



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gustavo Henrique Moraes

IDENTIDADE DE ESCOLA TÉCNICA

VS.

VONTADE DE UNIVERSIDADE

A Formação da Identidade dos Institutos Federais

Brasília, 2016



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gustavo Henrique Moraes

IDENTIDADE DE ESCOLA TÉCNICA

VS.

VONTADE DE UNIVERSIDADE

A Formação da Identidade dos Institutos Federais

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade de Brasília para a
obtenção do Grau de Doutor em Junho de 2016.
Orientador: Prof. Dr. Bernardo Kipnis

Brasília, 2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM827i Moraes, Gustavo Henrique
Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de
Universidade - A formação da Identidade dos
Institutos Federais / Gustavo Henrique Moraes;
orientador Bernardo Kipnis. -- Brasília, 2016.
356 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2016.

1. Institutos Federais de Educação, Ciência e
Tecnologia. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3.
Identidade de Escola Técnica. 4. Vontade de
Universidade. 5. Nova Institucionalidade. I. Kipnis,
Bernardo, orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

*A Prometeu e Pandora,
dualidade inspiradora deste trabalho.*

*Aos meus pais,
Nestor Moraes e Sonia Maria Joly Moraes,
razão e emoção que me dão forma.*

À GUIA DE PREFÁCIO

Os estudos dedicados às *Políticas Públicas* têm o inconveniente de estudarem uma realidade de altíssima instabilidade. “Política é como nuvem: você olha e ela está de um jeito, olha de novo e ela já mudou”¹. Durante o tempo desta pesquisa, o clima da política nacional mudou muitas vezes, indo do *céu de brigadeiro* à tempestade. Seu início remonta ao ano de 2009, em um país embalado por uma euforia desenvolvimentista em meio a crise crescente do capitalismo global. Consolidava-se a imagem de que o Brasil finalmente tinha deixado de ser o “país do futuro” para tornar-se o “país do presente”. Nos noticiários, nas propagandas comerciais e nas rodas de conversa, os brasileiros se alegravam com o fato de que “o gigante acordou”.

Desafiando o otimismo, que previa o Brasil como 4^a. Potência econômica mundial por volta de 2050 (PWC, 2011), um discurso se levantou denunciando um gargalo que poderia estagnar o crescimento: o discurso da escassez de engenheiros. Segundo as estimativas do Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CONFEA), o déficit no Brasil era de 20 mil engenheiros por ano, número que deveria aumentar com a crescente demanda por esses profissionais nos projetos do *Programa de Aceleração do Crescimento* (PAC), do *Programa Minha Casa, Minha Vida*, na exploração de petróleo na camada do Pré-Sal e nas obras estruturais destinadas a receber a Copa do Mundo em 2014 e os jogos olímpicos em 2016 (BRASIL. CONFEA, 2011).

No campo educacional as atenções se voltavam para a Secretaria da Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), que sofria a pressão da sociedade pela autorização de novos cursos. No âmbito da sua Diretoria de Regulação e Supervisão (DESUP) predominava a percepção de que a expansão da educação superior nacional estava se dando sem a indispensável contrapartida de sua necessidade social. Assim, enquanto a economia crescia e pedia profissionais da área tecnológica, o setor educacional apostava em ofertas que contemplavam uma demanda cultural por títulos acadêmicos de prestígio, tal como o de bacharel em Direito. O que se necessitava, por isto mesmo, era de um *Mapa da Educação Superior Brasileira* (MESB) “[...] com o objetivo de conhecer a oferta e a procura pelos cursos de graduação, em cada estado, para ajudar na elaboração de políticas públicas

¹ Expressão atribuída ao controverso governador mineiro José de Magalhães Pinto (1909-1996).

educacionais” (ORNELAS, 2009). Atuando à frente da Coordenação Geral de Orientação e Controle da Educação Superior (CGOC), nos envolvemos diretamente na construção deste Mapa.

A dificuldade metodológica para categorizar as surpreendentes 24.111 distintas denominações de cursos superiores (MORAES e WOLLINGER, 2012), a inexistência de um Cadastro único para a Educação Superior², a fragilidade das informações disponibilizadas pelos Conselhos Federais de Regulamentação Profissional (MORAES, WOLLINGER e CORDAZZO, 2015) e as deficiências de pessoal e de estrutura do MEC (BUCCI, 2013) foram fatores que transformaram a elaboração do MESB em um dos maiores desafios da DESUP entre Abril de 2009 e Abril 2011 (BRASIL.MEC.SESu, 2010). No que diz respeito à oferta de educação tecnológica, os estudos empreendidos apontavam para o entendimento de que não era prudente afirmar que faltavam engenheiros no Brasil. Ao contrário disto, alertava-se que “[...] quando se fala em profissões tecnológicas, não se pode falar apenas em Engenharia, mas também em técnicos e tecnólogos” (WOLLINGER, 2011).

De forma paralela a este esforço, outro grupo de técnicos do poder público se debruçou sobre a questão da escassez de engenheiros no Brasil dando importantes contribuições ao debate. Desafiando a estratégia que ensaiava suprir a oferta de engenheiros pela via educacional - ampliando a oferta de cursos superiores de bacharelado em engenharia - o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) propôs um breve artigo intitulado: “Escassez de Engenheiros: realmente um risco? ” (NASCIMENTO et al., 2010). Os resultados anunciados contrariavam amplamente o discurso expansionista, sugerindo o equilíbrio entre oferta e demanda para cenários de crescimento econômico que não ultrapassem a taxa de 5% ao ano.

A reação aos estudos do IPEA deu-se rapidamente. O Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial (IEDI), por exemplo, questionou a validade das pesquisas econômicas, afirmando que: “Há uma forte e crescente demanda por profissionais de engenharia no Brasil, que é detectado não pelos estudos econômicos mais gerais, em função das metodologias adotadas, mas pelo dia a dia das empresas e de suas dificuldades concretas no mercado de trabalho” (IEDI, 2011, p.01). Na contraofensiva, o IPEA elaborou uma edição especial do boletim *Radar*, inteiramente dedicada à temática *Mão de Obra e Crescimento*.

² O Cadastro e-MEC, “base de dados oficial e única de informações relativas às instituições e cursos de educação superior, mantido pelo MEC” (BRASIL.MEC, 2007), foi instituído em 29 de Dezembro de 2010, após a revisão da Portaria Normativa n.40, de 12 de dezembro de 2007.

Reunindo a produção técnico-científica de diversos articulistas³, os novos estudos - longe de reverem os prognósticos do estudo anterior - reafirmavam não haver um risco de escassez de engenheiros no Brasil!

Ao contrário do que aconteceu com MESB, que ficou restrito aos técnicos do MEC, os estudos do IPEA transbordavam do ambiente ministerial para dentro da Academia, suscitando a publicação de uma série de artigos científicos que davam visibilidade à questão posta em discussão. Seus modelos matemáticos revestiam de força epistemológica as posições defendidas. Em contextos como estes, em que predominam as análises quantitativas é prudente observar um conhecido ditado da matemática: *não ponha fé no que as estatísticas dizem até que você tenha considerado cuidadosamente o que elas não dizem*. Seria exatamente o não dito pelas estatísticas que iria diferir os estudos do MEC e do IPEA. O discurso econômico não sabia dizer porque a população continuava dizendo que faltavam engenheiros no Brasil, embora as estatísticas dissessem ao contrário! O discurso dos números não conseguia perceber que o engenheiro que mais fazia falta ao Brasil não era o civil ou o eletricista; não era o engenheiro ligado às áreas produtivas ou ao exercício profissional; tampouco era o engenheiro necessário à composição de um *exército industrial de reserva*. O engenheiro que mais fazia falta ao Brasil não era o engenheiro da economia, mas o engenheiro da cultura – portador do título aristocratizante de Bacharel em Engenharia!

Este discurso – que exaltava a necessidade crescente da engenharia, mas se esquecia da formação técnica de nível médio - era muito familiar para mim. Como aluno do curso técnico em eletrônica do CEFET-PR, entre 1994 e 1997, acompanhei de perto o movimento institucional que exaltava a oferta de ensino superior em detrimento dos cursos técnicos, efetivamente descontinuados em 1998. Mais tarde, como aluno de Engenharia Eletrônica desta mesma instituição, ocupei a cadeira discente no Conselho Diretor, presenciando a dinâmica processual que visava substituir a oferta dos cursos técnicos pelos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) e, posteriormente, pelas suas engenharias equivalentes. As justificativas, invariavelmente, se repetiam: além da demanda tecnológica, a substituição da matriz de cursos estava ligada à aceitação destes cursos pela população e à pressão, interna, dos seus professores, desejosos de atuar nos níveis mais altos da educação nacional. Aos entusiastas da Educação Profissional Tecnológica (EPT), causava estranheza o fato de a maior “escola técnica” do Brasil renunciar à formação técnica de nível médio em nome de um projeto de atuação, exclusiva, no ensino superior. Neste cenário, formei-me em 2004, às

³ (POMPERMAYER *et al.*, 2011), (SOARES e NASCIMENTO, 2011), (GUSSO e NASCIMENTO, 2011), (PEREIRA e ARAÚJO, 2011) e (MACIENTE e ARAÚJO, 2011).

vésperas da transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Já em Florianópolis, ingressei como Professor substituto do CEFET-SC em 2006. Chocou-me a percepção de uma realidade radicalmente distinta daquela que conheci em Curitiba. Não haviam cursos de Engenharia, apenas alguns poucos CSTs, ainda lutando para se firmarem. A grande oferta da instituição eram os cursos técnicos subsequentes, principalmente noturnos, que abrigavam um público trabalhador, vindo de famílias muito humildes. A formação técnica tinha um caráter totalmente diferente para estes alunos do que aquela que vivenciei junto aos meus colegas de técnico integrado. Meus estudos de mestrado, junto aos alunos do curso técnico subsequente em eletrotécnica, em sua maioria mais velhos do que eu, me modificou profundamente. A escola do Dr. Nilo Peçanha, dos “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, fazia, agora, mais sentido para mim. Deixei-a em 2008 para assumir a vaga de Pesquisador em Educação do INEP, mesmo ano em que a REDE passou sua transformação mais radical, com a criação dos *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*.

Como pesquisador do INEP começamos a nos perguntar se a experiência do CEFET-PR não estaria tomando corpo nos novíssimos *Institutos Federais*, depois de sua equiparação regulatória às universidades. Tínhamos a impressão de que o discurso cultural da escassez de engenheiros começava a influenciar nos caminhos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REDE). Desta forma, em 2012, já como aluno do doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, lançamos a seguinte pergunta:

Qual será a posição do Estado frente à expansão da Rede de EPCT? O MEC continuará desenvolvendo suas ações no sentido preferencial de expansão dos Cursos Técnicos de Nível Médio e CST's nos IF's? Como tem sido a movimentação endógena dos IF's de substituição da matriz de cursos técnicos e tecnólogos pela formação de bacharéis em engenharia? (MORAES, 2012).

A preocupação expressa era de que a REDE pudesse estar “abandonado, paulatinamente, as finalidades, características e objetivos dos Institutos Federais, preconizados na Lei nº 11.892/08, para atender à demanda cultural pela formação de bacharelados tradicionais” (MORAES, 2012).

Neste mesmo 2012, uma agradável surpresa nos aproximou ainda mais destas inquietações: fomos convidados para a tarefa de constituir uma Diretoria de Estatísticas no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Voltávamos à Rede com grande alegria, e com a possibilidade de aprofundar os estudos que já estávamos propondo junto ao MEC, ao INEP e à UnB. A escola que encontramos, contudo, já era substancialmente diferente daquela que

havíamos lecionado poucos anos antes. A transformação em *Instituto Federal* e a espetacular expansão da sua estrutura física a fazia respirar outros ares. O discurso sobre a oferta da educação superior dominava os corredores e, por alguns momentos, sentíamos que estávamos vendo a reprise de um filme assistido 15 anos antes, no CEFET-PR. A pressão pela oferta de novas engenharias pressionava a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e a nossa recente Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas (DEIA) a produzir os indicadores que justificassem as suas criações.

Alguns destes pedidos eram realmente justificados pelos *Arranjos Produtivos Locais* (APLs), que demandavam a oferta da formação generalista dos bacharelados. Outros, contudo, serviam à *vontade de universidade* que começávamos a identificar com maior clareza. A estes respondíamos com o discurso da necessidade da *verticalização da oferta* e do caráter essencial dos cursos técnicos de nível médio. Apresentávamos, também, o conjunto de estudos dos técnicos do IPEA, que se desenvolveram amplamente até o ano de 2013⁴. As reações dividiam-se entre o apoio a *nova institucionalidade* que a PROEN tentava construir e a oposição ao nosso projeto educacional.

Então, os ventos da política sopraram e mudaram todos as nuvens de lugar. Em um cenário em que a economia ia de *vento em popa*, uma onda de manifestações populares tomou conta do país durante junho de 2013, deixando os analistas políticos sem saber o que estava acontecendo. Contrariando todos os indicadores econômicos que demonstravam a melhora das condições de vida da população, milhões de pessoas saíram às ruas dizendo para dizer que o país ia de mal a pior. Reunidas em torno de uma pauta extremamente difusa, em menos de um mês as manifestações de rua dissiparam o otimismo econômico substituindo-o pela compreensão de que o país necessitava de mais saúde e de mais educação. A urgência por engenheiros se desmanchou no ar. A partir daquele momento o que faltava ao Brasil eram “mais médicos”. Definitivamente, “o Brasil não é para principiantes”⁵!

As pressões pela oferta de cursos de engenharia nos *Institutos*, no entanto, não cessaram. Ao contrário, se amplificaram. Isto reforçava a nossa compreensão de que, além da demanda tecnológica real, havia uma demanda cultural pela oferta de bacharelados nesta REDE. Ao mesmo tempo, obedecendo a uma intenção oposta, se erguia nestes *Institutos Federais* uma força de resgate dos valores ligados à inclusão social e à valorização da técnica. Neste contexto, passamos a nos referir a esta tensão como uma disputa dialética entre uma tradicional *identidade de escola técnica* e uma inovadora *vontade de universidade*. A partir de

⁴ Ver (GUSSO e NASCIMENTO, 2013) e (MACIENTE e NASCIMENTO, 2013).

⁵ Expressão atribuída ao maestro Antônio Carlos Brasileiro de Almeida Jobim, o Tom Jobim.

2013, o foco de nossas atenções deixou de ser a análise do discurso da escassez de engenheiros, para nos dedicarmos inteiramente à compreensão das formas desta tensão no processo de construção da *nova institucionalidade* dos *Institutos Federais*.

A investigação desta realidade complexa passou por diversos ajustes ao longo destes anos, nos quais contamos com algumas contribuições fundamentais que gostaríamos de reconhecer e agradecer. Em primeiro lugar, cabe destacar o papel fundamental do orientador deste trabalho, Prof. Dr. Bernardo Kipnis, que aceitou nossa proposta de pesquisa e a enriqueceu com a clareza de seu pensamento. De modo especial, ressaltamos sua insistência na realização de uma pesquisa empírica, firmada na convicção epistemológica de que “falar sobre uma realidade sem instrumentos capazes de observá-la e dar um sentido aos dados levantados significa se ter um modelo teórico que fala por si só, independente do que vem ocorrendo” (KIPNIS, 2012, p.3-4). Neste sentido, foi essencial o suporte da CAPES que, através de seu Observatório da Educação, financiou nosso projeto *Análise de Políticas Educacionais: um estudo sobre base de dados e indicadores para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Preocupações semelhantes foram apontadas pelo Prof. Dr. Remi Castioni que, com sua leitura cuidadosa de nosso trabalho, teceu comentários muito importantes para a configuração final desta Tese. Foi graças a visão destes professores que constituímos uma pesquisa marcada por uma dupla abordagem, histórica e estatística.

No tocante à visão historiográfica, precisamos agradecer às ricas interlocuções com o Prof. Dr. Luciano de Azambuja - que, constantemente, tem contribuído para o refinamento de nossa compreensão do processo histórico - e com o Prof. Gustavo Zanin, que nos apresentou a perspectiva da *história vista de baixo*. Destacamos, também, a importância do curso de Historiografia, lecionado pelo Prof. Dr. Luiz Adriano Duarte.

