécnicas de primeiro e segundo graus, justificados por dados estatísticos que mostravam a precariedade do atendimento desse nível de ensino (RAMOS, 2006). O resultado final do programa em 1993 foi a inauguração de 11 Unidades de Ensino Descentralizadas e 36 destas em construção. Uma delas foi a Unidade Descentralizada de Lagarto, Sergipe, de 1994.

A mobilização nacional para a transição democrática levou à instalação do Congresso Nacional Constituinte em 1987. A comunidade educacional organizada se mobilizava em face do tratamento a ser dado na Constituição. Uma das discussões era

pautada na necessidade de vinculação da educação à prática social, conhecimento e o trabalho como princípio educativo. Conforme Ramos:

Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (RAMOS, 2009, p. 235).

Segundo Saviani (2003), “a politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (p. 140). Nesta perspectiva, supõe-se que o trabalhador tenha condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter e da sua essência (SAVIANI, 2003). Para o autor:

Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

Nesta perspectiva, a concepção de politécnica de que tratava a proposta está intimamente ligada à apropriação de fundamentos das técnicas utilizadas, numa perspectiva totalizante. Essa perspectiva visa o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, na qual se integrasse ciência, cultura, humanismo e tecnologia. Para Ramos, o objetivo profissionalizante não seria um fim em si mesmo nem se basearia nos interesses do mercado, mas se constituiria numa opção a mais aos estudantes na construção de seus projetos de vida (RAMOS, 2009).

Após a Constituição de 1988, a lei da educação só foi realmente regulamentada com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96. Ainda em 1988, um primeiro projeto de LDB foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio, no qual se incluía as principais reivindicações dos educadores. Neste contexto, a Comissão de

Educação, Cultura e Desporto da Câmara constituiu um Grupo de Trabalho da LDB, da qual foi relator o deputado Jorge Hage.

Foram então anexados ao projeto original outros vários projetos, entre completos e outros tratando de temas específicos. O projeto resultante desse grupo deve ser destacado, pois, segundo Saviani, “diferente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso, a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo” (2006, p. 57). Além de ter sido gestado no interior da comunidade educacional, que se manteve mobilizada principalmente através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, que reuniu cerca de 30 entidades de âmbito nacional, como ANDES-SN, ANPAE, ANPEd, CONAM, CUT, FASUBRA, OAB, SBPC, UBES, UNE, INEP entre outras (SAVIANI, 2006).

Porém, depois de muitos debates a respeito do projeto original e do seu substitutivo Jorge Hage, um outro projeto apresentado pelo senador Darcy Ribeiro no final de 1996 deu origem a referida Lei. Isso porque enquanto o substitutivo tramitava na Câmara, o projeto do referido senador, que tinha, inicialmente, o futuro presidente da república Fernando Henrique Cardoso como relator, surge para ser apreciado no Senado em maio de 1992, ainda no Governo Fernando Collor. Se o primeiro projeto se pautava numa concepção de democracia participativa, com a participação várias entidades populares organizadas, o segundo foi construído com base numa concepção de democracia representativa, limitando a participação popular ao momento do voto (SAVIANI, 2006). Esse princípio permaneceu o mesmo durante todas as mudanças e trâmites pelos quais o projeto percorreu no Senado, mudanças essas que buscavam a consonância do documento aos interesses das entidades particulares, até sua aprovação no Senado e promulgação como Lei n. 9.394 em 20 de dezembro de 1996 ¹².

Assim, a construção de um projeto de sistema de ensino que supere, ou ao menos amenize, a dualidade ensino médio/ensino profissional foi interrompida pela emergência de um projeto fruto das forças políticas que representavam os interesses de

¹² Neste texto, não é nossa intenção a descrição pormenorizada de todo o processo de elaboração de projetos e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1996. Mais detalhes podem ser encontrados em SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 – (Coleção Educação Contemporânea).

uma política neoliberal. Neste sentido, o novo texto tem a desvantagem, segundo Saviani,

de ter diluído o pequeno avanço representado pelo esforço em explicitar a exigência de uma maior articulação entre os estudos teóricos e os processos práticos; entre os fundamentos científicos e as formas de produção que caracterizavam o trabalho na sociedade atual, deixando algum espaço para se encaminhar a organização desse grau de ensino (ensino médio) na perspectiva da politecnia (SAVIANI, 2006, p. 213).

No ano seguinte, o Decreto nº 2.208/97 regulamentou a educação profissional e sua relação com o ensino médio. Neste, o ensino técnico passou a ter uma organização curricular própria e independente do ensino médio, além de regulamentar áreas profissionais mais abrangentes. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) são enfáticos ao defender que, diferente do primeiro projeto de lei, o qual sinalizava a formação profissional integrada à formação geral numa perspectiva humanística e científico-tecnológica, o Decreto nº 2.208/97, assim como outros instrumentos legais, vem proibir a pretendida educação integrada e regulamentar “formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional” em função das necessidades do mercado.

A educação profissional regulamentada na atual LDB e no referido decreto foi interpretada como um enorme retrocesso. Saviani coloca que a separação entre ensino médio e técnico significa “voltar atrás no tempo, não apenas em relação à Lei 5.692 de 1971, mas em relação a LDB de 1961” (2004, p. 55), já que esta flexibilizou a relação entre os ramos do ensino médio de então, permitindo a equivalência e o trânsito entre eles. Cunha comenta:

Dentre as mudanças ocorridas na educação brasileira nos anos 90, verificamos que a inflexão da tendência que se definia desde os anos 40 - a progressiva fusão entre a educação geral-propedêutica e a educação técnico-profissional - cedeu lugar a uma tentativa de cisão entre elas (CUNHA, 2000, p.58).

Esse mesmo decreto regulamentou a educação profissional e criou o Programa de Expansão de Educação Profissional (PROEP). “A chamada ‘Reforma da Educação Profissional’ é implantada dentro do ideário de Estado Mínimo, com fortes reflexos nas escolas federais de educação profissional do país” (BRASIL, 2008, p. 15).

Este decreto definiu os níveis básico, técnico e tecnológico, sendo este último equivalente ao nível superior.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), esse decreto juntamente com o Decreto nº 2.406/97 que consolida a transformação de todas as Escolas Técnicas Federais em CEFET, os cursos superiores de tecnologia passariam a exercer o papel dos antigos cursos técnicos de nível médio, enquanto o nível técnico formaria operários qualificados. Nesta perspectiva, os cursos de formação de tecnólogos serviriam também para aliviar a pressão sobre o nível superior. Além disso, atenderia as necessidades de mercado, pois

formariam profissionais de nível intermediário entre os engenheiros, voltados para as tarefas de concepção e planejamento, e os operários técnicos, voltados para as atividades de execução sob a base neofordista. Ter-se-iam, assim, atingidos os objetivos preconizados para países de economia dependente e consumidor de tecnologias importadas: políticas de capacitação de massa, barateamento dos cursos profissionalizantes, adequação e atendimento às necessidades de mercado de trabalho, criação de caminhos alternativos às universidades, e finalmente, o não-aniquilamento da necessária camada de técnicos adequados ao processo de reestruturação produtiva (RAMOS apud FIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2010, p 48).

Mas antes mesmo da LDB ter sido aprovada, já havia uma preocupação de alinhar a formação de técnicos à reestruturação produtiva¹³. Neste sentido, foi promulgada a Lei Federal n. 8.948/94 que instituiu no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e que anuncia a transformação das escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), abrindo caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais também fossem integradas a esse processo.

Ramos (2006) afirma que motivações comprometiam as comunidades das escolas técnicas à cefetização, como a permanência dessas instituições na esfera federal, levando os gestores a adequarem a formação às necessidades do mercado. A ameaça de “estadualização”, “senaização” ou “privatização” das escolas técnicas impunha a condição de implantação do Ensino Superior para permanência no sistema federal de ensino.

¹³ Segundo Alves (2007): Com a crise estrutural do capital, em meados da década de 1970, ocorre no centro dinâmico do sistema mundial do capital, com destaque para EUA, Europa Ocidental e Japão, um processo de reestruturação capitalista que atinge as mais diversas instâncias do ser social. É no bojo deste processo sócio histórico que surge o novo complexo de reestruturação produtiva que atinge o mundo do trabalho organizado.

A discussão travada entre os representantes de escola, principalmente os diretores de ensino, circundavam em duas concepções, conforme Ramos (2006) nos apresenta: uma que centra na formação humana e na construção do conhecimento articulada com o mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões, e outra pautada numa visão tecnicista e economicista. Para Ramos (2006): “Num contexto econômico-político neoliberal, as políticas relativas a essa rede de ensino na primeira metade da década de 90 foram permeadas por esse conflito e hegemônicas pela segunda visão”.

No entanto, a implantação de novos CEFET só acontece a partir de 1999. A reforma da educação profissional por parte dos diretores gerais só se dá a partir do Decreto 2.406/97, que trata dos Centros de Educação Tecnológica e dá autonomia para o oferecimento apenas de cursos de formação de tecnólogos e de professores para disciplinas de educação científica e tecnológica. A elaboração de novo estatuto acontece em 1998, com o objetivo de configurar uma gestão sistêmica das unidades-sede com suas respectivas unidades descentralizadas. Porém, a efetiva transformação das Escolas Técnicas em CEFET só se daria por decreto para cada uma delas, após apresentação e aprovação de projeto da instituição conforme diretrizes estabelecidas pela Portaria nº 2.267/97¹⁴.

Em Sergipe, a Escola Técnica Federal só conquistou o status de CEFET em 13 de novembro de 2002, após anos buscando atender às exigências para aprovação do seu projeto institucional. A oferta dos primeiros cursos superiores se deu em 2003/2004, com os cursos de Saneamento Ambiental e Ecoturismo, e em 2006/2007, com os cursos de Licenciatura em Matemática e Graduação Tecnológica em Automação Industrial.

Dada a separação curricular entre o ensino médio e a educação profissional, várias foram as estratégias utilizadas pelas instituições para a articulação dos dois cursos (RAMOS, 2006). O nível técnico deveria ser cursado por alunos matriculados ou egressos do ensino médio: sendo assim, muitas escolas optaram pela concomitância interna, oferecendo os dois cursos, dos quais se utilizava da parte diversificada da base curricular do ensino médio para fazer a articulação entre eles e outros remanejamentos com

¹⁴Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) colocam que, nesse processo de ‘constituição de CEFET, a rede federal passou a ter dois conjuntos: as instituições criadas antes de 1997 e aquelas instituídas depois, vulgarmente chamados de “cefetões” e “cefetinhos”. Os primeiros, segundo esses autores tinham autonomia para atuar até a pós-graduação; e os segundos somente poderiam ofertar os cursos superiores de tecnologia e licenciatura. Estes primeiros CEFET passaram a defender a transformação em Universidades Politécnicas e/ou tecnológicas.

carga-horária. Entretanto, não era interesse do governo o oferecimento de ensino médio nas escolas técnicas, o que foi externado, entre outras medidas, com a criação do PROEP, Programa de Expansão da Educação Profissional, voltado para o financiamento de obras e equipamentos para as escolas e que impunha a extinção do ensino médio ao longo de cinco anos para as escolas beneficiadas.