No campo da pesquisa histórica, empírica, fomos privilegiados pelo amplo convívio com os *nativos* da REDE que nos brindavam, a cada momento, com o conhecimento que somente a *experiência* é capaz de construir. Em casa, contei com o auxílio precioso de meu pai, Nestor Moraes, que lecionou na REDE por 40 anos, acompanhando a transformação da ETF-PR em CEFET-PR e, mais tarde, em UTFPR. À sua visão ampla do processo educacional, do *pó de giz* às negociações políticas dos gabinetes, da característica dos alunos às vontades dos professores, devemos grande parte de nossas ideias. Não poderíamos deixar de agradecer, também, ao seu círculo de professores amigos, em especial àqueles do Departamento de Química e Biologia, que, desde a nossa infância – e até hoje – nos

enriqueceram com o conhecimento do funcionamento da REDE, fundamental para a escrita do capítulo dedicado à formação da identidade institucional da UTFPR.

Ainda na constituição da visão histórica e epistemológica, devemos agradecer o convívio, e o aprendizado, com os pesquisadores do *Círculo de Florianópolis* - grupo vanguardista de estudo e formulação sobre a Educação Profissional Tecnológica - dentre os quais destacamos: o grande amigo Prof. Dr. Paulo Wollinger, a quem creditamos boa parte de nossa teorização; a Profa. Daniela Carvalho Carrelas, uma guerreira da EPT, herdeira de uma incansável luta pela democratização da escola, responsável por nos animar a fazer o que parecia impossível; ao Prof. Dr. Olivier Allain, pelo constante apoio a esta pesquisa e pela sua leitura cuidadosa e corretora, profundamente comprometida com a EPT. Agradecemos também, de maneira especial, ao Prof. Juarez Pontes, sempre disponível para nos contar as histórias pitorescas de seu Ginásio Industrial; ao Prof. Jesué Graciliano da Silva, que realizou um trabalho exemplar de resgate de materiais históricos da REDE, o qual nos valemos amplamente nesta Tese. Agradecemos também à Profa. Dra. Maria Clara Kaschny Schneider, reitora do IFSC, que proporcionou as condições políticas para que esta pesquisa fosse realizada durante os 4 anos de sua duração.

Para a constituição de nosso sistema tecnológico, que levou à produção de nossas estatísticas educacionais, precisamos destacar o privilégio de ter trabalhado, na SESu, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Paula Dallari Bucci, convivência fundamental para a aprendizagem das relações existentes entre as regras de direito, a política, os processos administrativos eletrônicos e o desenvolvimento educacional. Aplicando esta visão ao universo da produção da estatística educacional, contamos com o apoio indispensável dos amigos da Diretoria de Estatísticas Educacionais do INEP, com os quais continuamos aprendendo.

Quanto à organização da Rede de Atores envolvidos na coleta estatística, no tratamento e na organização da informação, este trabalho só se tornou possível graças a dedicação fundamental do conjunto de amigos, professores e técnicos trabalhadores em EPT, que fiz junto à Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas. Agradeço, de maneira especial, à Igor Thiago Marques Mendonça, Elaine Cristina Basqueroto Coelho, Maria Alice Sens Brezinski, Eduardo Bortoli Mariano, João Henrique Ávila de Barros e Vanessa de Oliveira Moraes – com estes nomes espero poder representar toda a Rede de Registros Acadêmicos do IFSC, que trabalhou incansavelmente pela confiabilidade da informação estatística durante estes quatro anos.

Por fim, quero dividir a autoria deste trabalho com a Bruninha, companheira de todos os momentos, que discutiu, revisou e formatou cada ponto deste texto. As madrugadas perdidas, a atenção em cada detalhe, o incentivo, a confiança e a paciência só poderão ser retribuídos com todo o amor que houver nessa vida.

EPÍGRAFES

[...] porque o maior defeito deste livro és tu, leitor. Tu tens pressa de envelhecer, e o livro anda devagar; tu amas a narração direita e nutrida, o estilo regular e fluente, e este livro e o meu estilo são como os ébrios, guinam à direita e à esquerda, andam e param, resmungam, urram, gargalham, ameaçam o céu, escorregam e caem...

MACHADO DE ASSIS, Memórias Póstumas de Brás Cubas.

E no que nos diz respeito, si quando exerci a Presidencia da Republica já conhecesse a extensão dos seus resultados, ao envez dos vinte institutos profissionaes que fundei nas capitaes dos Estados, teria certamente creado duzentos, e aliás com outro desenvolvimento, tão profunda será a sua influência na formação do caracter do povo e nos destinos do Brazil.

NILO PEÇANHA, Impressões da Europa.

RESUMO

Os *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* vem enfrentando um processo conflituoso na construção de suas *novas institucionalidades*, sendo palco de um tensionamento constante entre a secular *identidade de escola técnica*, representada pela oferta de formação técnica à classe trabalhadora, e a *vontade de universidade*, representada pela defesa de um direcionamento da oferta para os cursos superiores e pela tentativa de implantação de um modelo de pesquisa pautado na experiência universitária. Este tensionamento, embora difuso, tende a opor dois grupos polares – *nativos* e *novatos* – que representam, respectivamente, forças de manutenção e de transformação das institucionalidades. A crise tornou-se mais sensível a partir da publicação da Lei 11.892/08, que criou os *Institutos* e os equiparou, para fins regulatórios, às Universidades. Sua origem, no entanto, remonta a aspectos residuais da cultura brasileira, dentre os quais destaca-se o desprezo pela atividade técnica e a mitificação do bacharel e do doutor. Mais que uma simples sugestão teórica, esta interpretação coloca em xeque a própria política que concebeu os *Institutos Federais*, principal aposta educacional do Estado brasileiro nas últimas décadas, idealizados por inspiração desenvolvimentista, que enxerga na EPT, e em especial na oferta de cursos técnicos, um poderoso motor de desenvolvimento para a sociedade brasileira. Com a finalidade de compreender a maneira como tem se processado as tensões entre a tradicional *identidade de escola técnica* e a *vontade de universidade* no processo de construção da nova *institucionalidade dos Institutos Federais*, a investigação dividiu-se em três grandes partes: a primeira, de natureza eminentemente qualitativa, é dedicada à apresentação da interpretação histórica da Tese; a segunda e a terceira parte, de natureza empírico-quantitativa, são dedicadas às análises da formação dos corpos docentes e discentes dos *Institutos*, privilegiando, para isto, os estudos estatísticos desenvolvidos frente à Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas (DEIA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

Palavras-chave: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Educação Profissional e Tecnológica; Identidade de Escola Técnica; Vontade de Universidade; Nova Institucionalidade.

ABSTRACT

The Federal Institutes of Education, Science and Technology have been facing a conflictual process in building its new institutionalities, being the stage of a constant tension between the secular vocational school identity, represented by technical training offer to the working class, and the will of university, represented by a defense of a supply directed for higher education and by a trial implementation of a research model based on the university experience. This tension, though diffuse, tends to oppose two polar groups – natives and newcomers – representing, respectively, forces of maintenance and transformation of institutionalities. The crisis has become more sensitive with the publication of the Law 11,892/08, which created the Institutes and equates, for regulatory purposes, to universities. Its origin, however, dates back to residual aspects of Brazilian culture, among which is the contempt for the technical activity and the mythologizing of the bachelor and doctor. More than just a theoretical suggestion, this interpretation calls into question the very policy that conceived the Federal Institutes, the main educational commitment of the Brazilian government in recent decades, idealized by developmentist inspiration, that sees in the EPT, and particularly in the provision of technical courses, a powerful engine of development for Brazilian society. In order to understand how the tensions between the traditional vocational school identity and the will of university has been processed in the building process of the new institutional framework of the Federal Institutes, the investigation has been divided into three major parts. The first, eminently qualitative, is dedicated to the presentation of a historical interpretation of the Thesis. The second and the third, empirically-quantitative, are dedicated to the analysis of the professors and students staff of the Institutes, prioritizing, the statistical studies conducted by the Board of Statistics and Academic Information (DEIA) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina (IFSC).

Keywords: Federal Institutes of Education, Science and Technology; Professional and Technological Education; Technical School Identity; Will of University; New Institutionality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	A permanência histórica do mito e o seu uso pela ciência.....	049
Figura 02	A tocha olímpica em solo brasileiro.....	052
Figura 03	Prometeu e o fogo.....	054
Figura 04	O castigo de Prometeu.....	058
Figura 05	A caixa de Pandora.....	062
Figura 06	Prometeu libertado.....	066
Figura 07	A Centauromaquia <i>Tessaliana</i>	066
Figura 08	Fragmento do Decreto 7.566/1909.....	079
Figura 09	Homenagem a Nilo Peçanha na UTFPR.....	084
Figura 10	A conquista do título de bacharel.....	093
Figura 11	Fragmento do Boletim Commemorativo da Exposição Nacional de 1908.....	100
	A República Brasileira, constrangida, exige que Nilo Peçanha puna os responsáveis pela <i>Primavera de Sangue</i>	101
Figura 12	Sala de aula da Escola de Aprendizes Artífices de Curitiba (1910).....	110
Figura 13	Visita da delegação da França – em frente ao trono de Nilo Peçanha (UTFPR)....	112
Figura 14	Desfile de alunos do Liceu Industrial do Paraná na Rua XV de Novembro.....	120
Figura 15	Camiseta “Universidade Tecnológica?”.....	140
Figura 16	Institucionalidade pretendida.....	143
Figura 17	Transformação tratada como evolução.....	144
Figura 18	Fragmento do Jornal do Sindicato Docente da UTFPR.....	146
	Alunos fazem ginástica sueca no pátio da Escola de Aprendizes e Artífices de Florianópolis (1911).....	152
Figura 19	O professor Franklin Cascaes na usina de modelagem.....	156
Figura 20	Panfleto de campanha da chapa encabeçada por Soni de Carvalho para a eleição de Diretor-Geral da ETF-SC (1994).....	158
	A Diretora-Geral do CEFET-SC, Consuelo A. Sielski, em companhia da senadora petista Ideli Salvatii, entrega o projeto de transformação do CEFET-SC em UTF-SC para Lula no Aeroporto de Navegante (2006).....	170
Figura 21	Material de campanha da tese favorável à transformação em IFSC.....	177
	Matérias de jornais locais que cobriram a consulta referente à transformação do CEFET-SC em IFSC.....	178
Figura 22	Professores do IFSC por <i>situação trabalhista</i>	217
Figura 23	Professores efetivos do IFSC por <i>titulação</i>	220
Figura 24	Distribuição dos professores efetivos do IFSC, por <i>regime de trabalho</i>	223
Figura 25	Questionário aplicado aos docentes através da solução PSAD-web.....	228

Figura 30	Distribuição dos professores efetivos do IFSC, por <i>ano e titulação de ingresso</i> (2015/1).....	230
Figura 31	A polêmica em torno do controle da carga horária.....	240
Figura 32	Espelho de Horário.....	246
Figura 33	Plano Individual de Atividades Docentes (PIAD).....	246
Figura 34	“Planilhão”.....	247
Figura 35	Plano Semestral de Atividades Docentes (PSAD).....	248
Figura 36	Diagrama de casos de uso da Solução PSAD-web.....	250
Figura 37	Tela inicial dos módulos da PASD-web.....	251
Figura 38	Tela de dados cadastrais da PSAD-web.....	252
Figura 39	Tela de preenchimento das atividades de ensino, dividida em subcategorias.....	253
Figura 40	Primeira apresentação dos resultados estatísticos referentes à distribuição da carga horária docente no IFSC.....	256
Figura 41	PSAD em números (2012-2015).....	258
Figura 42	Recorte de matéria publicada no LinkDigital IFSC.....	259
Figura 43	Diagrama de caixa ou <i>boxplot</i>	263
Figura 44	Distribuição Estatística da Carga Horária Docente no IFSC (2014/2).....	264
Figura 45	Primeira reunião do FRA.....	282
Figura 46	Planejamento interno da DEIA.....	283
Figura 47	Detalhamento do objetivo 06.01.....	284
Figura 48	Detalhamento do objetivo 06.02.....	285
Figura 49	Detalhamento do objetivo 06.03.....	286
Figura 50	Detalhamento do objetivo 06.04.....	287
Figura 51	110º Encontro do Fórum de Registros Acadêmicos.....	288
Figura 52	Anuário Estatístico IFSC 2013.....	290
Figura 53	Anuário Estatístico IFSC 2015.....	291
Figura 54	Anuário Estatístico IFSC 2016.....	293
Figura 55	A publicidade em torno da oferta da educação superior domina os espaços do Terminal de Integração (TICEN) de Florianópolis.....	296
Figura 56	Reitoria Itinerante da PROEN/IFSC.....	298
Figura 57	Matrículas IFSC (2012-2015), por <i>mesorregião</i>	304

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Evolução orçamentária da REDE (2005-2014).....	004
Tabela 02	Proporção de população analfabeta no Brasil em 1872, por situação de liberdade e sexo.....	089
Tabela 03	Número de alunos (1911) e taxas anuais de frequência e evasão na REDE (1913).....	119
Tabela 04	Oferta de Cursos no CEFET-PR em 1999, por <i>Tipo de Curso</i> e UNED.....	141
Tabela 05	Evolução do número de Professores Mestres e Doutores na UTFPR (1992-2014).....	145
Tabela 06	Acompanhamento das vagas ofertadas para os cursos de 2010 a 2014.....	145
Tabela 07	População residente: Florianópolis e Curitiba.....	149
Tabela 08	Titulação dos professores efetivos da ETF-SC (1997-1998).....	163
Tabela 09	Remuneração do Magistério Superior Federal em julho de 1987.....	197
Tabela 10	Remuneração do Magistério de 1º e 2º Graus Federais em Julho de 1987.....	198
Tabela 11	Remuneração do Magistérios Federal em 1987, por <i>carreira</i> e <i>titulação de ingresso</i>	198
Tabela 12	Carreira EBTT (01/02/2009).....	205
Tabela 13	Remuneração da Carreira do MS em 1º de Março de 2015.....	213
Tabela 14	Remuneração da Carreira EBTT em 1º de Março de 2015.....	213
Tabela 15	Distribuição dos professores efetivos do IFSC, por área de atuação docente e sexo.....	219
Tabela 16	Licenças/Afastamentos docentes no IFSC (2015/1).....	221
Tabela 17	Ingresso dos professores efetivos, em atividade, no IFSC segundo o <i>arranjo institucional</i>	232
Tabela 18	Tempo médio de instituição, por <i>institucionalidade</i>	232
Tabela 19	Titulação de ingresso dos docentes efetivos do IFSC e ITCD, por <i>institucionalidade</i>	233
Tabela 20	Titulação atual dos docentes efetivos do IFSC, por <i>institucionalidade de ingresso</i>	234
Tabela 21	Média de Idade (no ingresso e atual) dos professores afetivos do IFSC, por <i>institucionalidade</i>	236
Tabela 22	Distribuição horária da Atividade Docente na ETF-SC, por <i>regime de trabalho</i>	242
Tabela 23	Distribuição Geral das Atividades Docentes no IFSC (2012/2).....	254
Tabela 24	Distribuição das Atividades Docentes no IFSC (Professores DE, excluindo Licenças/Afastamentos e CDs – 2012/2).....	255
Tabela 25	Resumo da Distribuição da Carga Horária Docente no IFSC (2014/2).....	260
Tabela 26	Matrículas IFSC (2012-2015), por <i>campus</i>	305

Tabela 27	Matrículas IFSC (2012-2015), por <i>tipo de curso</i>	306
Tabela 28	Matrículas IFSC (2012-2015), por <i>tipo de curso</i> recursos orçamentários.....	309
	Matrículas IFSC (2012-2015), por <i>tipo de curso</i> recursos orçamentários	
Tabela 29	<i>campi</i> Pré-Expansão.....	312
Tabela 30	Matrículas em Cursos Técnicos IFSC (2012-2015), por <i>tipo de oferta</i>	314
Tabela 31	Distribuição dos Ingressantes IFSC (2015), por <i>tipo de curso e renda familiar</i>	322
	Conversão da classificação de faixas salariais familiares em Classificação de	
Tabela 32	Renda (C _r).....	323
	Distribuição dos Ingressantes, por <i>tipo de curso/oferta</i> e por <i>tipo de escola no</i>	
Tabela 33	<i>Ensino Fundamental</i>	326
Tabela 34	Conversão das classes em <i>Classificação de Ensino Fundamental</i> (C _r).....	327
	Distribuição dos Ingressantes IFSC, por <i>tipo de curso/oferta</i> e <i>classe de</i>	
Tabela 35	<i>Escolaridade dos Pais</i>	329
	Conversão das classes de Escolaridade em Classificação de Escolaridade dos	
Tabela 36	<i>Pais</i> (C _p).....	330

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Expansão da REDE (número de <i>campi</i>).....	003
Gráfico 02	Evolução orçamentária da REDE (2005-2014).....	004
Gráfico 03	Evolução do número de professores Mestres e Doutores na UTFPR (1992-2014).....	145
Gráfico 04	População residente: Florianópolis e Curitiba.....	149
Gráfico 05	Evolução orçamentária do CEFET-RJ, CEFET-MG e IFSC (2005-2014).....	187
Gráfico 06	Pirâmide etária do corpo docente efetivo do IFSC.....	218
Gráfico 07	Distribuição dos professores efetivos do IFSC, área de atuação docente e sexo.....	219
Gráfico 08	Distribuição dos afastamentos para capacitação no IFSC (2015/1).....	222
Gráfico 09	Evolução do número de professores efetivos do IFSC, por <i>titulação</i> (1997-2015).....	225
Gráfico 10	Evolução relativa do número de professores efetivos do IFSC, por <i>titulação</i> (1997-2015).....	226
Gráfico 11	Ingresso dos professores efetivos, em atividade, no IFSC segundo o <i>arranjo político</i>	231
Gráfico 12	Ingresso de Professores Doutores na Instituição (2011-2015).....	234
Gráfico 13	Percentual de professores efetivos do IFSC que cursaram ensino técnico, por <i>institucionalidade</i>	235
Gráfico 14	Percentual de professores efetivos do IFSC oriundos de cursos técnicos e que atuam em suas áreas de formação, por <i>institucionalidade de ingresso</i>	235
Gráfico 15	Relação de professores efetivos do IFSC, por sexo e <i>institucionalidade de ingresso</i>	237
Gráfico 16	Número de <i>campi</i> do IFSC (1910-2015), por <i>fases de expansão</i>	299
Gráfico 17	Matrículas IFSC (2012-2015), variação percentual anual.....	300
Gráfico 18	Matrículas IFSC (2012-2015), por <i>tipo de financiamento</i>	301
Gráfico 19	Matrículas do IFSC (2012-2015), por <i>mesorregião</i>	303
Gráfico 20	Matrículas IFSC (2012-2015), por <i>tipo de curso</i>	307
Gráfico 21	Matrículas IFSC (2012-2015), por <i>tipo de curso</i> recursos orçamentários.....	309
Gráfico 22	Crescimento das matrículas IFSC (2012-2015), por <i>tipo de curso</i> recursos orçamentários.....	311
Gráfico 23	Matrículas IFSC (2012-2015), por <i>tipo de curso</i> recursos orçamentários <i>campi</i> Pré-Expansão.....	313
Gráfico 24	Variação da participação relativa nas matrículas IFSC (2012-2015), por <i>tipo de curso</i> recursos orçamentários <i>campi</i> Pré-Expansão.....	314
Gráfico 25	Matrículas em Cursos Técnicos IFSC (2012-2015), por <i>tipo de oferta</i>	315
Gráfico 26	Nível de Renda (Nr), por <i>tipo de curso/oferta</i>	324

Gráfico 27	Nível de <i>tipo de Ensino Fundamental (N_f)</i> , por <i>tipo de curso/oferta</i>	328
Gráfico 28	Nível de Escolaridade dos País (N _p), por <i>tipo de curso/oferta</i>	330
Gráfico 29	Índice Socioeconômico (ISE), por <i>tipo de curso/oferta</i>	332

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Quadro geral – Império (1872).....	089
Quadro 02	Transformações institucionais das Escolas de Aprendizes e Artífices.....	114
Quadro 03	Objetivos dos Institutos Federais e dos CEFETs.....	186
Quadro 04	Estrutura da Carreira EBTT pela Lei 11.784/08 e equivalências de Classe com a Carreira do Magistério Superior.....	204
Quadro 05	Simetria entre as Carreiras da EBTT e do MS dada pela Lei 12.772/12.....	208
Quadro 06	Evolução da prioridade de distribuição da carga horária.....	244
Quadro 07	Evolução dos Cursos de Bacharelado no IFSC (2012-2017), projeção do PDI..	317

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APL	Arranjos Produtivos Locais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro-Americanana Industrial
CD	Cargo de Direção
CEDEPLAR	Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
CEFET-SC	Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
CFE	Conselho Federal de Educação
CGOC	Coordenação Geral de Orientação e Controle da Educação Superior
CGU	Controladoria Geral da União
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONCEFET	Conselho de Dirigentes do CEFET
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia e Agronomia
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CPGEI	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial
CPTP	Centro de Pesquisa e Treinamento de Professores
CST	Curso Superior de Tecnologia
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DAFIS	Departamento de Física
DAQBI	Departamento de Química e Biologia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DE	Dedicação Exclusiva
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DEIA	Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas
DEING	Departamento de Ingresso
DESUP	Diretoria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
DGC	Diretoria de Gestão do Conhecimento
DGE	Diretoria Geral de Estatística
DGP	Diretoria de Gestão de Pessoas
DIREN	Diretoria de Ensino
DTIC	Diretoria da Tecnologia de Informações e Comunicações

EAA-PR	Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
ETC	Escola Técnica de Curitiba
ETF-MG	Escola Técnica de Minas Gerais
ETF-PR	Escola Técnica do Paraná
ETF-RJ	Escola Técnica do Rio de Janeiro
ETF-SC	Escola Técnica de Santa Catarina
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNCECET	Fundação do CEFET-PR
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEDI	Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IFET	Instituto Federal de Educação Tecnológica
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IGC	Índice Geral de Cursos
IML	Instituto Médico Legal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
ITCD	Índice de Titulação do Corpo Docente
LDAP	<i>Lightweight Directory Access Protocol</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Leis Orçamentárias Anuais
LSE	<i>London School of Economics</i>
MEC	Ministério da Educação
MESB	Mapa da Educação Superior Brasileira
MP	Medida Provisória
MS	Magistério Superior
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCB	Partido Comunista do Brasil
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEBE	Programa Especial de Bolsas de Estudos
PFL	Partido da Frente Liberal
PIAD	Planilha Individual de Atividade Docente
PMCMV	Programa Minha Casa Minha Vida
POCV	Plano de Oferta de Cursos e Vagas
PRODIN	Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas
PROPPI	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PSAD	Plano Semestral de Atividade Docente
PSAD-Web	Plano Semestral de Atividade Docente-Web
PSDB	Partido Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCRCE	Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos
REDE	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
RJ	Rio de Janeiro
RSAD	Relatório Semestral de Atividade Docente
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
RT	Retribuição por Titulação
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIAPE	Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais
SINDOCEFET-PR	Sindicato dos Docentes do CEFET-PR
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEAE	Unidade Especial de Administração do Ensino
UEPE	Unidade Especial de Pesquisa e Extensão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo
UTF	Universidade Tecnológica Federal
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	001
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA Escolas Técnicas ou Mini Universidades?	001
UMA TENSÃO REAL nativos e novatos	005
UMA LÓGICA INGÊNUA	007
O DESAFIO NACIONAL	008
HIPÓTESE DO TRABALHO (TESE) E PROBLEMA DE PESQUISA	009
A ESTRUTURA DO TRABALHO	010
PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS	013
A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRESSUPOSTO EPISTEMOLÓGICO	013
As Duas Culturas	013
A Estratégia dos Rótulos Odiosos	014
A Interdisciplinaridade Necessária em busca de entendimentos	016
A Interdisciplinaridade Ampla fazer é saber	018
A DUALIDADE SUJEITO/OBJETO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO	021
O Positivismo como Síntese do Pensamento Científico Moderno	021
Karl Popper crítico do <i>positivismo</i>	023
Karl Popper o cisne negro	025
O Diálogo Kuhn-Popper	027
A CENTRALIDADE DA HISTÓRIA	031
A Crítica Positivista à História	031
Em Defesa da História	034
A Lógica Histórica	036
A HISTÓRIA VISTA DE BAIXO	041
EXPECTATIVAS TEÓRICO/EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA	044

PARTE I

1. PROMETEU E PANDORA	047
1.1. O MITO DE PROMETEU E PANDORA	047
1.1.1. A Permanência Histórica do Mito e o seu Uso Científico	048
Cena 1 O Roubo do Fogo, ou a Ciência	051
Cena 2 O Castigo de Prometeu, ou a Técnica	055
Cena 3 O Castigo dos Homens, ou o Trabalho Pesado	060
Cena 4 Prometeu Liberado, o Sacrifício de Quíron, ou a Educação	064
1.1.2. Transformação e Reprodução brevíssima história da EPT	068

2. A ATUALIDADE DO DECRETO DO DR. NILO PEÇANHA	075
2.1. A INSTITUCIONALIDADE VISTA ATRAVÉS DA LEI	075
2.2. O RESGATE DO DECRETO 7.566/1909 PELA ACADEMIA a escola reprodutrora	077
2.3. A TRADIÇÃO ORAL SOBRE O DECRETO a escola transformadora	081
2.4. ESCOLAS REPRODUTORAS OU TRANSFORMADORAS?	083
2.5. A JORNADA DE NILO PEÇANHA autor, texto e contexto do Decreto 7.566/1909	085
2.5.1. Brasil, país de analfabetos e bacharéis	086
2.5.2. Nilo Peçanha, bacharel mulato	093
2.5.3. Abolição e Republica	095
2.5.4. A Primavera dos Institutos Federais	099
2.6. UMA OUTRA LEITURA DO DECRETO DO DR. NILO PEÇANHA	101
2.6.1. Dr. Nilo Peçanha herói de uma REDE	110
3. O PROTAGONISMO DA UTFPR	113
3.1. A REDE FEDERAL DE EPT espaço de distintas identidades institucionais	113
3.1.1. O Espírito de Orgulho Institucional	116
3.2. A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INSTITUCIONAL DA ESCOLA DO PARANÁ	118
3.2.1. Rumo ao Ensino Superior	126
3.2.2. A Transformação do CEFET-PR em Universidade	133
4. IFSC ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO	147
4.1. ENTRE A TÉCNICA E A ARTE a identidade institucional da Escola de Franklin Cascaes	148
4.1.1. Democracia e Enfrentamento na Construção do CEFET-SC	156
4.1.2. A Entrada no Mundo do Ensino Superior e o Sonho da Universidade Tecnológica	164
4.1.3. O Processo de Criação dos Institutos Federais	174
4.1.4. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	179
4.1.5. O Período Pós-Transformação Perspectivas e Preocupações	185
PART II	
5. A CENTRALIDADE DA ATIVIDADE DOCENTE	191
5.1. O MAGISTÉRIO FEDERAL EM 1987 diferenças entre a carreira superior e a técnicas	192
5.1.1. Das Atividades do Pessoal Docente	194
5.1.2. Do Corpo Docente	194
5.1.3. Do Ingresso na Carreira	195
5.1.4. Da Remuneração, dos Benefícios e das Vantagens	197
5.2. A FORMAÇÃO DO ATUAL MAGISTÉRIO FEDERAL	200
5.2.1. 1º etapa reestruturação inicial (a Lei 11.344/06)	201
5.2.2. 2º etapa a criação da carreira EBTT (a Lei 11.784/08)	202
5.2.3. 3º etapa consolidação (a Lei 12.771/12)	207
5.2.4. 4º etapa ajustes (o Decreto 12.863/13)	211
6. O PROFESSOR DO IFSC	214

6.1. O PROFESSOR DO IFSC análise do perfil socioeconômico do corpo docente	216
6.1.1. Total de Professores	216
6.1.2. Situação Trabalhista	217
6.1.3. Idade	217
6.1.4. Sexo e Área de Atuação	218
6.1.5. Titulação	219
6.1.6. Licenças/Afastamentos	221
6.1.7. Regime de Trabalho	222
6.2. O PROFESSOR DO IFSC uma análise comparada a partir da institucionalidade do ingresso	223
6.2.1. A Pesquisa Histórica	227
6.2.2. Ano e Titulação do Ingresso	229
6.2.3. Tempo de Instituição	232
6.2.4. Evolução da Titulação	233
6.2.5. Formação Técnica	234
6.2.6. Idade	235
6.2.7. Participação Feminina	236
7. A DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DA ATIVIDADE DOCENTE NO IFSC	239
7.1. A EVOLUÇÃO DO MARCO REGULATÓRIO DA DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DOCENTE NO IFSC	241
7.2. O CONTROLE DO CUMPRIMENTO DA CARGA HORÁRIA dos espelhos ao PSAD	245
7.3. A SOLUÇÃO PSAD-WEB	249
7.4. A DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA EM NÚMEROS primeiros resultados	253
7.5. A ORGANIZAÇÃO DO PSAD EM NÚMEROS	256
PARTE III	
8. INTERVALO ESTATÍSTICO	266
PRECISAMOS FALAR SOBRE NÚMEROS	266
8.1. AS ESTATÍSTICAS DA EPT UM GUIA PERDIDO NA TRILHA	268
8.1.1. O Tripé da Governança Digital sistema tecnológico para a produção estatística	270
8.1.2. As Bases de Dados da EPT os censos do INEP	272
8.1.3. As Bases de Dados da EPT o SISTEC	274
8.2. CONSTRUINDO AS BASES DE DADOS DA EPT A PRODUÇÃO DAS ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS NO IFSC	278
8.2.1. As Estatísticas no IFSC até 2011	278
8.2.2. A Diretorias de Estatísticas e Informações Acadêmicas DEIA	280
8.2.3. Marco Regulatório Processos Acadêmicos objetivos 06.03 e 06.04	283
8.2.4. Novo Sistema de Registro Acadêmico objetivo 06.02	284
8.2.5. Reestruturação e Capacitação dos Registros Acadêmicos objetivos 06.03 e 06.04	285
8.3. OS ANUÁRIOS ESTATÍSTICOS	288
8.3.1. O Anuário Estatístico 2013 ano base 2012	289

8.3.2. O Anuário Estatístico 2014 ano base 2013	290
8.3.3. O Anuário Estatístico 2015 ano base 2014	291
8.3.4. O Anuário Estatístico 2016 ano base 2015	292
9. O IFSC EM NÚMEROS	295
O IFSC EM NÚMEROS	298
9.1. MATRÍCULAS POR <i>TIPO DE FINANCIAMENTO</i>	300
9.2. MATRÍCULAS POR <i>LOCALIZAÇÃO</i>	302
9.2.1. Matrículas por <i>Mesorregião</i> interiorização da oferta	302
9.2.2. Matrículas por <i>Campi</i>	304
9.3. MATRÍCULAS POR <i>TIPO DE CURSOS</i>	306
9.3.1. Matrículas por <i>Tipo de Curso</i> recursos orçamentários	309
9.3.2. Matrículas por <i>Tipo de Curso</i> recursos orçamentários <i>campi</i> Pré-Expansão ...	311
9.3.3. Matrículas em Cursos Técnicos por <i>Tipo de Oferta</i>	314
9.4. PREVISÃO DA OFERTA DE CURSOS DE BACHARELADO IFSC (2012-2017)	316
10. O ALUNO DO IFSC	318
10.1. O PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ALUNO DO IFSC	320
10.1.1. Renda Familiar	320
10.1.2. Tipo de Escola no Ensino Fundamental	325
10.1.3. Escolaridade dos Pais	328
10.1.4. Índice Socioeconômico (ISE)	331
CONSIDERAÇÕES FINAIS	334
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	340

APRESENTAÇÃO

INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA | Escolas Técnicas ou Mini Universidades?