Ramos (2006) também pontua que, apesar das medidas adotadas pelas escolas para uma possível articulação com o oferecimento do ensino médio e profissional, ao passar dos anos a reforma provocou um esvaziamento da procura pela educação profissional. Muitas eram as dificuldades encontradas pelos estudantes que se submetiam ao sistema de concomitância que, com a dupla jornada escolar, decorriam outros problemas como as condições precárias com relação à alimentação, permanência na escola e despesas. Nos casos de concomitância externa, a dupla jornada provocava também problemas como baixa qualidade do ensino, independência dos projetos pedagógicos, transados cansativos. Sendo assim, muitos estudantes eram levados a evadirem dos cursos profissionalizantes. Assim, o fato da formação técnica se desvincular da educação básica gerou um afastamento das camadas populares. Restando, segundo Ramos (2006), os cursos de qualificação profissional.

Comprometido com os educadores progressistas de revogar o Decreto n. 2.208/97, muito criticado pelo caráter fragmentador da educação profissional e por se constituir numa reforma fruto de uma política neoliberal voltada para os interesses das instancias financeiras estrangeiras, o governo de Luís Inácio Lula da Silva opta por instituir o Decreto 5.154/2004 em vez da elaboração de um novo projeto de lei¹⁵. Este Decreto permitiu a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio.

Daí, então, várias foram as ações referentes à Educação Profissional. Em 2005, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a abertura de 64 escolas. Em 2006, é instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – o PROEJA. Em 2007, há a segunda fase do Plano de Expansão da Rede, com a meta de abertura de 150 unidades cobrindo todas as regiões do país.

¹⁵ Maiores informações sobre a revogação do Decreto nº 2.208/97 encontramos no texto de Frigotto, Ciavatta e Ramos “A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita”, no livro Frigotto, Ciavatta e Ramos. **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Em 16 de julho de 2008, o governo institui a Lei nº 11.741, que altera os dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 com o fim de dimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Segundo a lei a educação de jovens e adultos deve articular-se, preferencialmente, com a educação profissional. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, deverão oferecer cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada à matrícula, à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos¹⁶.

Nesta perspectiva é que temos em lei algumas das prerrogativas que embasam a proposta de criação dos Institutos Federais, principalmente do que condiz a verticalidade do ensino. Qualquer pessoa pode ter acesso a todos os níveis, desde sua formação básica, possibilitados pelo PROEJA, à pós-graduação em educação profissional e tecnológica.

Todas essas medidas são pautadas em política de governo que contrasta às políticas privatistas de quase duas décadas.

A dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco, a partir de agora, desloca-se para a qualidade social (BRASIL/MEC, 2008, p. 16).

Eliezer Pacheco, então secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, afirma na apresentação de *Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica* “Nos recusamos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista” (s.d, p 4-5). E continua:

Como agentes políticos comprometidos com um projeto democrático e popular, precisamos ampliar a abrangência de nossas ações educativas. A

¹⁶ Programa CERTIFIC.

educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: a uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (PACHECO, s.d, p. 5).

E é nesse ritmo de crescimento juntamente com sua dimensão ideológica, que o novo modelo surge, com fim de superar o caráter funcionalista (a educação a serviço do capital) e o dualismo histórico (ensino propedêutico x ensino profissional; uma educação voltada para a formação superior x formação para o mercado de trabalho) tão inerentes à história da educação brasileira: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

2.2 A criação dos Institutos Federais

Em 29 de dezembro de 2008 entrou em vigor a Lei nº 11.892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. Assim 31 Centros Federais, 75 Unidades Descentralizadas, 39 Escolas Agrotécnicas, 08 escolas vinculadas a Universidades e 07 Escolas Técnicas passaram a constituir os 38 Institutos que hoje compõem a rede (BRASIL, 2008).

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

- I - Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;
- II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;
- III - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá;
- IV - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;
- V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia;
- VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antônio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim;
- VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília;
- VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;

IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa;

X - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;

XI - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres;

XII - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras;

XIII - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista;

XIV - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas;

XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;

XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho;

XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;

XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres;

XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina;

XX - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;

XXI - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa;

XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão;

XXIII - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina;

XXIV - Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí;

XXV - Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná;

XXVI - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis;

XXVII - Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos;

XXVIII - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte;

XXIX - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão;

XXX - Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete;

XXXI - Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas;

XXXII - Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;
XXXIII - Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;
XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina;
XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;
XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;
XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e
XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.
(BRASIL, 2008)

Na época, não aderiram ao novo modelo os CEFET MG e RJ e suas unidades descentralizadas, 25 escolas vinculadas a universidades e a Universidade Tecnológica do Paraná. As justificativas dos Centros supracitados não terem aderido ao processo se deveu ao grande número de cursos de nível superior oferecidos, atendendo a um número de alunos de graduação e pós-graduação bem maior que o previsto na Lei nº 11. 892, almejando, neste sentido, a transformação em Universidades Tecnológicas, a exemplo do antigo CEFET-PR, que passou a ser Universidade em 2005.

2.2.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e Diretrizes

A publicação da SETEC/MEC *Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia* foi divulgada em junho de 2008. Segundo ela, a criação desse novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica se estrutura a partir do potencial instalado nos atuais CEFET, EAF, Escolas Técnicas e vinculadas a Universidades Federais. Esse novo modelo deve permitir que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico. Segundo o documento:

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (BRASIL/MEC, 2008, p. 05).

Tal proposta contempla os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), atuando em todos os níveis e modalidades da educação profissional, abrindo também novas perspectivas para o ensino médio (BRASIL/MEC, 2008).

Ainda segundo documento, são aspectos da nova institucionalidade: a dimensão simbólica, os institutos enquanto política pública, da relação com o desenvolvimento local e regional, os institutos enquanto rede social, novo desenho curricular. Além da educação ligada ao trabalho, à ciência e à tecnologia, e sua autonomia. Veremos esses aspectos:

a) Da dimensão simbólica.

Sua dimensão simbólica é definida a partir do seu surgimento como “autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica” (BRASIL/MEC, 2008). A proposta também é definida como pluricurricular e multicampi, especializada na oferta em diferentes níveis e modalidades, que articula educação superior, básica e profissional, caracterizando a verticalidade de ensino.

Os institutos Federais trazem em seu DNA elementos singulares para 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, 2008, p. 22)

O Instituto representa, conforme a proposta, o lugar propício para a estimulação e criação de políticas resultantes dos anseios da comunidade em que se insere, em consonância com sua cultura aliando-se ao desenvolvimento de ciência e tecnologia. Assim, essa nova instituição oferecerá educação integral, em todos os níveis, numa integração entre educação básica e educação profissional, possibilitando também o jovem ou trabalhador progredir nos estudos cursando nível superior através de uma graduação tecnológica ou licenciatura. Tudo isso em conformidade com as necessidades regionais.

b) Os institutos enquanto política pública.

“O sentido de política pública que o atual governo adota amplia de forma significativa esse conceito, ou seja, não basta a garantia de que é pública por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública” (BRASIL/MEC, 2008, p. 10).

Conforme o documento referido, tal política funda-se em itens como comprometimento com o social e na perspectiva da igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural etc.). Além disso, deve estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e educacional), assumindo os institutos o papel de colaboradores na estruturação destas para a região que polarizam.

A proposta também vem contrapor a uma concepção de caráter funcionalista, pois se dizia que a rede federal de educação profissional e tecnológica estava restrita ao atendimento dos objetivos determinados pelo capital, no que diz respeito à qualificação de mão de obra. Sobre o assunto, o documento esclarece:

Contudo, 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. Em vários momentos, ao longo da sua existência, questionamentos em relação à rede federal de educação profissional e tecnológica aconteceram, no que refere à sua condição de ser mantida pelo orçamento público federal, sobretudo quando, no limite de sua função, estava a formação de técnicos de nível médio. Em tempos recentes, a educação profissional e tecnológica também se viu arguida no que se referia à pertinência da oferta pública; esse foi um tempo em que também se acentuava, em relação à educação profissional e tecnológica, uma concepção de caráter funcionalista, estreito e restrito apenas a atender aos objetivos determinados pelo capital, no que diz respeito ao seu interesse por mão de obra qualificada (BRASIL/MEC, 2008, p. 22).

Reconhecendo o caráter funcionalista tão presente na história da educação profissional, reconhece-se também que as instituições federais, em muitos momentos, atenderam a diferentes orientações de governo. No entanto, defende-se que a proposta da ifetização, ao se constituir o Instituto um espaço de criação de políticas de inclusão social se distanciaria de um “traçado original de política de governo” (BRASIL/MEC, 2008).

c) Da relação com o desenvolvimento local e regional.

A proposta traz como preceito para a ação do Instituto “atuar no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão universal” (BRASIL/MEC, 2008, p.24). Neste sentido, o Instituto deve conhecer a região e buscar soluções para a realidade de exclusão, alavancando o crescimento regional com inclusão social e distribuição de renda. Segue ainda o documento:

Os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos. É imprescindível situá-los como potencializadores de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu *lócus* de forma a se tornarem credenciados a ter uma presença substantiva a favor do desenvolvimento local e regional (BRASIL/MEC, 2008, p. 25)

Nesta perspectiva, os Institutos devem se tornar espaços privilegiados para a construção e democratização do conhecimento. Constituem-se, segundo suas *Diretrizes*, em espaços públicos de criação de políticas de desenvolvimento a partir da produção de conhecimento cultural, científico e tecnológico em favor de sua própria região em que se insere.

d) Dos Institutos Federais enquanto Rede Social.

A proposta do modelo de Instituto é que este se estabeleça como rede, a partir das relações sociais que oportunizam o compartilhamento de ideias visando à formação de uma cultura de participação. Concebe que o “conhecimento é um dos elementos constituinte da cidadania, a reflexão acerca do sentido e da dimensão do poder dos saberes que circula a rede social, passa, necessariamente pelo acesso a eles” (BRASIL/MEC, 2008, p. 26). Conforme o documento:

Articular e organizar os saberes instaura-se como grandes preocupações dos Institutos Federais enquanto rede social. Estabelecer o vínculo entre a

totalidade e as partes constitui premissa fundamental para apreender os objetos em seu contexto, em sua complexidade (BRASIL/MEC, 2008, p. 26).

Neste sentido, defende-se a circulação de informações, pois o seu monopólio e sua “consequente exclusão cerceiam o direito de todos ao exercício da cidadania” (BRASIL/MEC, 2008, p. 26).

e) Do desenho curricular.

Numa perspectiva transdisciplinar, o modelo da ifetização propõe a verticalização do ensino, na oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica. Os Institutos devem ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação técnica de nível médio, ensino técnico geral, cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado nas áreas de ciência e tecnologia, em particular as engenharias. Devem oferecer também cursos de pós-graduação *lato e strictu sensu* e formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores.

A proposta aponta ainda para a necessidade de essas instituições construir suas propostas pedagógicas considerando as demandas sociais, econômicas e culturais, atentando-se para as questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, “o que estará a traduzir um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado” (BRASIL/MEC, 2008, p. 28).

Sobre a integração do ensino médio ao técnico, a proposta deve estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho. Além disso, procura superar o conceito de escola dual e fragmentada e

representar a quebra da hierarquização dos saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica (BRASIL/MEC, 2008, p. 28).

As medidas previstas para a rede federal se constituem, em linhas gerais, na valorização dos professores, através do plano de carreira; e num conjunto de ações de

formação continuada, como a concessão de bolsas de pós-graduação; em convênios com universidades públicas para o atendimento aos professores da rede em seus programas de pós-graduação.

f) Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia nos Institutos.

A proposta leva em consideração o quadro de crescimento tecnológico no Brasil e a carência de mão de obra qualificada.

Nas últimas décadas, ao lado do modelo de produção taylorista/fordista (ainda não extinto), um novo paradigma se instala, decorrente das mudanças na base técnica, com ênfase na microeletrônica, e vai provocando novas demandas para a formação de trabalhadores” (BRASIL/MEC, 2008, p. 32).

Segundo o documento, apesar do Brasil possuir a quinta maior população jovem do mundo, esta ainda apresenta baixos índices de escolarização, apenas metade dela estuda, e 56% apresentam defasagem idade/série, inviabilizando a empregabilidade neste contexto de crescimento. Porém, sem negar a relação que a formação do trabalhador exige a articulação entre educação profissional e mundo da produção e do trabalho, a atual política para a educação profissional e tecnológica se coloca para além do fator econômico, adotando o trabalho como princípio educativo.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sem ignorar o cenário da produção, tendo o trabalho como seu elemento constituinte, propõem uma educação em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, se firma. Isto significa dizer que as propostas de formação estariam contemplando os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, considerados em sua historicidade (BRASIL/MEC, 2008, p. 34).

A proposta expõe também seu entendimento de que a formação do trabalhador deve ser capaz de tornar o cidadão um agente político, que possa compreender sua realidade, superar obstáculos, pensar e agir na perspectiva de possibilitar transformações políticas, econômicas, culturais e sociais. Além disso, coloca que os Institutos têm, em sua concepção, que disponibilizar trabalho-ciência-tecnologia-

cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, assim como suas pesquisas devem ser colocadas em benefícios dos processos locais e regionais.

g) Da autonomia.

A discussão sobre autonomia no documento é baseada em várias concepções, uma delas é a de liberdade, “consistindo na qualidade de um indivíduo de tomar suas próprias decisões” (BRASIL/MEC, 2008, p. 35), e outra é da Ciência Política, na qual “é a qualidade de um território ou organização de estabelecer com liberdade suas próprias leis ou normas” (BRASIL/MEC, 2008, p. 35). A noção de auto-organização também é utilizada para definir autonomia, como um sistema que deve trabalhar para construir e reconstruir sua autonomia, baseada na sua dependência do mundo exterior, tanto informativa como organizativa. A autonomia é associada à liberdade, quando esta possibilita aos homens conviverem de forma politicamente organizada.

Com base nessas concepções, os Institutos são criados enquanto “instituições de natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar” (BRASIL/MEC, 2008, p. 36). No entanto, frisa-se a distinção entre autonomia e soberania, destacando que esta última deve ser exercida “nos limites de um projeto de Nação esculpido democraticamente” (BRASIL/MEC, 2008, p. 37), esta única que pode ser soberana. Neste sentido, a autonomia a ser exercida pelo Instituto depende dos objetivos traçados para ele conforme as diretrizes do plano de ação proposto pela nação.

Com relação estrita da autonomia dos campi, o documento menciona:

Ao estabelecer uma estrutura multicampi em que todos os *campi* possuem um elevado e isonômico grau de autonomia, afirma-se o território como dimensão essencial de sua função. Consequentemente, na configuração dessa esfera exterior (os limites do território), estabelecem-se os princípios para sua ação comprometida com o desenvolvimento local e regional, não cerceadores de sua autonomia (BRASIL/MEC, 2008, p. 37).

Sendo assim, a autonomia de cada *campus*, segundo a proposta, se expressa em suas opções pedagógicas, autonormativas, que atende a população em todos os

níveis, proporcionando o desenvolvimento regional e local, de forma a atuar em favor dos arranjos produtivos sociais e culturais locais, qualquer que seja a esfera delimitada para a atuação dos Institutos Federais.

Com base neste breve resgate histórico, podemos perceber que a história da Educação Profissional e Tecnologia está marcada pela associação com políticas assistencialistas, por uma tradição dualista entre a formação para o trabalho e a formação básica, como também por tentativas mais recentes de integração entre os dois ramos da educação.

Neste sentido, a reflexão sobre como a ifetização lida com essas questões se propondo a uma ruptura com as concepções funcionalistas de educação profissional e com as políticas adotadas por uma política neoliberal, numa história mais recente, se faz altamente relevante. Responder a questões: Como esse objetivo se institucionaliza na prática de um Instituto? Como o Instituto, enquanto proposta de distanciamento do viés assistencialista e funcionalista que caracteriza sua história, trabalha a formação de jovens e adultos sem escolaridade? Como acontece a integração e como fica a autonomia? São temáticas vamos discutir no capítulo a seguir a partir da experiência do Instituto Federal de Sergipe no processo de elaboração do seu Regimento Geral.

CAPÍTULO III

REFLEXÕES SOBRE A INTITUCIONALIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE

Anteriormente, falamos sobre como a instituição se constitui a partir do movimento dinâmico que os processos instituintes produzem sobre que é instituído, numa dialética que resulta no terceiro momento, o de institucionalização. Neste sentido, este último implica necessariamente pensarmos instituição em termos de historicidade.

No capítulo anterior, procuramos fazer um breve histórico da educação profissional de modo a auxiliar na reflexão sobre a ifetização. No entanto, pensar sobre os processos de institucionalização que resultaram na criação dos Institutos Federais para observar suas contradições exigiu-nos um esforço metodológico que levou a confrontar a proposta de ifetização, os aspectos evidenciados no grupo e dados históricos da educação profissional e tecnológica brasileira.

Neste sentido, organizamos esta seção análise de forma que pudéssemos entender o processo da ifetização buscando a instituição que vai além das regras, do exposto, da regulamentação. O Regimento Geral perpassa pela dimensão do instituído, mas como institucionalização é um processo dinâmico, a construção desse documento foi atravessada por movimentos instituintes que fizeram emergir aspectos ocultos, muitas vezes contradições que evocam problemáticas que se repetem ao longo da história.

Utilizamo-nos, então, das questões mais discutidas e que receberam uma atenção especial na elaboração do texto que resultaria no Regimento Geral da primeira comissão, nomeada para a sua elaboração. Elas representam conflitos instituintes que caracterizaram alguns momentos do trabalho do grupo, quando transpunham através das discussões aquilo que era determinado pelo organograma e pelo Regimento paraibano, distanciando-se de um produto que seria o reflexo destas instâncias na institucionalização da nova organização. Nesta perspectiva, estruturamos quatro tópicos/

temas decorrentes dos distanciamentos do direcionamento inicial que nos servem de analisadores, pois se constituíram “manifestações de não conformidade com o instituído [que] são, elas mesmas, reveladoras da natureza do instituído” (LOURAU, 2004, p. 69). Esses temas são: formação docente em educação profissional e tecnológica; proposta curricular e os programas especiais; participação da sociedade; e integração e autonomia.

3.1 A formação docente em Educação Profissional e Tecnológica

Na educação profissional e tecnológica, a proposta de oferecer cursos em todos os níveis, inclusive o superior, exige da equipe docente uma formação mais abrangente. Pois, se antes um professor de Escola Técnica ou Agrotécnica formava técnicos de ensino médio, agora esse profissional deve ensinar desde pessoas sem escolarização – a exemplo dos programas de extensão – a estudantes de pós graduação, através do estabelecimento da nova carreira em que o professor do Magistério de 1º e 2º Graus passou a compor a carreira de Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico. Neste sentido, uma questão recorrente às reuniões do grupo foi a capacitação de servidores como um problema urgente no processo de ifetização.

O grupo alertou-se para o problema. Uma solução sugerida foi a criação de um programa de pós-graduação para todo o IFS que oferecesse cursos e estabelecesse parcerias, a exemplo do que já havia no campus São Cristóvão (Primeira reunião da Comissão de Elaboração do Regimento Geral. Segunda-feira, 31 de janeiro de 2011). Em convênio estabelecido entre Escola Agrotécnica e Universidade Federal do Rio de Janeiro, esta última garantia algumas vagas de mestrado e doutorado para servidores deste campus.

No tocante à capacitação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, o Governo Lula teve como iniciativa a extensão das políticas da Capes, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CALDAS, 2011). Esta apresenta dois programas específicos para os servidores da Rede Federal de Educação

Profissional e Tecnológica: o Minter e Dinter¹⁷ e o PIQDTEC¹⁸ em parceria com a SETEC.

Apesar dos programas existentes, a política de pós-graduação no IFS era considerada ineficaz pelos integrantes da comissão. Conforme informações colhidas no grupo, o único curso de mestrado a ser oferecido no Instituto, em parceria com outro Instituto Federal, fora cancelado pela atual gestão que teria alegado que o curso foi criado na gestão anterior com fins políticos (Primeira reunião da Comissão de Elaboração do Regimento Geral. Segunda-feira, 31 de janeiro de 2011).

Apesar de nova a proposta, do reconhecimento da necessidade de formação de professores na área e da existência de incentivos para o melhoramento da qualificação de pessoal da rede, essa discussão reflete um problema antigo, a falta de habilitação necessária dos professores para o ensino profissional. Se nos primórdios da história da educação profissional, o ensino era desempenhado por leigos ou professores de outras áreas, a situação se reproduz ainda hoje, agravado, quando professores da educação básica das Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFET, a partir da criação dos Institutos, são autorizados a desempenharem suas funções em todos os níveis, inclusive nos cursos de nível superior.

As ações com a finalidade de ampliar a formação de professores para o conteúdo específico da educação profissional e tecnológica sempre se constituíram como “emergenciais, pouco intensivas e com um caráter conservador” (CALDAS, 2011, p. 34). Sobre essas ações, Caldas comenta:

¹⁷ O Minter/Dinter é um programa de apoio à realização de cursos, em nível de pós-graduação *stricto sensu* interinstitucionais no país, voltado para os integrantes do quadro de pessoal permanente das Instituições de Ensino Superior (IES) pertencentes à Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na qual a CAPES, em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, disponibiliza recursos de custeio e bolsas. Os projetos Minter/Dinter caracterizam-se pelo atendimento de uma turma ou grupo de alunos por um programa de pós-graduação já consolidado, em caráter temporário e sob condições especiais, caracterizadas pelo fato de parte das atividades de formação desses alunos serem desenvolvidas no campus de outra instituição.

¹⁸ O Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, PIQDTEC, apoia a formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu* no país, de docentes e técnicos administrativos em educação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT). A CAPES, também em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, oferece bolsas de mestrado e doutorado a docentes, técnicos e gestores que sejam admitidos como alunos regulares em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no país, de acordo com o Plano Institucional de Qualificação Docente da IFET de origem. Esse programa é administrado pelas próprias instituições, que selecionam e acompanham os seus bolsistas.

Tais iniciativas colocam-se longe das necessidades atuais ou surgem até mesmo apenas em atendimento a exigências que muitas vezes, escapam ao domínio dos interesses da sociedade como um todo. Isso significa que, embora nos últimos anos tenham se ampliado as vozes na defesa da capacitação, não se evidenciaram ainda políticas públicas incisivas e contínuas no sentido de qualificação docente para a EPT (CALDAS, 2011, p. 35).

O distanciamento entre os temas educação profissional e formação pedagógica talvez tenha suas raízes na separação entre os dois ramos da educação que marca toda a história da educação no Brasil. As Escolas de Aprendizes e Artífices que eram ligadas ao Ministério de Agricultura, Indústria e Comercial. As escolas agrícolas também faziam parte desse Ministério. Em contrapartida, o ensino normal e o superior ligavam-se ao Ministério da Justiça e do Interior, como aponta Oliveira Jr (s/d). Este autor ressalta que nas primeiras décadas do século XX, algumas iniciativas destinadas à formação docente na área profissional foram experiências isoladas (OLIVEIRA JR, s/d).