Recife, junho de 2013. Pesquisadores, representantes de sociedades científicas e gestores do sistema nacional de ciência e tecnologia reuniram-se na 65^a Reunião Anual da *Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência* (SBPC) discutindo a “Ciência para o novo Brasil”¹. Contrariando expectativas, o ponto alto da reunião não foi a discussão sobre a *produção científica* nas universidades, mas a polêmica a respeito da *identidade* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (*Institutos Federais*), escolas centenárias² que assumiram nova personalidade jurídica com a publicação da Lei 11.892, em 28 de dezembro de 2008.

Ao ser questionada sobre a visão da SBPC a respeito do papel dos *Institutos Federais* no contexto da produção científica nacional, a presidente da entidade, Dra. Helena Nader, demonstrou sua censura a sugestão, reprovando a ideia da oferta de mestrados e doutorados nestas instituições. Para Nader: “Os institutos devem retornar ao foco inicial que era o de termos técnicos bem formados. No Brasil temos mania de querer que todo mundo seja doutor. Em países como a Alemanha, formam-se técnicos de qualidade. Devemos retomar o propósito destas instituições” (NADER, 2013 – grifos nossos). A declaração, que gerou certo desconforto na Reunião, foi prontamente endossada pelo presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Dr. Jorge Almeida Guimarães, ao sentenciar que as propostas dos *Institutos* para oferta de pós-graduações *stricto sensu* seriam rejeitadas pelo órgão, uma vez que “Institutos de ensino profissional e tecnológico não foram criados para serem mini universidades” (GUIMARÃES, 2013 – grifos nossos).

Mais que simples opiniões isoladas, as falas dos presidentes são representativas de um pensamento intelectual brasileiro, expresso por dois de seus principais representantes: de acordo com este pensamento, a outorga legítima dos títulos de *Mestre* e *Doutor*, futuros atores

¹ Tema geral da reunião, sediada na Universidade Federal de Pernambuco entre 21 e 26 de junho de 2013.

² Neste estudo nos referiremos especialmente às primeiras escolas da REDE, criadas a partir do Decreto 7.566/1909.

da produção científica, deve ser atribuição exclusiva das universidades, não podendo ser estendida à periferia do Sistema Federal, às instituições responsáveis pela Educação Profissional Tecnológica (EPT)³. Orienta-se, segundo esta lógica, que os *Institutos Federais* reafirmem suas *identidades* originais, abandonando o projeto, volitivo, que busca uma equiparação, imprópria, com as universidades.

Tal compreensão suscita uma questão interessante aos estudiosos da educação: estariam os *Institutos Federais* abandonando as suas tradicionais *identidades de escola técnica* para perseguirem uma *vontade de universidade*? Mais que uma simples sugestão teórica, esta interpretação coloca em xeque a própria política que concebeu os *Institutos Federais*, principal aposta educacional do Estado brasileiro nas últimas décadas, concebidos por inspiração desenvolvimentista, que enxerga na EPT, e em especial na oferta de cursos técnicos, um poderoso motor de desenvolvimento para a sociedade brasileira. De acordo com esta política, o Estado deve fomentar a oferta de cursos alinhados aos *Arranjos Produtivos Locais*, fugindo aos malefícios de nossa tradição cultural *bacharelesca/doutoral*, que dissocia a educação superior da atuação profissional e transforma os diplomas de grau acadêmico em autenticadores de *títulos de nobreza*, em “bilhetes de entrada” para a aristocracia. Desta forma, admitir que os *Institutos Federais* estariam se curvando a este traço da *cultural popular tradicional*⁴, que Sérgio Buarque de Holanda chamou de “praga do bacharelismo” (HOLANDA, 2006), seria admitir uma séria distorção nesta política educacional. Sendo verdade, este fato poderia comprometer o processo de expansão, e consolidação, da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REDE), levada a seus termos máximos na última década (2005-2014)⁵.

Alguns números podem expressar mais claramente a dimensão do problema de que estamos tratando: se até o seu 93º aniversário (1909-2002) a REDE contava com 140 unidades de ensino, este número foi triplicado em apenas 12 anos (2003-2014), chegando a 462 *campi* no fim do primeiro mandato de Dilma Rousseff. Seguindo as projeções apontadas no *Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação* (SIMEC), conclui-se que o plano governamental é quintuplicar o tamanho da REDE, atingindo a marca

³ Da recorrente utilização do termo Educação Profissional e Tecnológica (EPT), optamos por subtrair o conectivo “e”. Desta forma, procuramos nos referir à especificidade da EPT, entendendo a palavra “Tecnológica” como um adjetivo.

⁴ Usando a expressão cunhada por Thompson, criticando a vigilância que se estabeleceu sobre o uso do termo cultura, a ponto de, por vezes, impedir o próprio diálogo entre os pesquisadores.

⁵ O ritmo desta expansão foi consideravelmente reduzido com a política de ajuste fiscal levada a efeito no primeiro ano (2015) do segundo mandato de Dilma Rousseff.

de 672 *campi* até o final de 2018⁶ (Gráfico 01). Esta expansão física vem acompanhada pela contratação maciça de novos professores, cujos vencimentos foram equiparados aos do corpo docente das Universidades Federais. Em termos financeiros, explorando os valores expressos nas Leis Orçamentárias Anuais (LOA)⁷, verifica-se que o montante de recursos disponibilizados à REDE experimentou um acréscimo superior a 800% nesta década, beirando a inédita marca dos R\$ 10 bilhões em 2014 (Gráfico 02). Uma distorção neste projeto, portanto, ultrapassaria as questões educacionais, representando um sério problema, inclusive econômico, para o Estado brasileiro.

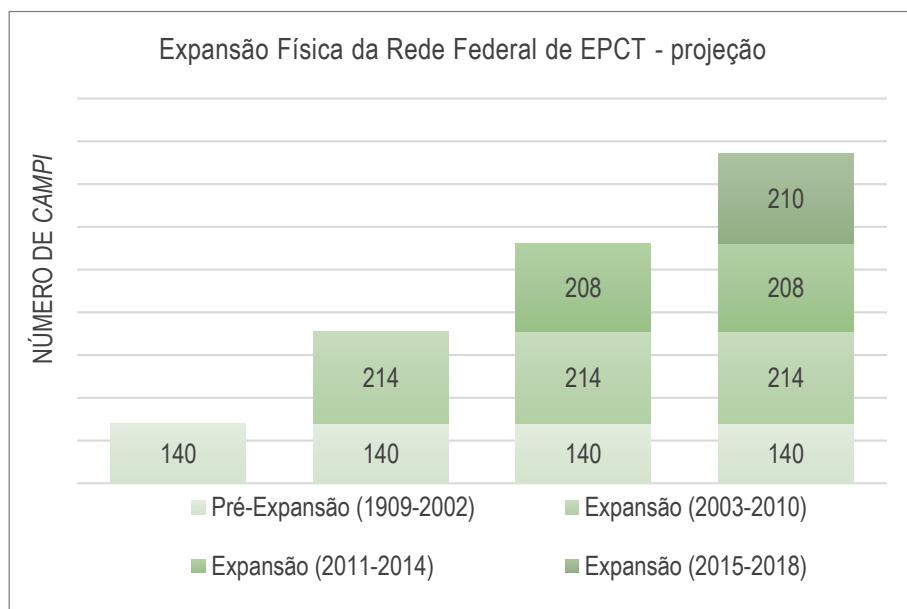


Gráfico 01. Expansão da REDE (número de *campi* – projeção). Fonte: Elaborado pelo autor a partir de consultas ao SISTEC e ao SIMEC.

⁶ A expansão da REDE tem se dado de maneira tão intensa que nem mesmo as estatísticas oficiais do MEC conseguiram acompanhar o seu crescimento. Os Censos do INEP são insuficientes para captar a realidade da REDE e as outras publicações do MEC apresentam inúmeras inconsistências. A expansão aqui retratada baseia-se em consultas ao *Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica* (SISTEC) e ao SIMEC. Trataremos deste problema estatístico, com maior detalhamento, no Cap. 8 – *Intervalo Estatístico*.

⁷ Este estudo orçamentário foi publicado previamente pelos autores no Boletim iDEIA – publicação da Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas do IFSC. Para maiores detalhes consultar (BREZINSKI, MORAES e RABELLO, 2015).

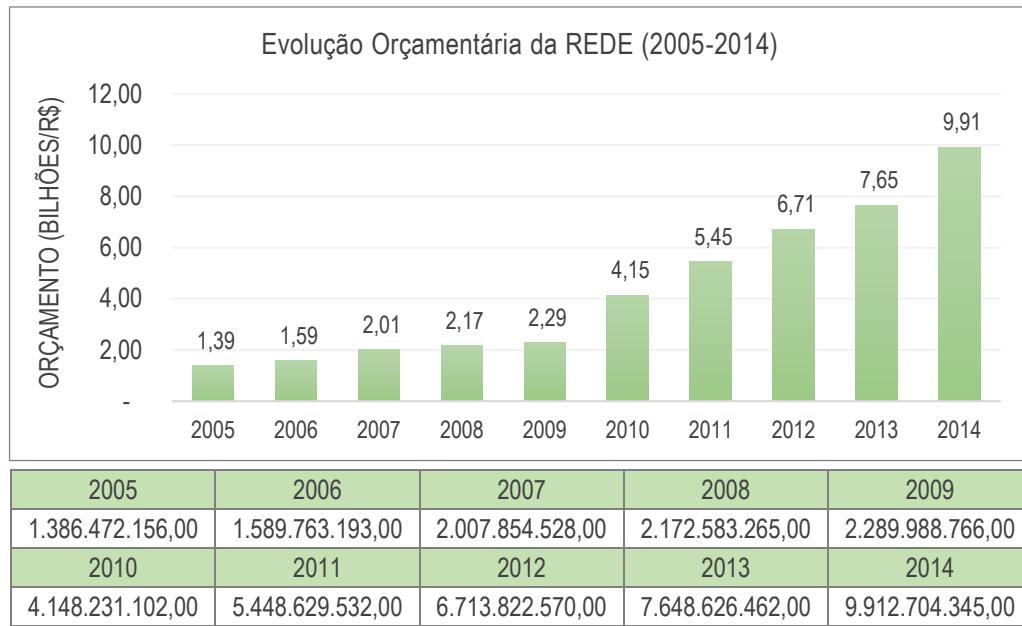


Gráfico 02 e Tabela 01. Evolução Orçamentária da REDE (2005-2014). Fonte: Elaborado pelos autores a partir de consulta às LOAs (BREZINSKI, MORAES e RABELO, 2015).

Reconhecendo este momento histórico, de substancial valorização da EPT no país, os Reitores dos *Institutos Federais* reagiram energicamente às declarações dos presidentes da SBPC e da CAPES. Em manifesto, exaltaram a trajetória centenária das instituições que representam, defendendo suas *identidades institucionais*, voltadas à formação dos trabalhadores:

Dotados de uma autonomia pedagógica e de gestão, essas instituições oferecem cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica. Sem perder a sua identidade de formar jovens e adultos para o mundo do trabalho, os Institutos Federais, difundidos e enraizados por todo o território nacional, se firmam no (com) passo da sociedade brasileira, a partir de um projeto de Nação.

Os Institutos Federais não podem ser identificados como mini-universidades [...]. Essa comparação reducionista, preconceituosa e elitista nega o verdadeiro sentido do trabalho dessas instituições que existem e se institucionalizam pelo compromisso de fazer educação para a sociedade. Se houvesse busca por semelhanças, estaria na tradução de uma Universidade do Trabalhador (CONIF, 2013 – grifos nossos).

A ação política dos Reitores teve forte repercussão na Esplanada dos Ministérios, de tal forma que, apenas um ano após às polêmicas declarações, a CAPES precisou rever suas posições, sendo impelida pelo Ministério da Educação (MEC) a sediar o seminário *A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Sistema Nacional de Pós-Graduação*, “com o objetivo de discutir as diretrizes norteadoras para a construção do papel dos institutos federais (IFs) no cenário da pós-graduação nacional” (CAPES, 2014 – grifos nossos). A força do Manifesto dos Reitores se encontra na chave interpretativa da sociedade que ele propôs – se a fala dos presidentes localizava a diferença entre *Escola Técnica* e *Universidade* na tipologia dos cursos ofertados (*técnico* vs. *mestrado/doutorado*), a fala dos

Reitores não aceitou esta oposição, propondo que a antinomia se localizava nos públicos atendidos (*elites* vs. *trabalhadores*).

Engrossando o coro das críticas feitas aos presidentes da CAPES e da SBPC, poderíamos rotular de descabida a argumentação de que “no Brasil todo mundo quer ser doutor”, uma vez que contamos com a 8^a maior população analfabeta do mundo (UNESCO, 2014). Seriam descabidas, também, as comparações grosseiras entre o Brasil - país de origem escravocrata e de hegemonia católica - e a Alemanha, nação animada pela *vocação*⁸ trabalhista do protestantismo. Assumindo tom mais grave, poderíamos denunciar o “olhar estrangeiro” destes acadêmicos que, mesmo desconhecendo a história da REDE, sobre ela procuram opinar, ousando apontar seus melhores caminhos. Nos termos de Karl Popper, poderíamos considerá-los como “antropólogos vindos de Marte”, ou aquelas figuras que, mesmo sem conhecer o público sobre o qual falam, acreditam conhecê-lo mais objetivamente do que as próprias pessoas que lhe dão forma (POPPER, 2006a). Por fim, poderíamos propor que este discurso representa o conservadorismo de alguns setores da Academia, que enxergam nos *Institutos* uma ameaça às Universidades na tarefa, hegemônica, de outorgar *títulos de nobreza* através de diplomas de formação superior.

Esta postura seria, no entanto, meramente retórica. Antes de explorar as lacunas, que existem, nas declarações descuidadas destes dois agentes públicos, deveríamos, para o bem dos *Institutos Federais*, procurar entender as tensões entre *identidade de escola técnica* e *vontade de universidade* que, realmente, tem se desenvolvido nos *Institutos Federais*.

UMA TENSÃO REAL | *nativos e novatos*

Embora a reação dos Reitores dos *Institutos* tenha conseguido frear qualquer discurso, no âmbito da gestão federal, que apontasse para uma a *crise de identidade* dos *Institutos Federais*, nada é forte o suficiente para calar os corredores das universidades, nos quais este discurso circula e cresce. Indo além, é preciso reconhecer que esta discussão não se limita à Universidade, sendo assunto corriqueiro nos próprios *Institutos Federais*, que vivenciam disputas internas entre a secular *identidade de escola técnica* e a novíssima *vontade de universidade*.

A verificação deste clima de dissenso interno a respeito da construção de uma *nova institucionalidade*⁹ não requer a utilização de uma metodologia elaborada, bastando ao

⁸ Nos termos descritos por Max Weber em “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo” (WEBER, 2012).

⁹ A expressão nova institucionalidade tornou-se lugar comum na discussão sobre os Institutos Federais, de tal forma que não é possível localizar sua origem. O documento governamental mais antigo que pudemos encontrar

pesquisador, para verificará-la, uma breve convivência com as comunidades escolares dos *Institutos Federais*. Adicionando um pouco de História a esta convivência, perceberá, ainda, que estas transformações *institucionais*, inspiradas pela experiência universitária, não são tão novas como se aponta, remetendo, ao menos, ao ano de 1978, com a criação dos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Aos mais reticentes ao caráter factual desta questão, deve-se recordar que o CEFET-PR, escola que se tornou a protagonista desta REDE (ver Cap. 3), intensificou ao máximo este processo dialético entre *escola técnica* e *universidade*, transformando-se efetivamente em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no ano de 2005. Esta é uma realidade histórica, objetiva, que não se pode negar!