Uma preocupação mais efetiva na área pode ser percebida na LDB de 1961, onde se regulamentava que a formação de professores deveria ser realizada nas faculdades de filosofia, ciências e letras, enquanto que a formação de professores da área técnica profissional deveria ser feita através dos “Cursos Especiais de Educação Técnica”. No entanto, a formação obrigatória para o docente dos cursos técnicos era flexibilizada pela possibilidade de aceitarem-se exames de suficiência, que segundo Oliveira Jr, servia para “dar origem às desastrosas ‘autorizações a título precário’ que até hoje são distribuídas sem qualquer exigência de formação pedagógica ou em serviço” (OLIVEIRA JR, s/d, p. 5).

Em 1978, a cefetização traz à tona a discussão quando os três CEFET existentes na época adquirem o papel de formar docentes para a educação profissional por meio dos esquemas I e II. O primeiro esquema se constituiu na complementação pedagógica para os profissionais de nível superior e o segundo na complementação pedagógica e aprofundamento dos conteúdos de tecnologia, destinados aos docentes que tivessem formação como técnico de nível médio. Segundo Oliveira Jr (s/d), foi uma iniciativa que funcionou enquanto laboratório: no entanto, se mostrou insuficiente devido ao grande número de escolas técnicas nos grandes centros industriais.

O decreto 2.208/97 que regulamentou a educação profissional pós LDB, tornava obrigatória a formação pedagógica dos docentes da Educação Profissional. Isso foi melhor detalhado na Resolução 2/97. Nela, se determinava que os CEFET tinham autonomia para implantar cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional. Interessante destacar isso, pois o decreto de 2004, que revogou o referido acima, não menciona nada sobre isso.

Na proposta dos Institutos, ressalta-se que dentre os cursos a serem oferecidos deverão estar os de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. Em contrapartida, após quatro anos de constituição do Instituto Federal de Sergipe não se encontrou oferta de curso específico de preparação pedagógica para a educação profissional na proposta inicial nem se oferece esse tipo de curso atualmente em nenhum dos campi. A única exceção é o curso de Especialização em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos.

3.3 A proposta curricular e os programas especiais

Os Institutos Federais apresentam como princípio uma proposta político-pedagógica onde a organização educacional deve ofertar cursos em vários níveis, prioritariamente em integração com a educação básica. Neste sentido,

Os Institutos Federais validam a verticalização do ensino na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos (BRASIL/MEC, 2008, p.27).

É nesta perspectiva, que os programas voltados para a formação inicial e continuada dos trabalhadores são criados, tendo-se em vista a correspondência com as demandas regionais e locais, numa relação em que ensino, ciência e tecnologia devem estar em sintonia com o mundo do trabalho, sem ignorar o cenário da produção. Assim, as propostas de formação devem contemplar os fundamentos, princípios científicos e

linguagens diversas que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, considerados em sua historicidade (BRASIL/MEC, 2008).

Dessa maneira, o ambiente dos Institutos é campo de excelência para o desenvolvimento de políticas públicas com o fim de, por meio de uma concepção educação para o trabalho numa constante articulação entre ciência e tecnologia, atender a variados públicos, desde jovens, trabalhadores, mulheres, dos mais variados níveis de escolaridade. Destacamos o PROEJA e o Programa Mulheres Mil para o desenvolvimento de uma discussão de como a integração entre formação básica e educação profissional tecnológica se materializam para estes fins através desses programas.

O PROEJA, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, busca, em proposta, a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante (BRASIL, 2012a). Segundo as diretrizes do programa, de acordo com o Decreto nº 5840, 13 de julho de 2006, os Documentos Base do PROEJA e a partir da construção do projeto pedagógico integrado, os cursos Proeja podem ser oferecidos das seguintes formas:

- 1- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 2- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 3- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 4- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 5- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 6- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2012a)

Este programa visa atender jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino fundamental e/ou o ensino médio na idade regular e que busquem elevar sua escolarização e também uma profissionalização. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), esse programa tem origem nos cursos que, no governo de Cardoso, eram chamados “nível básico” da educação profissional. Eram cursos que tinham o objetivo de atender as demandas de qualificação e requalificação profissional da população adulta de baixa escolaridade, por meio de uma rede específica de cursos de curta duração, dissociados da educação básica e de um plano de formação continuada (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005).

A execução desse programa impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como a formação do profissional, a organização curricular integrada, a utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infra-estrutura para oferta dos cursos dentre outros (BRASIL, 2012a). E foi justamente um problema decorrente desses fatores que preocupava integrantes da comissão, na oferta do PROEJA no Instituto Federal de Sergipe.

Em caráter de informe, ouviu-se sobre o corte do benefício de R\$ 100,00 destinados aos estudantes vinculados ao programa. Isso geraria fortes implicações, principalmente no tocante à evasão, segundo opinião de todo o grupo (Reunião de 24 de fevereiro de 2011). Foi comentado na ocasião:

que diante do corte, foi solicitado a Diretoria Sistêmica de Assistência parte da verba de custeamento de bolsas do PROEJA, o que implicaria em análise sócio econômica para beneficiamento de estudantes mais desfavorecidos economicamente, fato que não é divulgado antes ou no momento da matrícula desses alunos (Reunião de 24 de fevereiro de 2011).

A criação dos cursos foi um tema bastante discutido dado sua importância. No grupo não foi colocado como seria o processo de construção de propostas de curso, porém críticas foram feitas no que diz respeito à criação de cursos sem condições de ensino nos *campi* e a evasão decorrente destes.

As condições disponibilizadas para o curso técnico de Pesca, curso do PROEJA de nível técnico ofertado pelo *Campus* Aracaju, foram questionadas primeiramente por ser oferecido por uma unidade de ensino que não apresenta

condições e competência para oferecer um curso desse tipo (Reunião de 31 de janeiro de 2011). Além disso, são oferecidas visitas técnicas aos tanques vazios de piscicultura do *Campus São Cristóvão*. Apesar de mais de 100 anos terem se passado, vê-se quadro semelhante ao das primeiras Escolas de Aprendizizes e Artífices, criadas em 1909, no tocante as condições de oferecimento dos cursos. Segundo Manfredi (2002), cada escola deveria ter até cinco oficinas de trabalho manual ou mecânica e as especialidades das indústrias locais. No entanto, em 33 anos de existência dessas escolas, os ofícios oferecidos eram os de marcenaria, alfaiataria e de sapataria de forma mais artesanal que manufatureiro, contrariando os propósitos industrialistas dos seus criadores, pois poucas unidades possuíam oficinas industriais (MANFREDI, 2002).

O pagamento do benefício financeiro aos estudantes é feito desde 2008, pela ação denominada *Assistência ao Estudante PROEJA*. A implantação dessa medida decorreu do acompanhamento e monitoramento de cursos em 21 unidades da Rede Federal que apresentaram um índice de evasão/desistência superior a 30% no período de 2006/2007. Os dados revelaram que, dentre as causas da evasão naquelas escolas, contavam a ausência de transporte e alimentação adequados para o estudante.

A proposta de incentivos financeiros como forma de assistência no âmbito da educação não é nova. Rui Barbosa em seus pareceres já defendia a existência das caixas econômicas com esse fim. Porém, o que se observa é que apesar de reduzir os índices de evasão pela ajuda de custo recebida pelo aluno, esta não garante a elevação da escolaridade e o crescimento profissional. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), esse tipo de programa se caracteriza pela falta de integração com outras políticas públicas como a de inserção profissional e de melhoria de renda das famílias.

Segundo informações no grupo, o curso teria começado com uma turma de 40 alunos e terminado com 16. Alunos reclamavam que tinham que estudar disciplinas como filosofia e artes (Reunião de 16 de fevereiro de 2011). A questão da evasão no curso PROEJA apontado, remonta também à existência de um currículo que, mesmo tendo o trabalho como princípio educativo, não consegue contribuir para a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências e das Artes e da Tecnologia, como aponta Ramos (2005) para a construção de um currículo integrado. Isso faz com que o trabalhador aluno não reconheça os elementos constitutivos do seu trabalho e de sua vivência nas disciplinas oferecidas no curso estudado. Assim, não só o

curso de Pesca como qualquer outro ofertado nas mesmas condições, poderão ser estruturados com base numa proposta curricular onde não haja correlação com a realidade do trabalhador.

Além do PROEJA, as discussões do grupo remeteram também a discussão sobre as políticas de extensão, que no IFS parece ser reduzido ao Programa “Mulheres Mil”. Este tem como objetivo oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero; mulheres em situação de vulnerabilidade social têm acesso à educação profissional, ao emprego e renda, nos quais os projetos locais são ordenados de acordo com as necessidades da comunidade e segundo a vocação econômica regional. O programa passou a fazer parte em 2011 das ações do programa Brasil Sem Miséria, articulado à meta de erradicação da pobreza extrema, estabelecida pelo governo federal, instituído pela Portaria do MEC nº 1.015, de 21 de julho de 2011.

Estruturado em três eixos - educação, cidadania e desenvolvimento sustentável – o Mulheres Mil foi implementado pelos institutos federais dos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, Sergipe e pela Escola Técnica Federal de Palmas (2012b). Em nosso Estado, o *Campus Aracaju* tem como beneficiárias mulheres residentes do Bairro Santa Maria na área de formação profissional para reciclagem de resíduos sólidos e artesanato.

Na concepção do grupo, tal programa não resume os programas de extensão do IFS. Mesmo havendo a pretensão de ser aplicado em outros *campi*, a restrição ao programa não incentiva a criação de outros, o que teria que ser revisto no Regimento Geral (Reunião de 24 de fevereiro de 2011). Uma alternativa levantada seria a criação de uma Coordenação de Inclusão ou de Programas Inclusivos, na qual reuniria os núcleos ligados aos programas de africanidade¹⁹ e educação indígena, os cursos do PROEJA, o Certific²⁰ e o Mulheres Mil.

¹⁹ Desde o início da vigência da Lei nº 10.639, em 2003, a temática afro-brasileira se tornou obrigatória nos currículos do ensino fundamental e médio. Atividades com este intuito são estimuladas pela a SETEC.

²⁰ A Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC é uma política pública de inclusão social que se institui através da articulação do Ministério da Educação - MEC e Ministério do Trabalho e Emprego - MTE em cooperação com as instituições/organizações. É voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada.

No entanto, o tratamento dado ao Programa no organograma do Instituto, parece refletir o destaque diferenciado que as questões de gênero adquirem nas ações de ampliação das políticas de inclusão. Em notícia publicada no site do IFS, em 19 de março de 2012, intitulada "*Presidente Dilma ressalta importância do Mulheres Mil para o país*", no qual afirma-se o Mulheres Mil como uma prioridade do Governo Federal, encontramos um trecho do discurso da presidenta em ocasião do Dia Internacional da Mulher, 8 de março, que segundo ela, tem buscado incessantemente apoiar as mulheres em todos os segmentos.

“Temos procurado apoiar a luta das mulheres em todas as áreas, sejam elas cientistas, profissionais liberais, operárias ou empregadas domésticas. O Programa Mulheres Mil está garantindo formação profissional e tecnológica para a inserção de milhares de mulheres no mercado de trabalho até 2014” (IFS, 2012).

Percebe-se assim, que o tratamento dado é o mesmo dado por uma política de governo que continua com uma proposta de educação profissional que se processa mediante programas focais e medidas assistencialistas. Se num primeiro momento tem-se o PROEJA, voltado para a formação do trabalhador, no segundo, tem-se a emergência e a valorização de um programa voltado à mulher. A ênfase em programas focais como grandes ações educacionais dos Institutos em atendimento às necessidades locais, em vez da construção de uma política de formação profissional, contradiz o compromisso de se corrigir as distorções de conceitos e práticas adotadas pela política neoliberal ao reproduzir a mesma lógica.

3.3 A participação da sociedade

A Ifetização destaca a ligação entre Instituto e região em que ele se insere, pois ele deve ser um espaço para o desenvolvimento de políticas públicas que visam a inclusão e o crescimento local. Para isso, a participação das organizações sociais na construção de projetos e propostas deve ser uma prática institucional. Nesta perspectiva, a discussão sobre esse tema foi desenvolvida a partir do envolvimento do SINASEFE na eleição dos servidores para a formação da comissão de elaboração do Regimento, e no envolvimento de demais entidades da sociedade civil na ifetização.

Sobre a participação do Sindicato dos servidores, faz-se necessário pensar sobre sua atuação no processo de eleição da comissão de elaboração. A comunidade, num movimento de resistência questionou seu papel de executor da Reitoria e do Conselho Superior. As argumentações postas nas Assembleias Setoriais e o movimento de eleição paralela de docentes no Campus São Cristóvão indicam isso. De forma instituinte, este último grupo expõe, ao registrar num abaixo assinado, sua insatisfação quanto ao sindicato convocar os sindicalizados e excluir do processo aqueles não sindicalizados, restringindo, assim, a participação da comunidade no processo da reforma.

Interessante frisar essa participação de executor, se eximindo de discutir de forma ampla e crítica o papel do Regimento Geral, enquanto um dos instrumentos reguladores de um modelo que foi criticado publicamente pela mesma entidade:

O SINASEFE vem a público manifestar sua indignação com a atitude do MEC de propor/anunciar uma minuta de Decreto tratando da constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, sem as devidas consultas às instituições representativas das classes que fazem a Educação Profissional neste País. Lamentamos profundamente a forma arbitrária e antidemocrática da atitude em questão, na qual se comprova, mais uma vez, que a Educação Profissional precisa ser respeitada e tratada como uma política de Estado e não como uma política de governo (SINASEFE, 2007).

A relação da entidade reproduz algumas características do movimento sindical atualmente. Antunes (2011) afirma que “o sindicalismo combativo foi cooptado pelo governo Lula”, ao determinar que as centrais sindicais passassem a receber o imposto sindical, criado na Era Vargas no final dos anos 30. Tal medida acentua, segundo esse autor, o controle estatal dos sindicatos. Outro ponto interessante é que, durante os últimos governos, a participação de ex-sindicalistas nos conselhos de empresas estatais, ex-estatais, conselhos de fundos de pensão, cargos ministeriais e comissões criadas pelo governo que recebem altos salários, “aumentando a dependência, a maridagem e a cooptação de ex-líderes sindicais que se encontram dentro do aparelho do Estado” (ANTUNES, 2011, s.p.). Isto demonstra o grau de proximidade entre essas unidades e o Estado nas ações de execução das políticas públicas.

Percebemos então uma paralização das entidades de classe nas lutas travadas no campo da educação. Os movimentos sindicais, em vários momentos da história da educação profissional, demonstrou indignação a medidas impostas e conseguiu provocar mudanças importantes no curso de muitas políticas. A exemplo daquelas que ocorreram entre 1950 e 1953, decorrentes das discussões travadas por esse tipo de entidade que questionavam a dificuldade dos técnicos adentrarem nos cursos superiores, a partir da queda do Estado Novo em 1945. Tais mudanças provocaram importantes avanços no tocante à equivalência entre os cursos técnicos e o ensino médio da época.

Outro momento de atuação relevante foi no período de redemocratização no Brasil e nos anos que antecederam a promulgação da Constituição de 1988. A luta pela necessidade de vinculação entre educação e prática social, conhecimento e trabalho como princípio educativo fazia parte da mobilização da comunidade educacional organizada com vistas no tratamento dado na Constituição. Nesta perspectiva, as entidades de classe ligadas aos órgãos educacionais discutiram incessantemente nos fóruns que contribuíram para o projeto democrático da LDB, que infelizmente foi ludibriado pelos neoliberais que conseguiram a aprovação da lei da educação atual.

Já nos trabalhos da comissão, a questão da participação social se refletiu também nas formas de escolha das representações a comporem o Conselho Superior. Segundo Pacheco *et al* (2011), o Conselho Superior é a instância organizacional maior de deliberação e, por sua composição, representa a comunidade interna, a sociedade e o MEC. A sua legitimidade, segundo os autores, advém do caráter democrático com que os integrantes são escolhidos, “especialmente, na representação da sociedade civil, garantindo a presença de empregados e empregadores” (PACHECO *et al*, 2011, p. 96).

Nesta perspectiva, as formas de eleição e nomeação dos componentes desse conselho foi uma preocupação do grupo de trabalho. Segundo dados registrados no diário, eram escolhidas sempre as mesmas entidades da sociedade civil organizada, a exemplo do Movimento dos Sem Terra²¹.

A constatação de que eram as mesmas entidades que eram indicadas para participarem da composição do conselho punha em dúvida o caráter democrático desse

²¹ O movimento sem terra é um movimento social brasileiro que reúne trabalhadores rurais que lutam pela terra e pela Reforma Agrária.

processo. Para ampliar a participação de outras entidades e deixar mais transparente a indicação dos seus membros, o grupo definiu que esta escolha poderia ser realizada sob a forma de plenária, como as audiências públicas do Ministério Público. Tal medida implicaria na convocação de um número maior de entidades representativas, tornar público esse convite à sociedade, para que, em Audiência, a comunidade do Instituto escolhesse os membros que fariam parte da composição do Conselho Superior.

A participação do sindicato no processo de escolha dos componentes da comissão e as discussões do grupo trazem, no seu bojo, a questão da participação da sociedade civil, através de seus órgãos de classe, no processo de reforma educacional. O que podemos perceber é que a participação social segue com graves impasses na educação profissional, desafio especial para os Institutos.

3.4 Integração e Autonomia

O elemento principal da proposta de criação dos Institutos é a integração de organizações federais de educação profissional e tecnológica. A agregação das Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFET, e posteriormente aos *campi* resultados do processo de expansão, deu origem aos 38 Institutos que hoje compõem a Rede Federal.

Chamamos integração a uma articulação entre gestões de diferentes estabelecimentos que compõem um conjunto. A importância de se discutir integração entre os *campi* e sua demarcação na construção dos artigos do Regimento é resultado da alegação de tratamento diferenciado entre as unidades constituintes do Instituto sergipano por parte da Reitoria. Nesta perspectiva, em vários momentos do trabalho de elaboração do Regimento, os membros se preocuparam na construção de um texto que assegurasse a integração entre os *campi* que constituem o Instituto.

Sendo uma questão que mereceu atenção do grupo de trabalho, foi notado pelo menos duas situações em que a integração não passa de discurso superficial. A primeira é a pouca importância dada ao tema na construção Regimento Geral do Instituto Federal da Paraíba, e a segunda se refere à organização de cargos da Reitoria que advém de postos de apenas um dos *campi*. Um membro ressaltou essas questões defendendo inclusive o papel instituinte da comissão em propor mudanças:

que leu o Regimento Geral da Paraíba, e não gostou, pois este não integra seus campi. Acrescenta que parece ter sido copiado do Regimento do CEFET de João Pessoa. Comenta que algumas coisas podem ser amarradas na construção desse documento, como as formas de integração, que serviços são de responsabilidade da reitoria e dos *campi* (...). Ressalta que a construção desse documento nos dá, em outras palavras, autonomia para propormos mudanças na política de cargos e funções da reitoria, que muitas vezes se confunde com a nomeação de coordenações que se restringem a apenas um *campus*, nesse caso o de Aracaju. (Primeira reunião da Comissão de Elaboração do Regimento Geral. Segunda-feira, 31 de janeiro de 2011)

Conforme análise feita por um dos membros, o Regimento do IFPB, em seu texto geral, não caracteriza integração. Para este, os artigos que se referem à Pró-Reitoria de Administração, assim como as outras, não integra os *campi*. A única exceção seria um trecho referente à Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Interiorização e seus órgãos suplementares que dá mostra, entre outros artigos, a tentativa de integrar ações.

Art. 114 São Competências e atribuições da Pró-Reitoria:

I. Planejar, formular, organizar e monitorar a execução de políticas públicas estratégicas, junto aos demais órgãos executivos do Instituto Federal da Paraíba, mediante o estabelecimento de prioridades institucionais, em articulação com as Pró-Reitorias e as Direções Gerais dos Campi. (IFPB, 2010, p. 79)

A segunda situação seria da configuração do próprio organograma proposto pela Reitoria do IFS. No caso particular do IFET sergipano, membros questionavam a existência de cargos que se remetiam apenas ao *Campus* Aracaju, a exemplo da Coordenação de Eficiência Energética, do Coordenador de Escritório Modelo de Construção Civil e o de Turismo, cargos que tiveram sua origem ligada ao CEFET-SE.

Além da contradição evidenciada pelo grupo no fato de que a integração, característica fundamental do novo modelo, ter pouco destaque na construção dos regimentos, a segunda constatação também sinaliza uma outra contradição. Ao mesmo tempo em que a integração ocorre com as organizações, homogeneizando-as sob a forma de *campus*, as distingue entre si, ao determinar, desde a apresentação do modelo de IFET, que os Institutos seriam formados, preferencialmente, a partir dos CEFETs (BRASIL/SETEC/MEC, 2007). A cefetização de uma organização de ensino

profissional se dava entre outros requisitos, através da oferta de cursos superiores em licenciaturas e tecnologias. Destacamos que na ifetização:

Os IFETs representam a possibilidade de oferta em todos os níveis, com prioridade à educação técnica de nível médio, compromisso com a educação básica especialmente na formação de professores, resgate imperioso da educação de jovens e adultos por meio do PROEJA, interiorização e maior autonomia institucional (BRASIL/SETEC/MEC, 2007).

No entanto, foi entendimento de membros do grupo que a ifetização, integração entre instituições de ensino profissional como a grande distinção das reformas anteriores, tem sua identidade distorcida ao ser confundida com os CEFET. Neste sentido, a construção do Regimento é uma oportunidade de se destacar questões como as formas de integração, assim como distinguir os papéis da Reitoria e dos *campi*.

Ao dar prioridade à educação de nível médio, impõe aos já criados CEFETs a ênfase na oferta de cursos neste nível, e não aos cursos de nível superior como foi a tendência das organizações que conseguiram cefetizar-se. Note-se também que após a integração e criação dos Institutos, todas as unidades interligadas se constituíram cada qual enquanto *campus*, independente de sua origem. Nesta perspectiva, a lei 11.892/2008 dá o mesmo tratamento aos órgãos, autarquias ou unidades descentralizadas, e ainda outras ligadas à universidades, porém a proposta de constituição privilegiou a oferta em ensino superior.