O centro desta disputa interna entre a tradicional *identidade de escola técnica* e a inovadora *vontade de universidade* localiza-se na ação política do corpo docente, dentre o qual é possível identificar a formação de dois grupos polares que denominaremos, simplificadamente, de *nativos* e *novatos*¹⁰. Os *nativos* formam o grupo composto, hegemonicamente, por professores com longa história na instituição – defendem a manutenção de uma identidade escolar mais ligada ao ensino, à oferta de formação técnica voltada ao trabalhador, embora também considerem justa a oferta de cursos de nível superior. Aos *novatos* – grupo composto, hegemonicamente, por mestres e doutores recém-contratados – cabe a vontade modificadora da *identidade institucional*, marcada pela reivindicação da oferta de ensino superior e pela valorização da pesquisa científica. Atuando dentro do campo de forças determinado por estes dois polos encontra-se a maior parte dos docentes que, ainda sem aderir a um dos lados, oscilam entre o *orgulho institucional* dos *nativos* e a reprodução da estrutura escolar que lhes é mais familiar, a estrutura universitária.

Ainda que algum pesquisador da EPT não tenha este contato mais íntimo, mais cotidiano, com a REDE – estando limitado, por exemplo, pelos documentos escritos –, não será impedido de compreender que esta disputa em torno da *identidade institucional* se iniciou antes mesmo da criação dos *Institutos Federais*. Adotando uma visão histórica que enxergue além das grandes estruturas, que rejeite as compreensões de *unilateralidade* do Estado, reconhecendo a ação política das comunidades escolares na formação de suas identidades, o pesquisador compreenderá que esta disputa em torno da *nova institucionalidade* não é *consequência* da Lei

com esta referência foi “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - concepção e diretrizes” (MEC/SETEC, 2008).

¹⁰ É preciso deixar claro que entre os nativos há, também, incorporações de novos docentes que assumem uma posição política mais ligada à manutenção de uma identidade histórica. Da mesma forma, entre os novatos também figuram professores antigos da instituição que sempre alimentaram um desejo de transformação da tipologia institucional.

11.892/2008, mas a sua causa. Com isto, consideremos a declaração do Prof. Eliezer Pacheco¹¹, principal articulador político da criação dos *Institutos Federais*:

Os Institutos nascem, assim, pelo menos no seu formato jurídico-institucional, procurando distinguir-se da universidade clássica (embora nela se inspirem), assumindo uma forma híbrida entre Universidade e Cefet e representando, por isso mesmo, uma desafiadora novidade para a educação brasileira (PACHECO, PEREIRA e SOBRINHO, 2010, p.10 – grifos nossos).

UMA LÓGICA INGÊNUA

A partir do exposto, consideraremos que o processo de transformação das *identidades institucionais* das escolas que formam a REDE, em direção a uma tipologia mais própria às universidades, é um fato político movido por intencionalidades, tanto estatais quanto das próprias comunidades que as compõem. Com isto em mente, poderíamos propor que a pergunta que pautou esta *Apresentação* já estaria respondida: sim, os *Institutos Federais* vivenciam uma tensão que opõe a tradicional *identidade de escola técnica* a uma inovadora *vontade de universidade!* Esta seria, contudo, uma conclusão precipitada, que pecaria por sua pobreza explicativa - um caminho curto e fácil que nos impediria de vislumbrarmos o rico cenário que esta discussão descortina. É preciso aprofundar a discussão.

Ainda que a questão da emersão de uma *nova institucionalidade* seja clara na REDE, sendo pautada por diversos autores, a discussão em torno deste tema costuma seguir uma *lógica ingênua*, que procura nas Leis o fiel retrato das *identidades institucionais*, entendendo as normas legais como instrumentos unilaterais do Estado, através dos quais os setores hegemônicos da sociedade definem, determinantemente, todos os caminhos de seus *organismos sociais*. Ora, esta lógica é ingênua porque ignora um saber fundamental: a construção de uma nova *identidade institucional* não é um ato unilateral, no qual um Estado onipotente define, por Lei ou por Decreto, as feições de suas instituições escolares. A construção de uma *identidade institucional* é um processo conflituoso, no qual as expectativas das comunidades escolares também jogam papel, influenciando, inclusive, nas formas finais do texto legal. As regras de direito são, de acordo com esta visão, “soluções antecipadas de conflitos” (HAURIOU, 2009, p.17).

Outra feição desta *lógica ingênua* considera o Estado não como um aparato da ideologia dominante, mas como o agente responsável pela plena regulação de suas instituições, engendrada através das regras de direito. Esta lógica ignora os conflitos internos que se desenham na construção de uma *identidade institucional*. Identidade que, no caso dos *Institutos*

¹¹ Titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC entre 2005 e 2012.

Federais, costumam opor uma tradição, dada, e uma inovação, prometida. Neste sentido, há uma *lógica ingênua* na própria constituição dos *Institutos Federais*, expressa pela convicção de que, com os devidos cuidados legais e com os posteriores arranjos estruturais, a tradicional *identidade institucional* dos CEFETs iria se deparar com a sua alteridade – a identidade das Universidades –, e, através de uma espécie de *crossing-over* institucional, seria gerado um “filho-síntese”, reunidor de todas as competências de seus pais. Um filho capaz de:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio [...];
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores [...];
- III - realizar pesquisas aplicadas [...];
- IV - desenvolver atividades de extensão [...];
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior:
 - a) cursos superiores de tecnologia [...];
 - b) cursos de licenciatura [...] sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
 - c) cursos de bacharelado e engenharia [...];
 - d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização [...];
 - e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado [...].

(BRASIL, 2008c).

Este é certamente o filho que todo pai gostaria de ter. Um filho que sabe fazer tudo – e fazer bem feito! Não importa o quanto pareça difícil atuar em todos os níveis e em todas as modalidades da educação nacional. Aos pais, com seus olhos ingênuos, pode parecer que este filho esteja demorando um pouco para aprender “tudo” o que lhe foi objetivado. Permanecem na certeza de que todas as tarefas serão realizadas. Estranhamente, contudo, quando os filhos – ao começarem a falar – lhes digam que, com tantas coisas a fazer, não sabem bem por onde começar. Estranhamente mais ainda quando, um pouco mais maduros, lhes dizem que não querem fazer tudo o que os pais mandaram, que preferem fazer só o que gostam.

O DESAFIO NACIONAL

De acordo com a *lógica ingênua*, a “nova institucionalidade” nasce da *comunhão de bens* entre universidade e escola técnica, ignorando as antinomias essenciais que as separam: *escola do fazer vs. escola do saber, escola do trabalhador vs. escola da aristocracia*. Esta oposição, clássica no pensamento ocidental, ganha contornos especiais em terras brasileiras, profundamente impregnadas pela história de nossa formação escravista, de preconceito extremo com as artes mecânicas. Neste contexto – que, além de econômico, é também cultural, de cor e de gênero, como veremos mais à frente –, a formação dos artífices foi sempre encarada como uma educação menor, como uma formação, por isto mesmo, *artificial*. A formação dos

graduados, por sua vez, principalmente a de bacharéis, é encarada como uma educação maior e, por isto mesmo, superior. Este é o par dialético de forças desiguais que, quando postas em concorrência, e não em comunhão, podem distorcer o plano original dos *Institutos*. Estando as comunidades escolares reais dos *Institutos* – formadas por homens e mulheres reais, com ideologias, vontades e preconceitos – diante de um espectro tão amplo de oferta, que caminho institucional tomarão? O da *tradição*, pautada pela técnica e pela inclusão, mas também pelo desprestígio econômico, ou o da *inovação*, marcada pelas luzes da ciência e pelas possibilidades de ascensão social? Esta correlação de forças que se coloca para os *Institutos Federais* é desigual.

Aqui, há de se reconhecer que a Lei 11.892/08 aponta para duas estratégias inteligentes de combate a possíveis distorções na ideia dos *Institutos*. Segundo a Lei, os *Institutos Federais*, enquanto instituições de EPT, devem dar prioridade aos níveis educacionais mais básicos, progredindo, gradativamente, até a pós-graduação *stricto sensu*, dentro de uma política educacional conhecida como *verticalização da oferta*. A ideia básica gira em torno de promover a elevação da escolarização de um mesmo aluno, oportunizando-lhe um *itinerário formativo* que permita iniciar sua formação técnica em curso de qualificação profissional, por exemplo, ingressando posteriormente em um curso técnico de nível médio e, mais tarde, incentivado pela instituição, concluindo sua formação em um curso superior. Outro mecanismo de proteção trazido pela Lei é a cláusula que exige que os *Institutos* ofertem ao menos metade de suas vagas em nível básico, mais propriamente nos cursos técnicos de nível médio.

Ainda que inteligentes, as estratégias carecem de aplicabilidade prática. A estratégia da *verticalização*, quando confrontada com a nova autonomia dos *Institutos*, parece sofrer frequentes *curtos-circuitos* que ignoram os *itinerários formativos*, iniciando o funcionamento de seus *eixos tecnológicos* com cursos superiores e não com formações de nível básico. O mecanismo de reserva de vagas para o ensino técnico também tem se mostrado ineficiente, principalmente pela inexistência de um *Censo da EPT* que demonstre quais *Institutos* tem, efetivamente, cumprido a regra pactuada pela Lei.

HIPÓTESE DO TRABALHO (TESE) E PROBLEMA DE PESQUISA

Feitas estas considerações preliminares, é preciso retomar as declarações dos presidentes da CAPES e da SBPC, expostas no início deste trabalho. Se é verdade que as falas foram bastante superficiais e, de certa forma, preconceituosas, é preciso reconhecer que as suas opiniões retratam um conflito real (*escola do fazer vs. escola do saber*) presente na sociedade brasileira e que se manifesta, também, nos *Institutos Federais* através de uma tensão identitária.

Se a questão inicial, proposta no início da seção, mostrou-se simplista, é possível a readmirar, incorporando novos elementos à análise, resumindo a Tese que defenderemos:

Os *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* vêm enfrentando um processo conflituoso na construção de suas *identidades institucionais*, sendo palco de uma tensão constante entre a secular *identidade de escola técnica*, representada pela oferta de formação técnica à classe trabalhadora, e a *vontade de universidade*, representada pelo crescimento da oferta de cursos superiores e pela defesa da implantação de um modelo de pesquisa pautado na experiência universitária. Esta tensão, embora difusa, tende a opor dois grupos polares – *nativos* e *novatos* – que representam, respectivamente, forças de manutenção e de transformação das *identidades*. A crise tornou-se mais sensível a partir da publicação da Lei 11.892/08, que criou os *Institutos Federais* e os equiparou, para fins regulatórios, às Universidades. Sua origem, no entanto, remonta a aspectos da cultura popular tradicional brasileira, dentre os quais destaca-se a *repulsa ao trabalho*, o *preconceito com a atividade técnica* e a *mitificação do bacharel e do doutor*. Os primeiros sintomas do aparecimento *desta crise de identidade* podem ser verificados no final da década de 70, de maneira especial, no processo de transformação das Escolas Técnicas Federais do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais em Centro Federais de Educação Tecnológica, através dos quais estas três escolas foram autorizadas a oferecer cursos, plenos, de educação superior.

Transformando esta Tese (hipótese) em um *problema de pesquisa*, teremos: De que maneira tem se processado as tensões entre a tradicional *identidade de escola técnica* e a *vontade de universidade* no processo de construção da nova *identidade* dos *Institutos Federais*?

A ESTRUTURA DO ESTUDO

Embora a constituição da *nova institucionalidade* já tenha sido objeto de alguns estudos acadêmicos, a investigação dos temas afeitos ao *problema de pesquisa* costumam apresentar duas dificuldades principais: a primeira diz respeito a adoção de uma interpretação histórica que, após ter desenvolvido amplamente os estudos da EPT, tem assumido um viés teórico marcado pelo determinismo econômico que, ao focar suas análises na ação política de um estado classista, ignora a ação das comunidades escolares na construção histórica de suas próprias *identidades*. Estes estudos, ainda que fundamentais, vêm promovendo o estranho fenômeno teórico da “escola sem pessoas” – sem alunos, sem professores, sem técnicos-administrativos – nos quais apenas as estruturas agem, não havendo espaço para a transformação; a segunda dificuldade diz respeito à fragilidade, e em muitos casos à inexistência, de bases de dados censitárias sobre a EPT nacional – fato este que dificulta, e em

muitos casos impede, a organização de pesquisas empíricas que visem objetivar o conhecido proposto, teoricamente, sobre a REDE.

Atentos a estas dificuldades, dividiremos nossos estudos em três grandes partes: a primeira, de natureza eminentemente qualitativa, é dedicada à apresentação da interpretação histórica da Tese; a segunda e a terceira parte, de natureza empírico-quantitativa, são dedicadas às análises da formação dos corpos docentes e discentes dos *Institutos*, privilegiando, para isto, os estudos estatísticos desenvolvidos frente à Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas (DEIA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). A exposição destas três partes será precedida, no entanto, pela apresentação de nossos *Pressupostos Epistemológicos*. Com eles, esperamos explicitar nossa visão a respeito da produção e da validação do conhecimento científico, justificando nossas escolhas teóricas e metodológicas, marcadas pela busca da interdisciplinaridade e pelo diálogo constante entre as dimensões qualitativas e quantitativas da pesquisa.

A investigação histórica (*Parte I*) está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, *Prometeu e Pandora*, iremos discutir a *repulsa ao trabalho e o preconceito com a técnica* na cultura ocidental, propondo uma interpretação do clássico mito grego. O segundo capítulo, *A Atualidade do Decreto do Dr. Nilo Peçanha*, é dedicado à investigação das *institucionalidades* primeiras da REDE, procurando evidenciar elementos da cultura brasileira, de extremo preconceito com o trabalho e de mitificação do bacharel, necessários à compreensão dos *Institutos Federais*. O terceiro capítulo, *O Protagonismo da UTFPR*, é dedicado à análise da *formação da identidade institucional da Escola do Paraná*, com vistas a compreender a origem das tensões entre *identidade de escola técnica e vontade de universidade* na REDE. O quarto capítulo, *IFSC – Entre a Tradição e Transformação*, é dedicado ao estudo da *formação da identidade institucional da Escola de Santa Catarina*, no qual, nos valendo das movimentações institucionais apresentadas no capítulo anterior, procuraremos investigar semelhanças e divergências que caracterizam estas diferentes escolas no processo de suas transformações institucionais.

Estabelecida a visão macro-histórica da investigação que estamos tratando, a *Parte II*, composta por três capítulos, irá ser dedicada à análise das características e das ações dos docentes no processo de transformação institucional. Em *A Centralidade da Atividade Docente*, nosso quinto capítulo, iremos defender a visão de que a classe docente é o elemento central na formação e na irradiação da *identidade institucional* de uma escola. Analisando as pautas que envolveram a transformação da carreira dos docentes dos *Institutos Federais*, desde 1987,

procuraremos evidenciar suas inspirações no modelo do Magistério Superior, fato este que induz a reprodução do modelo institucional próprio às universidades; no sexto capítulo, *O Professor do IFSC*, apresentaremos um retrato estatístico do atual corpo docente do IFSC, ao mesmo tempo que proporemos uma análise comparada inédita, diferenciando seus professores de acordo com suas *institucionalidades de ingresso*; O sétimo capítulo, que fecha a Parte II, é dedicado à análise de uma variável de difícil apreensão, *A Distribuição Horária da Atividade Docente no IFSC*, no qual apresentaremos a transformação da natureza da atividade docente na REDE, chegando ao conhecimento matemático que objetiva a distribuição da carga horária semanal dos professores do IFSC segundo suas classes de atividade (Ensino, Pesquisa, Extensão, Administração e Capacitação).

A *Parte III*, também composta por três capítulos, é dedicada à análise da evolução dos números do corpo discente do IFSC. No capítulo oitavo, *Intervalo Estatístico*, marcado pela crítica metodológica, iremos analisar as fontes de dados disponíveis para os estudos da EPT, demonstrando suas insuficiências, ao mesmo tempo em que descreveremos algumas das ações, políticas, teóricas e tecnológicas, desenvolvidas pelo pesquisador, frente à DEIA/IFSC, para a investigação da Tese proposta. O nono capítulo, *O IFSC em números*, será dedicado às investigações estatísticas relacionadas à evolução dos números do corpo discente do IFSC, procurando inferir se as mudanças institucionais, na oferta, que caracterizam a emersão de uma *nova institucionalidade* estão, de fato, ocorrendo. Nela, serão analisados os resultados constantes nos *Anuários Estatísticos* do IFSC, através dos quais poderemos testar a validade de algumas de nossas hipóteses, demonstrando, por exemplo, se realmente existe uma tendência de inflação na oferta dos cursos de bacharelado, ao mesmo tempo que se verifica a deflação das matrículas nos cursos técnicos e de tecnologia. O décimo, e último, capítulo, *O Aluno do IFSC*, buscará correlações entre o *tipo de curso* ofertado e o perfil socioeconômico do seu ingressante, analisando se as mudanças na oferta se refletem em mudanças no perfil do corpo discente. Por fim, nas *Considerações Finais*, iremos reunir as discussões e análises efetuadas, de forma a confirmar, modificar ou refutar por completo a Tese defendida.

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRESSUPOSTO EPISTEMOLÓGICO

As Duas Culturas

No ano de 1959 o cientista e escritor inglês Charles Pierce Snow (1905-1980) ousou proferir a corajosa *Palestra Rede* que, mais tarde, deu origem ao famoso ensaio *As Duas Culturas*, expondo as incompreensões mútuas que opunham *cientistas* à *literatos* e empobreciam o ambiente acadêmicos. Snow alertava para o fato de que “[...] a vida intelectual de toda a sociedade ocidental está cada vez mais dividida em dois grupos polares”. Em um dos polos situam-se os *literatos*, hoje frequentemente chamados de *humanistas*, que “[...] por acaso, enquanto ninguém prestava atenção, passaram a denominar a si mesmos de ‘intelectuais’, como se não existissem os outros” (SNOW, 1995, p.20). No outro polo situam-se os *cientistas*, que reivindicam a hegemonia do verdadeiro saber. “Entre os dois, um abismo de incompreensão mútua – algumas vezes (particularmente entre os jovens) hostilidade e aversão, mas principalmente falta de compreensão. Cada um tem uma imagem curiosamente distorcida do outro” (SNOW, 1995, p.21, grifos nossos).

Para os *literatos*, os *cientistas* – com suas calculadoras, microscópios e tubos de ensaio – são incapazes de compreender a condição humana, pois preferem isolar-se no otimismo infantil de suas ciências, no seu *positivismo*, ao invés de lançarem suas atenções às contradições, complexas, de nossas sociedades. Para os *cientistas*, os *literatos* assemelham-se a romancistas, a contadores de histórias que, desprovidos de razão científica, se apegam a subjetividades, sendo incapazes de aceitar a realidade imposta pela natureza. Separados pelos seus preconceitos, *cientistas* e *humanistas* parecem travar um “diálogo de surdos” (KUHN, 2005). Ao aprofundarem as suas diferenças, rejeitando todo o conhecimento que não seja caseiro, ambos os lados vão se tornando igualmente ignorantes.

Passados quase 60 anos, o debate proposto por Snow continua a motivar reflexões e inspirações acadêmicas. Sua atualidade é verificada pela quantidade de obras que ainda o referenciam. Ainda que uma torrente de críticas tenha sido dirigida ao autor pela utilização do polissêmico conceito de *cultura* – considerado o “pomo da discórdia” das *humanidades* (FLAMARION, 2007) –, Snow conseguiu chamar a atenção da comunidade acadêmica.

Revivendo a questão, através do uso de outras terminologias, compreendemos que Snow identificou a oposição entre um *coletivo de pensamento* (FLECK, 2010) que se dedica à compreensão da *natureza* - aqui entendida como *aquilo que nos é dado, a priori, pelo mundo* - e outro *coletivo de pensamento* que se dedica à compreensão da *cultura*, aqui entendida conforme a conceituação sugerida pelo Prof. Paulo Freire: “Cultura é tudo o que é criado pelo homem” (FREIRE, 2007, p.30).

Entendendo *cultura* como o espectro de todas as criações humanas, compreendemos a incoerência desta cisão intelectual, uma vez que mesmo as *ciências* são construções culturais, elaboradas coletivamente por pessoas que ocupam um lugar e um tempo histórico. A guerra entre as “duas culturas” é, portanto, prejudicial ao progresso do conhecimento humano. Em contrapartida, as grandes conquistas intelectuais de nossa história floresceram quando as *curiosidades epistemológicas* (FREIRE, 2005) dos pesquisadores ousaram buscar a superação desta dualidade.

A Estratégia dos Rótulos Odiosos

A oposição entre dois polos pode ter função sintético-explicativa, mas é insuficiente para retratar a multipolaridade do campo acadêmico, extremamente fracionado. A imagem de um *cientista* genérico, de jaleco branco, não dá conta de exprimir a diversidade contida nas *ciências da natureza* e nas graduações tecnológicas. Da mesma maneira, a imagem do *literato* genérico, de óculos, com um livro nas mãos, é insuficiente para descrever a miríade de especialidades que se reúnem sob o espectro das *humanidades*. Assim, sob a aparente bipolaridade acadêmica, que opõe os estudiosos da *natureza* aos da *cultura*, atuam múltiplas forças intelectuais.

Fortalecidas pelo sucesso inquestionável dos modelos de pesquisa *stricto sensu*, estas forças intelectuais atuam por meio de seus *espíritos de especialidade* (FEVBRE, 1985), de um sentimento de pertença a uma escola de pensamento autônoma, que define seus próprios problemas, que valida e refuta seus próprios métodos, que cria sua própria linguagem. O conhecimento da especialidade parece bastar ao grupo que a investiga, isolado por seus próprios paradigmas. Este isolamento ingênuo, entretanto, é rompido drasticamente quando duas destas *especialidades* “autônomas”, ao analisarem um mesmo objeto, chegam a distintas conclusões. Apresentados à estas contradições, se impõem aos pesquisadores duas opções: a *busca pelo entendimento*, por meio do diálogo interdisciplinar, ou o *caminho do enfrentamento*, de refutação das proposições contrárias aos seus modelos teóricos. Embora seja hegemônico o desejo pela *busca do entendimento*, cabe lamentar que o *caminho do enfrentamento* é o

expediente mais popular. A dialética do conhecimento, contudo, em qualquer dos casos, é implacável: é necessário ter-se em mente, com Braudel, que “negar o outro, já é conhecê-lo” (BRAUDEL, 1992).

No campo das *ciências da natureza*, apesar das intensas disputas intelectuais, verifica-se um espírito científico mais coeso, mais propenso ao entendimento do que o geralmente experimentado no campo das *humanidades*, uma vez que os cientistas parecem gozar de acordos paradigmáticos¹² que garantem uma *marcha científica* acelerada. Entre as *humanidades*, ao contrário, o que se percebe é a predominância do dissenso, de tal forma que: “Ei-las, a porfia, empenhadas em chicanas sobre as fronteiras que as separam, ou não as separam, ou se separam mal das ciências vizinhas. Pois cada uma sonha, de fato, em permanecer ou retornar à sua casa” (BRAUDEL, 1992, p.42). Desta forma, o pesquisador que se atreve pelo campo das *humanidades*, deve saber que pisa em um campo minado, profundamente marcado pelo *enfrentamento*. O enfrentamento das ideias é o coração da dialética – estratégia necessária para que, criticamente, se busque o entendimento sintético -, mas é preciso que se diferenciem os enfrentamentos que buscam o entendimento, daqueles que aprofundam os *espíritos de especialidade*, que acirram os ânimos intelectuais, ajudando a produzir *(im)posturas intelectuais*¹³ treinadas para vencer debates, ainda que não seja preciso ter razão.

É o que ensina Arthur Schopenhauer em sua *dialética erística*. Um dos seus estratagemas para vencer uma discussão que tem a preferência do público acadêmico é: use rótulos odiosos! A estratégia consiste em reduzir a afirmação do adversário “[...] a uma categoria geralmente detestada, ainda que a relação seja pouco rigorosa e tão só de vaga semelhança” (SCHOPENHAUER, 1997, p. 174). “Com isto, fazemos duas suposições: 1) que aquela afirmação é efetivamente idêntica a essa categoria ou, ao menos, está compreendida nela e estamos dizendo: ‘Ah, isto nós já sabemos! ’; e 2) que esta categoria já está de todo refutada e não pode conter nenhuma palavra verdadeira” (*ibid.*, p. 174). Assim, não é raro testemunhar pesquisadores procurando desqualificar seus adversários intelectuais acusando-os de “economicistas”, “historicistas”, “internalistas”, “estruturalistas”, “relativistas” ou com o pior de todos os insultos intelectuais, “positivistas”, ainda que se tenha apenas uma vaga noção do

¹² Para Thomas Kuhn, esta diferenciação ocorre porque as *ciências da natureza* já atingiram um estado paradigmático, no qual os pesquisadores compartilham um conjunto de compromissos, enquanto as *humanidades* se encontram em uma fase pré-paradigmática, onde não há acordo sobre as distintas interpretações (KUHN, 2005) e (KUHN, 2006).

¹³ Aqui tomamos emprestada a expressão usada por Alan Sokal e Jean Bricmont (SOKAL e BRICMONT, 2010), usado em um contexto de enfrentamento entre *ciências da natureza* e *ciências da cultura* que ficou conhecido como “A Guerra das Ciências”.

que esta palavra possa, essencialmente, significar. O sufixo “ista” parece perfeito para transformar qualquer palavra em palavrão, exceção honrosa feita a poucos vocábulos, tais como “ciência”, uma vez que o rótulo de *cientista* confere *status* muito especial.

A crítica, quando realizada desta forma, costuma vir acompanhada de um vazio teórico entre os que disputam o espaço do saber: enfileirados como exércitos em guerra ou simplesmente ressonando como *torcidas intelectuais*, bastam algumas palavras ao vento para se opor Marx a Weber, Popper a Kuhn ou Bourdieu a Freire com tamanha convicção, e em alguns casos com uma fúria tão odiosa, que nem mesmo os próprios autores poderiam aceitar. Neste contexto acusativo, a fuga dos *rótulos odiosos* passa a ser uma estratégia de sobrevivência acadêmica, na qual não podemos achar exemplar melhor do que em Karl Marx, ao afirmar que: “tudo o que sei é que não sou marxista”¹⁴.

A estratégia fácil dos *rótulos odiosos* ignora que as oposições entre os autores nascem, primordialmente, de suas proximidades – de seus interesses pelos mesmos objetos, sem os quais não haveria contradição possível. Os *rótulos* negam não só as ideias que se pretende combater, mas a possibilidade do diálogo, indispensável para a construção de novos entendimentos, para o progresso do conhecimento.

A Interdisciplinaridade Necessária | em busca de entendimentos¹⁵

À medida em que se rompe o isolamento artificial constituído pelas disciplinas, progridem as possibilidades para que as *curiosidades epistemológicas* superem os *espíritos de especialidade*, buscando um entendimento mais aprofundado do objeto estudado. Floresce, assim, a perspectiva da investigação interdisciplinar, do diálogo comprometido entre as ciências particulares, que busca a apreensão de totalidades.

Para Paulo Freire este é um pressuposto fundamental para quem deseja comprometer-se autenticamente com a transformação da realidade, pois:

Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não pode incidir sobre partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas

¹⁴ Opinião relatada por seu parceiro intelectual, Friedrich Engels, em carta à Conrad Schmidt (ENGELS, 1890).

¹⁵ A crítica à esta postura reducionista não deve ser confundida com a atitude panfletária que procura negar o conhecimento disciplinar. Ao contrário, é preciso reconhecer o caráter histórico da constituição das ciências particulares, que se configuram como as ferramentas mais efetivas para a resolução dos *quebra cabeças* científicos (KUHN, 2005), para o avanço da *ciência normal*. A crítica dirige-se, portanto, às posturas que – ao defrontarem-se com juízos científicos distintos – optam pelo *caminho do enfrentamento*, rejeitando a *busca do entendimento*.

sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário (FREIRE, 2007a, p.21 – grifos nossos).

No campo da pesquisa em educação, felizmente, a perspectiva da interdisciplinaridade, e da contextualização, está constituída como um paradigma educacional. Com efeito, a interdisciplinaridade ocupa lugar tão destacado nas reflexões educacionais que é particularmente difícil o contato com alguma corrente de pensamento pedagógico que não a defende como um princípio basilar. A existência de tal consenso, ainda que sujeito a diferentes matizes teóricos, traduz-se de maneira efetiva nos documentos norteadores da educação nacional – as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (DCN), por exemplo, determinam que “A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento” (BRASIL.CNE, 2010, Art. 17, §2º).

Embora diferentes conceituações possam ser sugeridas para o termo interdisciplinaridade, é possível identificar um núcleo comum a todas as interpretações, como sugere Thiesen:

O que se pode afirmar no campo conceitual é que a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos por elas produzido e onde, simultaneamente, se exprime a resistência sobre um saber parcelado (THIESEN, 2008, p.547 – grifos nossos).

Ainda que se admita o caráter paradigmático da interdisciplinaridade no campo educacional, não é possível ignorar que predomina no cotidiano escolar um uso apequenado do termo, restrito ao *enfoque pedagógico* (THIESEN, 2008). Neste sentido, a interdisciplinaridade aparece como uma diretriz mestra ao professor, para a preparação de sua prática educacional, confundindo-se com o conceito de transversalidade¹⁶. No entanto, na conceituação consagrada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a transversalidade difere-se da interdisciplinaridade, uma vez que: “A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento” (BRASIL.CNE, 2010, Art. 13, § 6º – grifos nossos).

¹⁶ Tal como definido nas DCN: “A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas” (BRASIL.CNE, 2010, Art. 13, § 4º).

Dito isto, é preciso anunciar o critério epistemológico central da investigação proposta nesta Tese: o entendimento da *interdisciplinaridade como pressuposto epistemológico*, como método adequado à investigação científica do campo educacional. Um pressuposto que busca privilegiar o diálogo entre as *ciências* e as *humanidades*, que denuncia a cisão, falaciosa, entre a esfera qualitativa e a quantitativa, que incorpora as contribuições dos métodos hipotético-dedutivos sem descuidar dos saberes mais próximos ao campo das *humanidades*.

Certa visão tradicionalista, muitas vezes associada ao *positivismo*, tende a considerar esta postura intelectual como um perigo à científicidade. Argumenta-se que ao abrir as portas da especialidade, se deixará escapar o fantasma do ecletismo, da generalidade que impede o aprofundamento *stricto sensu* requerido pela ciência moderna. Ainda que este alerta mereça a atenção dos pesquisadores, é urgente considerar que os métodos científicos não devem pretender-se universais. Nas áreas em que a interação com a experiência cotidiana, e não com a laboratorial, constituem a regra, o pressuposto da pesquisa interdisciplinar apresenta-se como um método que permite a visão mais abrangente do objeto estudado – uma visão que busca diversos ângulos de uma cena, sem se deter por tempo demais em uma delas. Enquanto a perspectiva da especialidade se assemelha à produção de um fotógrafo, a perspectiva interdisciplinar se assemelha à produção de um cineasta.

Esta postura, altamente própria ao campo educacional, se torna ainda mais interessante quando nos deparamos com algum objeto bastante complexo e insuficientemente teorizado. Este é o caso exemplar dos *Institutos Federais*, estruturas escolares que, apesar da origem centenária, apresentam-se como uma inovação na educação brasileira, desde a proposição de suas *novas institucionalidades* em 2008. A análise destas instituições, fortemente polarizadas entre tradição e inovação, não pode prescindir das investigações históricas e sociológicas ligadas à formação de trabalhadores, da mesma forma que se tornará uma pesquisa incompleta e superficial caso despreze as contribuições tornadas possíveis pela estatística, pela objetivação matemática de uma realidade institucional. Ao final, contudo, apesar das incursões pelas outras ciências, pela visita às mais diversas especialidades, este trabalho tem o seu *lócus* na Educação, casa a que deve, em última estância, sempre retornar.