Tudo isso se assemelha a emergência da Lei nº 5692/71, que surgiu com o propósito de atender a demanda de técnicos de nível médio e de conter a pressão sobre o ensino superior. Neste sentido, há o aproveitamento da experiência na oferta do ensino superior dos CEFET, mas isso não se coloca como o grande objetivo da proposta. A preocupação central em oferecer cursos técnicos de nível médio, prioritariamente integrado, tenta corresponder os interesses do mercado, ao mesmo tempo em que procura conter os questionamentos da sociedade civil e dos grupos organizados que se envolveram nas discussões da última Constituinte e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Se de alguma forma o CEFET centralizou a constituição do Instituto, os *campi* que se originaram das Escolas Técnicas, Agrotécnicas e outras unidades se integrariam

ao primeiro com os mesmos objetivos e papel social. No entanto, a questão que mais afeta a estes últimos é a autonomia.

O Instituto Federal tem vinculação com o Ministério da Educação, como sendo uma organização que possui natureza jurídica de autarquia, sendo detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Interessante observar a autonomia nessa nova configuração da rede federal de educação profissional. Desde suas diretrizes, perpassando a lei, reiterada nos documentos produzidos no Instituto, a autonomia adquire uma abrangência bem diferenciada. Se antes, o CEFET-SE e a EAFSC eram autarquias autônomas, a partir da integração delas, a autonomia é propriedade do Instituto, quer dizer, de todos os estabelecimentos que o integram, todos regidos pela Reitoria. Além disso, a autonomia toma uma concepção abrangente que vai além dos limites da organização e abarca o compromisso dela com as demandas do território em que esta se insere.

Segundo Pacheco *et al* (2011):

Houve uma grande preocupação dos redatores da lei para que nos casos de unificação de mais de uma autarquia nenhuma delas se sentisse absorvida por outra, já que estavam abrindo mão de uma conquista importante: a autarquização. Daí a possibilidade de a reitoria instalar-se em espaço físico distinto do de qualquer dos campi que integram Instituto Federal (PACHECO *et al*, p. 97 e 98).

Apesar da recomendação, tanto a reitoria do IFPB como a do IFS se localizam nos *campi* originados dos CEFET até o momento, o que parece demonstrar a tendência do processo de ifetização em permitir a prática. Isso provoca distorções no reconhecimento do Instituto, do *campus* que aloja a reitoria e dos demais *campi*, pois muitas vezes toda a organização é confundida com o referido campus, os outros são vistos como unidades menores dependentes do primeiro.

A Escola Técnica Federal de Sergipe, hoje *campus* Aracaju, adquiriu status de Autarquia Federal pela lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, conquistando autonomia didática, financeira, administrativa e técnica, ofertando o ensino médio e formação profissional, concomitantemente. Já a EAFSC foi transformada em Autarquia em 16 de novembro de 1993, através da lei nº 8.731. Ao optarem pela integração de duas autarquias, as duas organizações abriram mão da autarquização.

Com nova configuração de rede, “a questão da autonomia surge explicitamente em relação a sua natureza jurídica de autarquia e à prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas” (PACHECO et al, 2011, p. 63), no caso do IFS, circunscritos no Estado de Sergipe. Pacheco *et al* (2011) ainda apontam para a possibilidade de auto estruturação, necessária ao exercício da autonomia, o fato da proposta orçamentaria ser destinada a cada *campus* e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Conforme as diretrizes, o Regimento construído diz também que, para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão da instituição e dos cursos de educação superior, o IFS é equiparado às Universidades Federais. Assim, é reproduzida a intenção governista de fazer com que a proposta de criação dos Institutos corresponda positivamente aos anseios da sociedade civil organizada que há décadas luta pela equivalência entre as modalidades de estudo.

No entanto, ao mesmo tempo em que a ifetização parece “elevar” as organizações de ensino profissional ao mesmo patamar de Universidade, a medida perpetua a dualidade entre a formação profissional e a acadêmica. Vejamos esse aspecto na reforma Campos de 1931, onde o governo se comprometeu com o ensino secundário, mantendo o sistema secundário preparatório do ensino superior e o ensino técnico profissional.

A reforma Capanema também perpetuou esta cisão, salvo as mudanças conquistadas, após 1945, com as iniciativas de equivalência entre os diversos ramos do ensino, incluindo o secundário. Se nos anos seguintes assistiu-se a uma crescente abertura ao nível superior, seja com as medidas de equivalência das décadas de 50 e 60, ou mesmo com posterior profissionalização compulsória, na prática, a profissionalização continua sendo um impedimento para o acesso à Universidade, por não preparar os estudantes para isso.

A perspectiva politécnica ampliaria os horizontes do trabalhador ao ter acesso a uma formação técnica que contemplasse os fundamentos científicos que caracterizam o trabalho produtivo moderno. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, juntamente com o decreto nº 2.208/97, produtos de uma política educacional neoliberal, puseram fim à formação profissional integrada à formação geral,

distanciando mais ainda as duas modalidades. A política educacional do governo Lula inicia-se com a revogação desse decreto e o incentivo ao retorno da integração dos cursos, afirmando uma concepção em que a educação profissional seria o grande impulsionador do crescimento econômico. Criou-se um novo tipo de organização de educação profissional, que atendesse a todos os níveis e, ao mesmo tempo, equiparado às Universidades, pondo fim a uma tendência de transformação dos grandes CEFETs em Universidades Tecnológicas.

Sobre esse tema, Pacheco *et al* (2011, p. 71) argumentam:

Ao relacionar, no art. 1o, a constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, essa lei singularizou a UTFPR, procurando demonstrar que apenas ela integrará a Rede. Do contrário o legislador utilizaria a identificação Universidades Tecnológicas, no plural, como o fez ao se referir aos “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”. Da mesma forma, assim procedeu ao identificar os dois Cefets que não aderiram aos institutos, ficando claro que não existirão outros (PACHECO *et al*, 2011, p. 71).

A UTFPR fundamenta-se na possibilidade aberta pela Lei no 9.394/96 de criação de universidades especializadas. O parágrafo único do art. 52 abriu uma nova possibilidade para as universidades brasileiras, ao romper com a tradição de que elas seriam abertas a todas as áreas do conhecimento. No entanto, com o intuito de não reafirmar uma cultura de hipervalorização do profissional graduado em nível superior, “a escolha pela criação dos Institutos Federais, e não de novas universidades tecnológicas, revela a opção por uma nova institucionalidade que se distancia da concepção acadêmica tradicional muito presente no meio universitário brasileiro” (PACHECO *et al*, 2011, p. 72).

A medida de criar outro tipo de organização educacional, sob uma nova institucionalidade não resolve a dicotomia histórica da existência de dois sistemas educacionais. As demais escolas continuam formando pessoas para as universidades, e esta continua sendo o centro do ensino superior por excelência. O fato dos Institutos ofertarem todos os níveis, inclusive o superior, não o faz capaz de superar a crítica de que a educação profissional funciona para alimentar a mão de obra exigida pelo mercado. Desse modo, ainda se faz presente a tradição funcionalista dessa área da educação.

3.5 Elaboração do Regimento Geral do Instituto

O acompanhamento do processo de elaboração do Regimento Geral do Instituto Federal de Sergipe proporcionou-nos um campo de observação do encadeamento de institucionalização do novo modelo instituído para a educação profissional e tecnológica. As instituições são normas e também uma articulação entre a ação histórica de indivíduos, grupos e coletividades (LOURAU, 2004).

Com vistas na construção do Regimento, documento este que deve regulamentar a estrutura organizacional, as competências das unidades administrativas e atribuições dos dirigentes, cargos e funções, os gestores procuraram reproduzir a proposta de constituição da organização originada pela adoção ao modelo, e adequá-la aos seus próprios interesses. Para isso, utilizou-se das entidades de classe como instrumento executor do processo de escolha dos membros da comissão de trabalho.

Poderíamos pensar que a adoção de tal medida para a eleição dos representantes dos segmentos que compõem a comunidade do Instituto seria uma oportunidade de ampliar a discussão sobre a importância da elaboração desse instrumento legal e sobre a fase que se encontrava a ifetização naquele momento. Porém, o que se observou foi a limitação da participação da comunidade e o simples atendimento ao pedido das instâncias superiores da organização, a Reitoria e o Conselho Superior.

Dentro do espaço do grupo, tanto movimentos de reprodução das forças políticas quanto forças de questionamento e inovadoras se confrontavam dinamicamente. A discussão sobre a reprodução do organograma do IFS e do Regimento do IFPB era constante, até que foi decidido internamente que o grupo discutiria e elaboraria um documento com liberdade e que, ao final dos trabalhos, o espaço para distanciamentos na elaboração isenta do documento deveria ser afirmado, quando na ocasião da possível aprovação em Conselho Superior.

A dissolução da comissão e a nomeação de outra mostraram uma tentativa de manutenção do instituído, utilizando-se do argumento da expiração dos prazos, mesmo diante de informações referentes ao andamento dos trabalhos. Associando a gestão ao Estado, como lembrou Lourau, este “é o lugar originário da repressão. A

ilusão institucional e o desconhecimento são necessários para que o sistema social se mantenha, para a estabilidade das relações sociais dominantes, produzida e re-produzida pelas instituições” (2004, p.77).

Se por um lado, houve a dissolução do grupo e o trabalho ficou inacabado, por outro, a comissão nos proporcionou conteúdos de revelação daquilo de mais oculto da instituição. A institucionalização do Instituto traz à tona, de modo invisível, “coincidências” que atravessam vários momentos da história da educação profissional no Brasil e que se reproduzem na reforma atual.

Assim, o discurso de que a Ifetização procura quebrar com uma concepção funcionalista de educação profissional, desviando os interesses do mercado para a qualidade social, surge como contradição principal de nossa reflexão. Nesta perspectiva, quando pensamos no processo de institucionalização dos Institutos não podemos dissociar sua criação do surgimento da rede federal em 1909. O discurso de que se “deve facilitar às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades crescentes da luta pela existência habilitando os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o preparo técnico e intelectual”, discurso que fez parte da lei que criou a rede federal e as 18 primeiras Escolas de Aprendizes Artífices, primeiras escolas de educação profissional do Brasil.

A ideia, naquela época, era de que pela educação profissional assim distribuída alcançaria benefícios no que condiz a “formação de cidadãos úteis à nação”. Esta já era uma preocupação de períodos anteriores, que podemos perceber com as ações no campo da educação com fim de instruir os negros, mulatos e pobres, principalmente na metade do século XIX, quando a preocupação era prepará-los para o trabalho assalariado. Importante destacar que todas essas reformas advinham da necessidade acompanhar as mudanças na sociedade brasileira.

Percebemos que isso se assemelha a uma política de educação profissional que busca atender a uma demanda de jovens e adultos não escolarizados e que, muitas vezes, estão fora do mercado de trabalho. Dessa maneira, no advento das comemorações do centenário da rede federal de educação, o Ministério da Educação, através da Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica, SETEC, anunciou a proposta de organização da rede a partir da integração dos estabelecimentos já existentes juntamente

com as unidades a serem construídas no processo de expansão. O passado se reproduz ao dizer que os Institutos apresentam como finalidade e característica a oferta de cursos para a “formação do cidadão com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2009b).

Esse tipo de oferta reflete um problema crônico da história da educação profissional: a dualidade entre uma educação para a academia e outra para o trabalho. Iniciada nos tempos da colonização, essa distinção era feita com a distinção social existente entre os ofícios destinados aos escravos e aqueles destinados aos brancos. Isso se perpetuou de várias formas ao longo dos séculos.