A Interdisciplinaridade Ampla | fazer é saber

A percepção da divisão intelectual que cinge o mundo acadêmico é um dos problemas fundamentais para o pesquisador interdisciplinar. O universo do conhecimento, no entanto, é maior do que o circunscrito pelos muros da universidade. Ainda que nas *Academias*, *cientistas* e *humanistas* considerem-se mutuamente afastados, é preciso reconhecer que eles

compartilham do mesmo espaço educacional, o *mundo da universidade*. Suas divisões, por maior que possam aparentar, são muito menores, por exemplo, do que aquelas que os separam dos professores do *mundo da escola técnica*. São dois grupos docentes separados pela divisão, milenar, entre a *escola do saber* e a *escola do fazer* – uma divisão ideológica, marcada pela repulsa ao trabalho e pelo preconceito com as atividades manuais. Dentro deste recorte ideológico, apenas a reflexão filosófica – que enobrece a alma e não fatiga o corpo – constitui o conjunto de saberes necessários à formação intelectual. O pesquisador interdisciplinar, contudo, deve enxergar além desta cisão maniqueísta que separa mãos e cérebro. Deve-se lembrar que uma *interdisciplinaridade ampla* não ignora que *fazer é saber!*

Mesmo entre as pedagogias mais antigas, costumamos encontrar uma preocupação que aponta para a promoção desta *interdisciplinaridade ampla*, que não dissocie a *formação técnica* da *formação intelectual*. Esta expectativa educacional – geralmente aquém das estruturas classistas, que hierarquizam os saberes – perpassa o curso da pedagogia moderna, recebendo diferentes nomes que, apesar de distinções pontuais, parecem exaltar uma desejada “formação integral do ser humano”. O conceito que emergiu no final de década de 1970 para expressar esta vontade educacional, permanecendo forte durante os anos 80 e 90, foi o de *Educação Tecnológica*. Atualmente, este pensamento costuma ser identificado como *educação politécnica* ou *politecnia*, renovando o vocabulário científico, como é comum no campo das *humanidades*. De qualquer forma, os termos *educação tecnológica* e *politecnia* são geralmente apresentados como sinônimos (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005) e (MOURA, 2007).

Apesar deste histórico, uma distorção filosófica deste pensamento tem se apresentado cada vez com mais frequência. De acordo com certo entendimento, que vem se tornando hegemônico nos estudos sobre a EPT, a *formação técnica* só deve ser tornada possível ao educando, após a sua incursão, prolongada, no universo das ciências e das letras. Somente desta forma, acredita-se, o futuro técnico poderá compreender sua própria atividade, não se alienando do trabalho por ele produzido. No limite, defende-se que seria possível renunciar à formação do técnico especialista, concebendo a formação de um “politécnico” que tem “[...] o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p.140). Esta é uma distorção que, embora exalte a necessidade da integração dos saberes, não rompe com suas clássicas hierarquizações, estabelecendo *pré-requisitos* científicos aos conhecimentos técnicos, considerando a *formação geral* como a base epistemológica de qualquer outro saber.

Conceber uma educação politécnica nestes termos, não é conceber uma *integração de saberes*, nas quais as especificidades da *formação geral* e da *formação técnica* se complementam para a formação integral dos educandos - é retomar o preconceito inicial que estamos procurando superar. Preconceito que submete os *saberes técnicos* aos *saberes científicos*, que os enxerga, ao menos epistemologicamente, como aplicações práticas da ciência. Por isto mesmo, os *saberes técnicos*, quando não precedidos de sólida formação científica, são assemelhados a um “castelo construído sobre a areia”¹⁷, ainda que a *formação geral* padrão – atualmente alijada dos saberes técnicos – não seja apontada como incompleta.

Contaminados pelos próprios preconceitos de classe que procuram superar, um conjunto de pensadores passa a defender que os saberes próprios à vida produtiva dos trabalhadores, adquiridos pela *experiência*, não constituem um saber verdadeiro ou, ao menos, não constituem um “conhecimento escolarizável”¹⁸. Não reconhecendo as dimensões intelectuais da técnica, alguns pensadores contemplam o mundo sem enxergar os saberes que os trabalhadores adquirem valendo-se de suas próprias mãos. Seja na construção civil, no serviço hospitalar, nas oficinas mecânicas, na produção alimentícia, ou em qualquer outra área em que o conhecimento técnico é essencial, todo trabalhador sabe que sua *arte* não deriva da ciência, embora dela possa se valer.

Centrados nas suas filosofias, alguns pensadores não conseguem contemplar a arte de um torneiro mecânico, que com a habilidade das mãos e com a sensibilidade técnica, define a hora de girar e de parar o torno, de aprofundar os sulcos, de ter em mãos a peça perfeita, milimetricamente esculpida pela mão do ser humano. Não conseguem compreender que um pedreiro, erguendo paredes perfeitas sem nunca ter sido apresentado ao conceito de *centro de gravidade*, ou um eletricista, realizando emendas precisas sem conhecer o chamado *Efeito Joule*, executam tarefas com técnicas que não estão teorizadas por qualquer sistema físico. Procurando defender a emancipação dos trabalhadores, contradizem suas convicções, negando qualquer conhecimento adquirido pela *experiência*. Desta forma, procuram resolver a *dualidade* estrutural do sistema educacional reforçando os preconceitos que a motivam, submetendo os *saberes técnicos* aos *saberes científicos*, ignorando que *fazer é saber*.

¹⁷ Esta é uma expressão que vem sendo muito usada por um eminentes pensador da EPT, ao se referir sobre a perspectiva dos cursos FIC, entendidos como “formação aligeirada” para o *capital*.

¹⁸ Outra expressão que ouvimos de uma professora do IFSC que, apesar de defender o trabalhador, não considera o seu saber específico, o conhecimento técnico, como um *saber sábio*, conforme expressão de Yves Chevallard. Exemplo que deve compor o “Dicionário de Absurdos da EPT”, quem vem sendo sugerido pelo professor Olivier Allain.

A perspectiva da *interdisciplinaridade ampla* reconhece a especialidade das ciências e das técnicas – o caráter verdadeiro de seus saberes *stricto sensu*. Não procura abolir as diferenças que compõe as áreas, mas, antes, colocá-las em contato íntimo, conectando o *mundo das ciências* com o *mundo das técnicas*, sem promover hierarquizações classistas, que mesmo alguns pensadores alinhados a perspectivas progressistas não conseguem escapar. Reconhece, com Paulo Freire, que entre a ciência e a técnica não há saberes menores, mas saberes diferentes.

A DUALIDADE SUJEITO/OBJETO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Um dos problemas fundamentais que acompanha a história das *humanidades* é a dificuldade de construção de um *corpus teórico* que seja considerado *objetivo*. Costuma-se conceber como *ciência objetiva* um conjunto de conhecimentos estruturados que produzem um resultado prático, verificável, que supere a mera especulação filosófica. Etimologicamente, no entanto, a palavra *objetivo* refere-se a tudo que é relativo ao *objeto*. Desta forma, o conhecimento *objetivo* é aquele que se contrapõe ao conhecimento *subjetivo*, dedicado ao estudo dos *sujeitos*. E este é o problema fundamental das *ciências humanas*: como garantir a *objetividade* de uma pesquisa quando o *objeto* da investigação é um *sujeito*? Nesta busca pela objetividade, as *humanidades*: “[...] quanto mais ‘científicas’ se tornam, menos humanas se revelam. E na medida em que se tornam humanas, perdem seu caráter científico. Toda a desgraça das ciências humanas reside no fato de terem que lidar com um *objeto que fala*” (JAPIASSU, 1982, p. 09).

O Positivismo como Síntese do Pensamento Científico Moderno

O estudo da *objetividade científica* exige uma visão interdisciplinar, na qual a física do século XVII tem papel destacado. A partir dos trabalhos de Galileu Galilei (1564 – 1642) e de Isaac Newton (1642 – 1727), erigiu-se uma nova forma de conhecimento científico baseado na experimentação e na geometrização do espaço físico, na transformação da matemática em linguagem da natureza. Ergueu-se a perspectiva de um conhecimento capaz de prever o futuro através de equações. Este novo conhecimento, tão forte quanto mágico, superava o conhecimento especulativo, impondo-se como forma privilegiada de controle da natureza. Ao tratar a natureza como um objeto de investigação, passível de reprodução experimental e de descrição matemática, a ciência moderna se levantou como conhecimento objetivo, imune às influências subjetivas. Neste sentido, a pesquisa científica “é algo que pode ser compreendido e, por conseguinte, confirmado ou refutado por qualquer pessoa que possua a formação

específica requerida. Desta maneira, as informações científicas impõem-se – por assim dizer – aos pesquisadores como impessoalmente válidas” (CUPANI, 1985, p.14 – grifos nossos).

O sucesso do modelo científico imposto pela física foi tamanho que, aos poucos, seus métodos transbordaram do estudo da natureza para o estudo da sociedade. Voltaire (1694-1778), por exemplo, irá tornar-se um grande divulgador da física newtoniana, enquanto o enciclopedista Condorcet (1743-1794), defendendo o critério da *objetividade*, irá sugerir que as ciências da sociedade devam procurar se aproximar incessantemente do “caminho das ciências físicas, em que os interesses e as paixões não vêm perturbar” (LÖWY, 2003, p.19). O próprio Karl Marx (1818-1883), irá procurar edificar um sistema interpretativo da sociedade que fuja das subjetividades, que busque o entendimento estrutural, propondo um *socialismo científico*. Ninguém expressou melhor esta forma de pensar, contudo, do que o criador da própria *sociologia*, Augusto Comte (1789 – 1857), que no século XIX lançou as bases do *positivismo*, na esperança de conceber os estudos da sociedade como uma *física social*:

Eis a grande mas, evidentemente, única lacuna que se trata de preencher para constituir a filosofia positiva. Já agora que o espírito humano fundou a física celeste; a física terrestre, quer mecânica, quer química; a física orgânica, seja vegetal, seja animal, resta-lhe, para terminar o sistema das ciências de observação, fundar a física social. Tal é hoje, em várias direções capitais, a maior e mais urgente necessidade de nossa inteligência. Tal é, ouso dizer, o primeiro objetivo deste curso, sua meta especial (COMTE, 1978, p.48 – grifos nossos).

A objetivação do conhecimento sociológico nos moldes das ciências físicas, tal como proposto por Comte, difundiu-se amplamente durante os séculos XIX e XX, tornando-se o alicerce fundamental da posição positivista. Este pensamento epistemológico, que se apresenta sobre uma infinidade de variações (*positivismo* clássico, lógico, jurídico, etc.), tem suscitado paixões e cisões acadêmicas, sendo termo de difícil definição. Suas linhas gerais, contudo, podem ser resumidas às seguintes características:

1. A ciência é o único tipo de conhecimento válido;
2. A ciência é conhecimento objetivo;
3. A ciência é conhecimento metódico;
4. A ciência é conhecimento preciso;
5. A ciência é conhecimento perfectível;
6. A ciência é conhecimento desinteressado;
7. A ciência é conhecimento útil e necessário;
8. A ciência combina raciocínio e experiência;
9. A ciência é conhecimento hipotético que busca leis e teorias;
10. A ciência é conhecimento explicativo e prospectivo.

(CUPANI, 1985, p.14-19).

Afastando-se brevemente do ambiente acadêmico e dos *rótulos odiosos* que seus grupos costumam usar, é preciso reconhecer, a partir da lista sugerida por Cupani, que a ideologia do *estado positivo* de Comte – proposta para suplantar os *estados teológico* e *metafísico* – é um

dos projetos intelectuais mais bem-sucedidos de toda a história. De fato, estas dez características costumam ser aceitas sem maiores resistências pelo conjunto da sociedade ocidental que, nestes dois últimos séculos, elevaram o conhecimento científico ao mais alto grau valorativo, constituindo, como desejava Comte, a *religião da ciência* (COMTE, 1978).

Ainda que se apresente toda a sorte de críticas filosóficas para destituir esta forma de pensar, basta ousar dizer que o ramo de algum pesquisador universitário não é científico para ver o espírito do *positivismo* florescer. Contrariamente ao que pregam em seus discursos antipositivistas, grande parte destes acadêmicos irá defender vigorosamente a científicidade de suas áreas, o seu grau de objetividade, seu rigor metodológico. Pelo mesmo motivo, irão procurar objetivar até mesmo a *narrativa científica*, proibindo o uso do “eu”, do “tu”, ou, até mesmo, do “nós”, provérbios que indicam a existência de sujeitos. Neste modelo de objetividade não há espaço para os indivíduos - é preciso aniquilar as subjetividades dos textos científicos, destituindo, por completo, seus sujeitos epistemológicos.

Neste sentido, é preciso reconhecer que, ainda que críticos, somos - todos nós, os acadêmicos – herdeiros diretos da tradição intelectual do *positivismo*. Sua crítica e a busca de sua superação por modelos epistemológicos mais complexos tem sido uma das principais tarefas da filosofia desde o final do século XIX.

Karl Popper | crítico do *positivismo*

Dentre os críticos à tradição intelectual do *positivismo*, merece atenção especial a figura do filósofo austríaco Karl Raimund Popper (1902 – 1994). A sua *Lógica da Investigação Científica*, de 1934, é um dos ataques mais contundentes já apresentados às bases do *positivismo lógico*. Nesta obra, Popper irá refutar os *métodos indutivos* – ou a compreensão de que a observação de um grande número de casos particulares autoriza a ciência a inferir *leis gerais* que expliquem a realidade observada. A refutação lógica viria acompanhada de uma das provocações filosóficas mais conhecidas da história: “não importa quantas instâncias de cisnes brancos possamos ter observado, isto não justifica a conclusão de que todos os cisnes são brancos” (POPPER, 1975, p. 263).

Popper rejeitou o *verificacionismo metodológico* ou a compreensão de que a ciência “prova as coisas”, uma vez que “Deve-se notar que uma decisão positiva pode sustentar apenas temporariamente a teoria, pois decisões negativas subsequentes sempre podem destruí-la” (POPPER, 1975, p.268). Isto não o levou, contudo, a uma postura irracionalista - ao contrário, iria considerar que embora um enunciado não possa ser verificado pela ciência, pode ser

refutado pela experiência. Assim, propõe que o *critério de demarcação* da ciência não seja a *verificabilidade*, mas sim a *falseabilidade* das teorias científicas. Em suas palavras:

Contudo, certamente, admitirei um sistema como empírico ou científico somente se ele for suscetível de ser testado pela experiência. Estas considerações sugerem que se deve considerar como um critério de demarcação, não a verificabilidade, mas a falseabilidade de um sistema. Em outras palavras, não exigirei de um sistema científico que ele seja suscetível de ser selecionado, de uma vez por todas, em um sentido positivo; mas requerei que sua forma lógica seja tal que ele possa ser selecionado, por meio de testes empíricos, em um sentido negativo: deve ser possível refutar pela experiência um sistema científico empírico (POPPER, 1975, p.274-275 – grifos nossos).

O critério proposto por Popper inova o método científico, impelindo que os cientistas proponham *conjecturas* teóricas, passíveis de refutação pela via empírica. É, certamente, uma proposição de método científico que preza pela *honestidade intelectual*. Conforme defendido por um de seus principais comentadores, o Prof. Imre Lakatos (1922-1974):

Audácia nas conjecturas de um lado e austeridade nas refutações de outro: essa é a receita de Popper. A honestidade intelectual não consiste em tentar alguém entrincheirar-se ou firmar sua posição demonstrando-a (ou probalizando-a) – a honestidade intelectual consiste antes em especificar precisamente as condições em que uma pessoa está disposta a renunciar à sua posição (LAKATOS, 1979, p.111 – grifos nossos).