Com chegada da família real ao Brasil, instituições educacionais e culturais serviam para a formação de políticos e intelectuais e outras para a capacitação de mão de obra voltada para a construção e crescimento dos centros urbanos. A necessidade de acompanhar o desenvolvimento da industrialização e o advento do regime republicano exigiram medidas substanciais que promovesse mudanças na sociedade brasileira. Assim, a instrução das classes populares - no geral pobres, mulatos e escravos libertos - enquanto política pública foi instaurada, consolidando a referida dualidade.

Muitas ações de instrução estiveram ligadas às políticas públicas da educação profissional, a exemplo das primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices e as escolas agrícolas, que deveriam oferecer ensino primário com o treino das primeiras letras e noções de matemática. Porém o que observamos também é que, na maioria dos casos, a educação profissional serviu de política de assistência, seja destinada aos “pobres desvalidos”, seja ofertada aos jovens e adultos trabalhadores que não se escolarizaram. Residência, alimentação, vestimenta, ajuda de custo associado à matrícula e continuação dos estudos nestas instituições não fizeram e não parecem fazer seus alunos capazes de competir isonomicamente pelos bons postos de trabalho e condições de crescimento de renda.

Mas, a insatisfação desse quadro de diferença de oportunidades no campo da educação foi gerada nos meios operários. A formação pelo trabalho não poderia ser um impedimento à progressão nos estudos. Nessa perspectiva, a equivalência entre ensino profissional e educação formal constituiu uma discussão que se arrastou durante todo o século XX. Pelas mudanças na legislação, pudemos ter noção do quanto a

questão teve seus avanços e retrocessos, principalmente no tocante ao nivelamento do curso técnico ao nível médio. No campo dos debates educacionais, pudemos perceber a participação de vários segmentos – trabalhadores em educação, movimentos sindicais, acadêmicos – que lutaram por uma mudança de concepção de educação que embasasse as práticas na área. Assim, numa perspectiva politécnica, haveria uma articulação entre trabalho manual e intelectual, para que se possibilitasse a assimilação, não só teórica, mas prática dos princípios científicos que sustentam a organização moderna. Essa concepção busca aliar trabalho aos princípios educativos e todos teriam condições de fazer suas escolhas para cursar o nível superior. Segundo Saviani:

A partir deste conceito, o aluno terá não apenas de compreender todos os princípios científicos que conhece e assimilou de maneira teórica desde o ensino fundamental – em suma, como a natureza e a sociedade estão constituídas –, mas também de ser capaz de aplicar o conhecimento de que dispõe (SAVIANI, 2003, p. 141).

No entanto, entre idas e vindas das políticas de equivalência entre os dois ramos do nível médio, as medidas neoliberais da década de 1990, entre elas a LDB e o Decreto nº 2.208/97, representaram um enorme retrocesso, em virtude da proibição da oferta de cursos integrados e o incentivo ao oferecimento de cursos breves e fragmentados. Tal quadro ampliou as expectativas de mudanças de toda uma comunidade educacional com as promessas de reforma do campo nos anos seguintes.

Na tentativa de corresponder aos anseios sociais, a implantação da reforma a partir de 2008 faz perceber a emergência de uma série de contradições. Quando se esperava uma Lei que alterasse a concepção de educação vigente na atual LDB ou a criação de uma lei específica para a educação profissional, e a elaboração de novas diretrizes que orientassem novas políticas de educação profissional, veio apenas o decreto nº 5.154/2004, que somente permitia a integração do ensino médio ao técnico. O que deveria representar uma mudança de concepção colocava a integração como uma possibilidade.

Friggotto, Ciavatta e Ramos afirmam:

O controvertido percurso entre as propostas de governo anunciadas ao povo brasileiro durante a campanha de 2002 e as ações e omissões no exercício do poder revelam alguns saldos de boas intenções e estratégias que se tornam

obstáculos ao avanço da efetiva democratização da educação nesse período de governo (Friggotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 1104).

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia diz reafirmar o compromisso social de quebra de tradição dualista entre educação e trabalho, não limitando as políticas públicas a uma tradição funcionalista. Porém, o que poderia ter surgido como proposta resultante de uma discussão democrática, é apresentada pronta às organizações que constituem a rede federal de educação profissional e tecnológica, restando a estas seguirem as normativas no Ministério sob pena da não utilização de orçamentos da União a serem destinados ao novo modelo.

Isso retoma o debate em torno da LDB que se estendeu durante a década de 1990. O projeto de lei amplamente discutido e construído pela comunidade educacional, que se manteve mobilizada durante todo o processo, foi praticamente ignorado. Neste sentido, a formulação e aplicação de um modelo que parte de dentro de um Ministério, sem maior articulação e diálogo com os setores interessados parece restringir o caráter democrático das políticas em educação.

A importância dada à construção de um projeto de educação que tenha a qualidade social associada ao desenvolvimento local e regional é louvável. No entanto, deve-se questionar que concepção de desenvolvimento se tem ao construir essa proposta, pois as bases em que o modelo de ifetização se sustenta parece ignorar as conquistas que essas escolas conseguiram ao longo do tempo, como a de sua autarquia. Integra organizações, muitas vezes centenárias, numa reforma, sem o devido debate entre as comunidades. Além disso, se há a preocupação na oferta de cursos na área tecnológica, a política tem que conceber a formação docente como essencial para o êxito desse projeto, profissionais especializados na parte técnica, mas também sensibilizados para as questões pedagógicas, não apenas a formação de pesquisadores.

Esse trabalho se constitui apenas numa tentativa de refletir sobre um projeto político educacional que apresenta muitas questões que merecem ser problematizadas, discutidas e analisadas constantemente. Não sabemos como se geraria a institucionalização dos institutos, mesmo o Instituto Federal de Sergipe. Procuramos a partir dos documentos, dos grupos, extrair aspectos ocultos na emergência desse novo modelo. Refletir apenas. Pontuar, talvez. A análise dos escritos, da legislação, é

importante para saber o que se regulamenta; a análise dos processos institucionais por meio dos grupos nos dá pistas de como estes se constituem reprodutores e produtores de instituições, porque são atravessados por elas; um olhar sobre a história da educação profissional se faz imprescindível para a análise de como as instituições se instituem, se cristalizam e se modificam no decorrer do tempo.

CASA DE FERREIRO, ESPETO DE PAU

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Começo com as últimas considerações dessa dissertação resgatando um trecho do diário de campo. “Em 16 de fevereiro de 2011, terceira reunião de trabalho da comissão, todos os membros que compareceram neste dia entraram por volta das 9h30, no mini auditório 1, do lado da PROEN, no *Campus* Aracaju. Lá tinha toda uma estrutura montada com data-show, restando ligar a um notebook pra se fazer a projeção do documento a servir de base.”

“Tínhamos dois notebooks pertencentes aos docentes. Um integrante, sentando-se, perguntou: “como vai São Cristóvão? Ainda existe?” Aí brinquei com a representante docente de São Cristóvão: “Olhe o que ele diz”. Ele começou a citar uma série de críticas: “a escola não planta um pé de coentro, os tanques de peixe enchem um palmo quando chove”.

“O representante dos técnicos de Aracaju lembrou que a escola já foi referência. Um outro membro acrescenta ainda que o prédio é bonito, antigo, parece um hospital, uma prisão antiga. A docente de São Cristóvão e eu comentamos o fato da escola ter nascido como um reformatório pra menores. O representante dos técnicos de Aracaju, demonstrando desconhecimento, questionou: “Vocês são daqui? A Agrotécnica nunca foi um reformatório”.

“A representante docente de São Cristóvão conta que a escola surgiu como patronato em 1924, resgatando parte da história que construiu a identidade da EAFSC. Faltou energia nessa hora! ‘Vamos fazer uma prece pra ver se a gente termina isso’, queixa-se o presidente do azar da comissão e das dificuldades em seguir o trabalho. ‘Você que é da Bahia, deve saber fazer alguma coisa’, brinca com o representante docente de Lagarto, e continua: ‘casa de ferreiro, espeto de pau. A Agrotécnica não tem coentro. Aqui tem eletrônica, eletrotécnica, informática e acontecem essas coisas’”.

Com a exposição dessas linhas queremos arrematar a ideia de como se deu a integração dessas organizações de ensino profissional. O tom arrogante expunha uma situação de distanciamento entre as duas ex-autarquias. Um simples diálogo pode nos dizer muito além das palavras. Certos disso, buscamos nos conceitos da Análise Institucional, mais precisamente nas conceituações de George Lapassade e Renè Lourau, o embasamento necessário para o desenvolvimento de um exercício reflexivo sobre o processo de institucionalização dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Buscamos ir além do sentido produzido por uma tradição jurídica e sociológica que define instituição como normas e regras ou grupos de pessoas. Os autores supracitados concebem o termo em seu sentido dinâmico: instituído, instituinte e institucionalização. O primeiro se refere ao instaurado, normatizado, cristalizado; o segundo fala da inovação, que impulsiona o novo, a mudança daquilo que está instituído. O movimento dialético da interação dessas forças se constitui no processo de institucionalização.

Sendo assim, tratar sobre instituição é buscar na história as bases de sua constituição enquanto tal, enquanto temporalidade, enquanto processo. A criação dos Institutos Federais, um movimento de reforma na educação profissional brasileira, também se constitui nesses movimentos. Partindo desse princípio nossa metodologia de trabalho consistiu no levantamento de um panorama histórico como também documentos referentes ao assunto para uma melhor compreensão da proposta.

O Instituto Federal de Sergipe serviu de laboratório para as nossas observações que tiveram a comissão de elaboração do Regimento Geral como campo de observação para perceber os impactos das mudanças provocadas pela reforma. Com esse intuito, primeiramente solicitando a nossa entrada por meio de um comunicado encaminhado à Reitoria e à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação²².

A essa altura já tínhamos iniciado a escrita do diário. “A escritura diarística como ‘canteiro’ da pesquisa reintroduz a dimensão escondida desta última: a temporalidade” (LOURAU, 2003, p. 203). Foi o instrumento utilizado como forma de registro da história atual assim como a fonte de dados para a reflexão. Procuramos registrar livremente o que mais marcava as discussões nas reuniões de trabalho assim como nossas impressões e informações outras ligadas ao tema.

²² Hoje, essa Pró-Reitoria se denomina Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Extensão.

Escrever o diário foi o primeiro exercício para a definição do que seria o texto definitivo da dissertação. Apesar de definir nossa postura como pesquisadora participante, vários outros questionamentos surgiam à medida de sua escrita. Como expor essas informações decorrentes da experiência vivenciada com pessoas que trabalham no mesmo ambiente de trabalho? Como relatar questões comprometedoras ditas “na intimidade” construída dentro do grupo? Como expor os assuntos sem expor as pessoas? Essas primeiras questões serviram para refletir sobre a importância de exercer o papel de pesquisadora com ética que o campo de pesquisa exige. Além disso, serviram também para definir os seus objetivos. Não queria dar o tom de crítica pela crítica, de denuncia ou de recriminação ao sistema ou os sujeitos constituintes dele. Não queria deixar aparentar uma mera indiscrição nas atividades institucionais, crítica revanchista ou denúncias vazias. Optamos como postura de escrita e registro o enunciação de “coisas” e não a denúncia de “outrem”, a exemplo de Lourau (1993).

Foi nessa perspectiva que escrevemos essa dissertação. Procuramos desenvolver um panorama histórico da educação profissional no Brasil, enfocando os aspectos sociais e educacionais que contextualizaram as reformas e práticas na área da educação profissional. Isso serviu de base para uma reflexão da institucionalização dos Institutos que indicou que não houve a superação da dicotomia que marcou toda a história da educação brasileira, a de uma vertente voltada para a formação de intelectuais e governantes e outra para os trabalhadores. Em contrapartida, o que se percebe é a emergência de uma nova versão, atualizada nos novos moldes da economia e nas necessidades de mercado brasileiras.

Isso se reflete em várias ações que compõe o projeto de educação profissional e tecnológica no momento. A proposta curricular voltada para o desenvolvimento local e regional tem na verticalização do ensino sua base, porém a ênfase está nos instrumentos de assistência em detrimento à qualidade na formação, situação esta que não parece contribuir para a elevação dos níveis de escolaridade, melhoria na renda ou aumento significativo nas oportunidades no mercado de trabalho.

A participação da comunidade foi uma temática discutida dada as contradições encontradas na fase de eleição dos membros da comissão de elaboração do Regimento Geral, como também pela relevância da questão no âmbito dos trabalhos da referida comissão. A ifetização carrega o discurso de que as práticas do Instituto devem

ser planejadas e discutidas junto a comunidade local e regional, respeitando as demandas e necessidades. No entanto, observamos que não só a implantação da reforma como as formas de legitimação desta, a exemplo da elaboração do Regimento, não possibilitaram uma ampla participação. Inicialmente, o sindicato acaba restringindo ao grupo dos sindicalizados a oportunidade de escolha dos membros do grupo de trabalho; posteriormente, essa comissão é destituída para dar lugar a uma outra formada por gestores nomeados. Num movimento instituinte, a comissão procura ampliar a participação social no texto que ia se construindo, porém esse processo foi interrompido e desconsiderado para a continuação da elaboração do Regimento final. Tudo isso demonstra o quanto a questão segue com graves impasses para a educação profissional, constituindo-se, neste sentido, um desafio para os Institutos.

Assim como a questão da participação da sociedade, a integração entre os *campi* também se mostrou um ponto controverso. A nova organização se origina a partir dos CEFETs, e estes acabam por reproduzirem-se enquanto Institutos. A percepção de que o Regimento paraibano parece a cópia do regimento do CEFET-PB e o organograma do IFS apresenta cargos herdados do CEFET-SE indicam a tendência de continuidade de uma lógica educacional característica desse modelo de organização, que teve um papel de destaque no projeto educacional neoliberal.

Nesta nova configuração da rede, a autonomia enquanto conquista da autarquia dá lugar a uma autonomia de atuação território pelo Instituto Federal, no âmbito da regulação, criação, oferta de cursos. Nesta perspectiva, o discurso fundamentador da reforma a associa a organização à Universidade. Essa discussão sobre a equiparação entre as duas formas de organização parece consolidar o dualismo entre formação acadêmica e formação profissional tecnológica.

Os temas destacados na pesquisa apresentam contradições e problemas que percorrem a história da educação profissional desde seus primórdios. O dualismo entre formação acadêmica e profissional, a falta de condições apropriadas para a oferta de cursos, a carência de formação docente e a utilização desse ramo da educação como política assistencialista são alguns dos problemas que atravessaram a emergência dos liceus, das escolas agrícolas, das escolas industriais, dos CEFETs. E mesmo o discurso que sustenta o modelo de Instituto se proponha a romper com a tradição funcionalista

que sempre caracterizou a educação profissional, parece consolidar esse quadro de forma atualizada e correspondente as novas necessidades do mercado.

Estas são algumas reflexões desenvolvidas durante a pesquisa. No entanto, muitas questões surgem e que merecem aprofundamento. A maneira como cada *campus* se comporta no processo de reforma; como suas histórias particulares atravessam a formação de um Instituto; como se estabelecem as relações integração, autonomia e interdependência entre os campi são alguns aspectos da reforma que ampliam o conhecimento sobre o tema e que carecem de estudos específicos.

O conhecimento destes novos espaços públicos abre um campo de investigação bastante promissor, na medida em que, através do entendimento de seus processos de institucionalização, abordando aspectos legais, técnicos e político-culturais e históricos, poderá trazer importantes contribuições para a produção teórica sobre a gestão democrática dos sistemas de ensino, e para o debate que tal fenômeno enseja entre os agentes políticos envolvidos nas tarefas de criação e de implantação destes órgãos. Neste sentido, nossa dissertação se constitui em apenas uma abordagem inicial sobre a Ifetização e a criação de um novo modelo de organização de educação profissional no Brasil, que reivindica continuidade necessária para novas reflexões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Trad. Antônio Chizzotti. 2ª edição revista. São Paulo: EDUC, 2000.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2ª ed. Londrina: Praxis, 2007.

ANTUNES, Ricardo. Sindicalismo de Classe versus Sindicalismo negociador de Estado. **Revista IHU On Line**. Fev 2011. Disponível em: www.ihu.unisinos.com.br/noticias/40938-sindicalismo-de-classe-versus-Sindicalismo-negociador-de-Estado, em junho de 2012.

BAREMBLIT, Gregório. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5ª ed, Belo Horizonte, MG: Instituto Felix Guatarri, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto de nº 7247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da corte e o superior em todo o império, 1879.

BRASIL. **Decreto de nº 7566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito, 1909.

BRASIL. **Decreto de nº 6095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Brasília, 2008.

BRASIL/MEC. **Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia: Concepções e Diretrizes**. Brasília, 2008.

BRASIL/MEC. **PROEJA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>, em agosto de 2012ª.

BRASIL/MEC. **Programa Mulheres Mil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>, em agosto de 2012a.

BRASIL/MEC/SETEC. **Chamada pública do Ministério da Educação**. Brasília, 12 de dezembro de 2007.

BRASIL/MEC/SETEC. **Ofício Circular nº 076, de 19 de julho de 2007**. Brasília, 2007.

CALDAS, Luiz. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, Eliezer (org.). **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília / São Paulo: Santilhana / Moderna. 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio E Ensino Técnico Na América Latina: Brasil, Argentina E Chile. **Cadernos de Pesquisa**, nº 111, dezembro/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a03.pdf>, em abril de 2012.

FERNET, Selma Pinheiro & PELOSO, Rita de Cássia Borguetti. Grêmio Estudantil: importante mecanismo de atuação dos estudantes. **Revista Científica Eletrônica De Pedagogia**. Ano V – Número 09 – Janeiro de 2007 – Periódico Semestral. Disponível em: <http://www.sinasefe.org.br/antigo/>, em junho de 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio., CIAVATTA, Maria. E RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio., CIAVATTA, Maria. E RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GONDRA, José Gonçalves. & SCHUELER, Alessandra. **Educação Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

IFPB/ PRÓ-REITORIA DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E INTERIORIZAÇÃO. **Regimento Geral 2010**. João Pessoa- PB: IFPB, 05 de março de 2010.

IFPB/ PRÓ-REITORIA DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E INTERIORIZAÇÃO. **Regimento Geral 2010**. João Pessoa- PB: IFPB, 08 de fevereiro de 2011.

IFS. **Prazo para opção por Ifetização encerra na próxima semana**. Aracaju: IFS. Notícia publicada em 05 de março de 2008a. Disponível em: http://www3.ifs.edu.br/index.php?option=com_content&task=view&id=519&Itemid=70

IFS. **Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe, IFET-SE: Proposta de constituição**. Março, 2008b.

IFS. **Projeto de Desenvolvimento Institucional**. Aracaju: IFS, 2009a.

IFS. **Estatuto**. Aracaju: IFS, 2009b.

IFS. **Presidente Dilma ressalta importância do Mulheres Mil para o país**. Notícia publicada em 19 de Março de 2012. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1063:president-e-dilma-ressalta-importancia-do-mulheres-mil-para-o-pais&catid=9:novas-noticias&Itemid=126, em março de 2012.

LAPASSADE, Gilles. **Grupos, Organizações e Instituições**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1977.

_____. **As Microsociologias**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 9)

_____.& LOURAU, Renè. **Chaves da Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1972.

LOURAU, Renè. **René Lourau na UERJ. Análise institucional e prática de pesquisa**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1993.

_____. Uma apresentação da Análise Institucional. IN: ALTOÉ, Sônia (Org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: HUCITEC, 2004.

_____. O campo sócioanalítico. IN: ALTOÉ, Sônia (Org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: HUCITEC, 2004.

_____. **Objeto e método da Análise Institucional**. IN: ALTOÉ, Sônia (Org.). René Lourau: analista institucional em tempo integral. São Paulo: HUCITEC, 2004.

_____. **O instituinte contra o instituído**. IN: ALTOÉ, Sônia (Org.). René Lourau: analista institucional em tempo integral. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leônicio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em Debate: A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol II. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo. Editora Cortez, 2002.

MARÇAL, F. & OLIVEIRA, G. Inquietações sobre os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia que desafiam a educação profissional. PACHECO, Eliezer. & MORIGI, Valter. (orgs.). **Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania**. Porto Alegre – Tecne, 2012.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar de. **A Formação Do Professor Para A Educação Profissional De Nível Médio: Tensões E (In)Tensões**. S/D.
http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema3/TerxaTema3_Artigo2.pdf,

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, s/d.

PACHECO, Eliezer. Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (org.). **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília / São Paulo: Santilhana / Moderna. 2011.

PACHECO, Eliezer. Institutos federais: Lei no 11.892 de 29/12/2008 - Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (org.). **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília / São Paulo: Santilhana / Moderna. 2011.

PESCUMA, Derna. **O Grêmio Estudantil: Uma Realidade A Ser Conquistada**. 01/12/1990. Resumo da Dissertação. 1v. 177p. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo. Disponível em:
<http://sejarealistapecaoimpossivel.blogspot.com.br/2008/03/resumos-de-dissertaes-produzidas.html>, em agosto de 2012.

PIZZI, Laura. A Politécnica no Brasil: História e Trajetória Política. **Revista Educação e Filosofia**. V. 16, nº 32, jul/dez. 2001. PP 117-147.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol III. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. A reforma do Ensino Médio Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs). **A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio**. Brasília: INEP, 2006.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. O Ensino Industrial: Memória e História. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol III. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane., FARIA FILHO, Luciano & VEIGA, Cynthia. **500 Anos de Educação no Brasil**. 3ªed, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 5 ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2004 - (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 – (Coleção educação contemporânea).

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, nº 34 jan./abr. 2007. Disponível em: WWW.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf, em 16 de fevereiro de 2012.

_____. O plano de desenvolvimento da educação: Análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007

_____. O choque teórico da Politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Volume 1. 131-152, 2003

SAVOYE, Antoine. Análise Institucional e pesquisas sócio-históricas: estado atual e novas perspectivas. **Revista Mnemosine**. Volume 3, nº 2, 2007, p 181-193.

SINASEFE. **Um Sindicato Unificado e de Luta**. Disponível em: <http://www.sinasefe.org.br/antigo/>, em agosto de 2012.

SINASEFE. Manifesto. **78ª PLENA DO SINASEFE**. Brasília, 13 de março de 2007. Disponível em: www.sinasefe.org.br/index.../260-manifesto-do-sinasefe-contra-ifets.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. Do Artesanato à Profissão: Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol III. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

WOLF, Mariângela Tantin & CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. **Regimento Escolar de Escolas Públicas: para além do registro de normas**. S/D. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/pde/arquivos/216-4.pdf, em abril de 2011.