Ainda que o método proposto preze pela *objetividade*, submetendo as *conjecturas* teóricas a *refutações* empíricas, é preciso reconhecer que – por questões subjetivas – não se pode falsear, conclusivamente, um sistema teórico: “Pois sempre é possível encontrar alguma maneira de evitar o falseamento, por exemplo, através da introdução *ad hoc* de uma definição. Até mesmo é possível, sem incoerência lógica adotar a posição de simplesmente negar o reconhecimento de qualquer experiência falseadora” (POPPER, 1975, p.275). Quanto a este perigo, Popper argumenta que “Reconhecidamente, os cientistas não procedem comumente dessa maneira, porém, logicamente, tal procedimento é possível e poder-se-ia pretender que esse fato torna duvidoso pelo menos o valor do critério de demarcação que propus”. (POPPER, 1975, p.275 – grifos nossos).

De acordo com a visão de Popper, o que garante a objetividade do conhecimento científico não é a ação de um cientista que, isolado em suas trincheiras intelectuais, constrói maneiras de salvaguardar as suas hipóteses. Antes disto, o que garante a impessoalidade, e a validade, do conhecimento produzido é a própria vigilância da comunidade científica: “Direi, portanto, que a objetividade dos enunciados científicos reside no fato de que eles podem ser testados intersubjetivamente” (POPPER, 1975, p.278 – grifos nossos).

Karl Popper | o cisne negro

Sir Karl Popper transita entre dois mundos. Dono de lógica-matemática irrepreensível, refutou os trabalhos dos positivistas do *Círculo de Viena*, solapando os métodos indutivos e o probabilismo de Carnap. A epistemologia expressa em sua “A Lógica da Pesquisa Científica” reabilita o papel da metafísica na ciência, sendo um dos livros de crítica antipositivista mais influentes de toda a História. Apesar disto, nas críticas ao seu trabalho, uma voz hegemônica parece se destacar – uma voz que o acusa, estranhamente, de ser um positivista! Este é, certamente, um dos casos mais emblemáticos da estratégia dos *rótulos odiosos*.

A alcunha de *positivista* é o *rótulo odioso* mais utilizado nas comunidades acadêmicas. Apesar de nascer na sociologia de Auguste Comte, a expressão transbordou de sua “*cultura*” e é pecha quase automática aos *cientistas*, rotulados como positivistas independentemente do que a expressão queira significar. A força deste rótulo é tão poderosa que mesmo entre os *humanistas* sua utilização não é desprezada, geralmente associada às tentativas de desqualificar os adversários que proponham investigações empíricas, em especial as que se valem de instrumentos quantitativos.

Karl Popper – que nunca se negou ao debate, aceitando participar de conferências, além de escrever para coletâneas em que suas posições seriam atacadas – expressou por toda a sua vida, em diversas ocasiões, seu profundo descontentamento com a associação de sua imagem ao *positivismo*, julgando-a como uma desonestade intelectual de seus adversários teóricos. A origem deste “mito” é relatada pelo próprio Popper:

Tanto em Viena, de 1930 a 1937, como na Inglaterra, de 1935 a 1936, lutei contra todas as formas de positivismo. Em 1934 publiquei o meu livro *A Lógica da Investigação*, que constituía minha crítica ao positivismo. No entanto, Schlick e Franck, os mentores do *Círculo de Viena*, foram de tal modo tolerantes que o aceitaram para publicação numa de suas séries. Essa tolerância teve uma das consequências o facto de todos os que analisaram o livro apenas por fora pensarem que sou um positivista. Foi assim que nasceu o muito propalado mito de Popper, o positivista (POPPER, 2006b, p.67 – grifos nossos).

Mais tarde, pôde compreender que a manutenção deste mito não se dava apenas pelo descuido intelectual daqueles que, como ele gostava de repetir, julgam os livros apenas pela capa. Seu rótulo de positivista tinha origem na guerra entre as *duas culturas*, e no seu interesse manifesto pelos êxitos das *ciências naturais*, baseados na experimentação e na lógica matemática. Como iria admitir anos mais tarde, em sua *Lógica das Ciências Sociais*, uma de suas mais famosas discussões com os *humanistas*:

Uma última palavra a respeito do termo “positivismo”. Eu não nego, de certo, a possibilidade e estender o termo “positivista” até que ele abranja todos os que tenham algum interesse pelas ciências naturais, de forma que venha a ser aplicado até aos

adversários do positivismo, como eu próprio. Sustento apenas que tal procedimento não é nem honesto nem apto a esclarecer o assunto [...] Seria pior consignar aqui a sugestão de quem quer que se interesse pelas ciências naturais estaria condenado como positivista, o que faria positivistas não somente Marx e Engels, mas igualmente Lenin, o homem que introduziu a equação do ‘positivismo’ e ‘realismo’ (POPPER, 2004, p.47-48 – grifos nossos).

Ainda que a questão o tenha incomodado por grande parte da vida, do ponto de vista teórico o filósofo a desprezava, declarando que: “Palavras e nomes não me dizem nada. Todavia, a designação ‘Neo-Positivismo’, é simplesmente um sintoma do hábito generalizado de criticar antes de ler [...] Não discuto com pessoas que usam chavões deste tipo” (POPPER, 2006b, p.68). A postura de negar a discussão que se dá em torno do significado das palavras é constante no trabalho de Popper, já aparecendo com vigor em sua *A Miséria do Historicismo*, de 1944. O que o filósofo parece não ter percebido é que no campo das *humanidades* as *palavras* são elementos centrais do conhecimento e a disputa pelos seus significados é intensa, sendo tanto teórica quanto ideológica. Em resumo, podemos dizer que, no campo das humanidades, *as palavras são as coisas*¹⁹!

Ser um *positivista* entre físicos ou filósofos não é a mesma coisa que ser um *positivista* entre sociólogos, por exemplo. Mesmo os *conceitos* e os *rótulos odiosos* mudam de significado ao transporem as fronteiras das especialidades, exigindo traduções interdisciplinares. É certo que, na cultura das *humanidades*, o *positivismo* pode ser associado, vulgarmente, a todo interesse pelas ciências naturais, como Popper apontou. Contudo, em uma interpretação mais elaborada, o *positivismo* pode ser associado a todo *estilo de pensamento* que toma o método das *ciências naturais* como suficientes para a investigação dos problemas das *humanidades*. Ser positivista, neste sentido, é destituir a *cientificidade* de qualquer conhecimento que não obedeça aos critérios da lógica e da experimentação.

Com efeito, esta foi a postura de Karl Popper em obras como *A Miséria do Historicismo*, na qual – ao se dedicar ao estudo da sociedade – propôs a refutação não de apenas algumas conjecturas históricas, mas de áreas inteiras de estudo, tais como a sociologia, a psicologia, a história e, de forma apaixonada, o marxismo. Se há, portanto, um *positivismo popperiano*, ele reside nesta tentativa de reducionismo disciplinar, na posição que não reconhece a *interdisciplinaridade como pressuposto epistemológico*.

¹⁹ Com isto, não defendemos que as palavras são as constituidoras da realidade, como parecem sugerir alguns filósofos pós-modernos da *virada linguística*. Defendemos, no entanto, que o significado das palavras é questão essencial no desenvolvimento destas especialidades.

O Diálogo Kuhn-Popper

O debate apaixonado entre as *torcidas intelectuais* raramente rende resultados significativos à ciência. A oposição fácil pelos *rótulos odiosos* impede o diálogo entre os pensadores, o enriquecimento de seus sistemas filosóficos através da superação de críticas honestas. É o que frequentemente acontece, por exemplo, quando se coloca em tela a “disputa” *Karl Popper vs. Thomas Kuhn*. Ao serem retratados como opositores, entrincheirados em posições antagônicas, reduz-se significativamente a riqueza de seus diálogos, comprometendo, inclusive, a compreensão de suas reais objeções. Felizmente, para o bem da filosofia, estes dois autores não alimentaram em vida este debate empobrecido. O resultado desta *busca pelo entendimento* foi a realização de um colóquio internacional, em Londres, presidido por Karl Popper, para discutir a obra de Thomas Kuhn, no ano de 1965. Dispostos ao diálogo, o que se percebe pela contraposição pública de suas ideias, ao invés de uma oposição estéril, é o profundo respeito entre os autores e o reconhecimento da influência mútua nos seus pensamentos.

Ao tratar da obra de Popper, Kuhn reconhece que: “Em quase todas as ocasiões em que nos voltamos explicitamente para os mesmos problemas, nossas opiniões sobre ciência são quase idênticas [...] Sir Karl e eu estamos unidos na oposição a algumas das teses mais características do positivismo clássico” (KUHN, 1979, p.06 – grifos nossos). Elencando as similaridades de seus pontos de vista, Thomas Kuhn considera que: “Conquanto não esgote as questões a cujo respeito Sir Karl e eu concordamos, essa lista já é suficientemente extensa para nos colocar no mesmo grupo minoritário entre os filósofos da ciência contemporânea” (KUHN, 1979, p.06-07 – grifos nossos).

Como concordância epistemológica principal figura o reconhecimento da importante refutação dos *métodos indutivos*, que leva à impossibilidade da *verificabilidade científica* e à necessidade de objetivação do método científico pelo critério da *falseabilidade* – como aponta Kuhn:

Não se pode mostrar que uma teoria científica se aplica de maneira bem-sucedida a todos os casos possíveis, mas pode mostrar-se que ela foi malsucedida em determinadas aplicações. A ênfase emprestada a este truismo lógico e às suas implicações afirma-se um passo à frente do qual não há o que voltar atrás (KUHN, 1979, p.20 – grifos nossos).

O apreço às posições intelectuais era mútuo, a ponto de Karl Popper declarar que: “A crítica do Professor Kuhn às minhas opiniões sobre ciência é a mais interessante que encontrei até agora” (POPPER, 1979, p.63). Agradecido pelas análises, Popper considerava que: “Kuhn me comprehende muito bem – melhor, creio eu, do que a maioria dos críticos que conheço; e suas

duas críticas principais são muito importantes” (POPPER, 1979, p.64) – a saber: a existência da *ciência normal* e a consideração das influências sociológicas e psicológicas nos caminhos da comunidade acadêmica.

Kuhn não concorda que toda a história da ciência possa ser entendida através da compreensão lógica proposta por Popper. Para ele, na maior parte do tempo, os pesquisadores estão desenvolvendo uma *ciência normal* “firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas. Essas realizações são reconhecidas por algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior” (KUHN, 2005, p.29). Somente mudanças nos *paradigmas científicos* fariam os cientistas agirem por outros meios, contrapondo os modelos científicos que seguem e iniciando um período de *ciência revolucionária*. As *conjecturas e refutações* representariam, portanto, apenas o extraordinário da ciência: “A meu ver, portanto, Sir Karl caracterizou toda atividade científica em termos que só se aplicariam às suas partes revolucionárias ocasionais” (KUHN, 1979, p.11).

Popper reconhece a grandeza desta crítica, expressando “sentimentos de gratidão a Kuhn por haver assinalado a distinção e por haver assim aberto meus olhos para uma série de problemas que eu ainda não tinha visto com clareza” (POPPER, 1979, p.64). Com humildade intelectual, criticou seu sistema filosófico, declarando estar “pronto para admitir que, na melhor das hipóteses, não tive mais do que uma obscura consciência desta distinção; e o que é mais, que a distinção aponta para algo de suma importância” (POPPER, 1979, p.64). Ainda assim, considerava que: “A meu ver, o cientista ‘normal’, tal como Kuhn o descreve, é uma pessoa da qual devemos ter pena” (POPPER, 1979, p.65).

A segunda crítica de Kuhn ao sistema filosófico popperiano era o seu *reducionismo disciplinar*, que limitava sua epistemologia às bases da Física e da lógica dedutiva. Kuhn considerava que para descobrirmos a natureza das revoluções científicas “[...] temos que examinar não apenas o impacto da natureza e da lógica, mas igualmente as técnicas de argumentação persuasiva que são eficazes no interior dos grupos muito especiais que constituem a comunidade dos cientistas” (KUHN, 2005, p.128 – grifos nossos). Este elemento, de natureza subjetiva, seria fundamental para a formação de um *paradigma* aceito por uma comunidade de cientistas. Paradigma, portanto, que não obedece só à lógica e à experimentação, mas a critérios subjetivos, considerados “irracionais” pela ciência moderna. Para Kuhn:

Já devia estar claro que a explicação, na análise final, precisa ser psicológica ou sociológica. Isto é, precisa ser a descrição de um sistema de valores, uma ideologia, juntamente com uma análise das instituições através das quais o sistema é transmitido

e imposto. Sabendo a que os cientistas dão valor, podemos esperar compreender os problemas pelos quais se responsabilizarão e as escolhas que farão em determinadas circunstâncias de conflito (KUHN, 1979, p.29 – grifos nossos).

É interessante observar que Kuhn atribui aos sistemas escolares, principalmente as universidades, a tarefa de transmitir e impor uma forma de pensar que, no limite, não obedece a critérios racionais. Propor a influência de questões subjetivas na composição da estrutura da comunidade científica e, por sua vez, no próprio conteúdo cognitivo das ciências por elas produzidas, era uma concessão que Popper nunca esteve disposto a fazer. Descolando o progresso do conhecimento científico das influências sociais que agem sobre os cientistas, Karl Popper considerava “surpreendente e decepcionante a ideia de recorrer à sociologia ou à psicologia (ou ainda, como Pearce Williams recomenda, à história da ciência) a fim de informar-se a respeito das metas da ciência e do seu progresso possível” (POPPER, 1979, p.71 – grifos nossos). Para Popper, esta consideração promovia um irracionalismo científico, perigoso para a ciência. Carregando mais nas tintas, Imre Lakatos, o principal continuador da obra de Popper, considerou que: “Assim sendo, de acordo com a concepção de Kuhn, a revolução científica é irracional, uma questão de psicologia de multidões” (LAKATOS, 1979, p.221 – grifos nossos). Com isto, Popper não admitia que toda ciência carrega, tanto no seu *discurso da demonstração* quanto no seu *discurso da verificação*, uma vontade política. Não podia conceber que o controle intersubjetivo dos pares acadêmicos não garante a neutralidade da ciência.

Ainda que estivesse pronto em concordar que os motivos metafísicos tivessem influência na formação das teorias científicas, de tal forma que “Nossos motivos e até mesmo nossos ideais puramente científicos, inclusive o ideal de uma desinteressada busca da verdade, estão profundamente enraizados em valorações extra-científicas e, em parte, religiosas” (POPPER, 2004, p.25), Karl Popper não podia admitir que o processo de validação da ciência também fosse sujeito a critérios não objetivos. Esta era a grande fissura de sua obra, a sua ingenuidade científica – a crença na possibilidade de uma ciência neutra, isenta de juízos de valor. Em um de seus escritos mais tardios, *O Conhecimento Objetivo*²⁰, de 1972, Popper parece entrincheirado pelas suas próprias posições, chegando a propor que, por um esforço de objetividade, os pesquisadores dispam-se de todos os preconceitos para buscar eficientemente a verdade. Desta forma, nós “nos livramos do pântano de nossa ignorância puxando-nos pelos

²⁰ A bem da verdade, o filósofo austríaco não poderia ser considerado um exemplo na busca pela impessoalidade científica. Discípulo intelectual de Friedrich Hayek, nunca escondeu sua luta contra o marxismo. Liberal assumido, jogava pela desconstrução do materialismo histórico. Sua ciência também carregava seus valores.

cordões de nossas botas” (POPPER, apud LÖWY, 2003, p. 57). Passagem que merece a ironia de Michael Löwy:

Liberar-se por um “esforço de objetividade” das pressuposições éticas, sociais ou políticas fundamentais de seu próprio pensamento é uma façanha que faz pensar irresistivelmente na célebre história do Barão de Münchhausen, ou este herói pitoresco que consegue, através de um golpe genial, escapar ao pântano onde ele e seu cavalo estavam sendo tragados, ao puxar a si próprio pelos cabelos (LÖWY, 2003, p.32).

Seguindo a pista desta crítica destacam-se as objeções a respeito do papel atribuído às hipóteses *ad hoc* no desenvolvimento do conhecimento científico, uma vez que um cientista sempre pode fazer considerações adicionais à teoria original com o objetivo de salvá-la da refutação. Enquanto Popper considerava que os cientistas não procedem comumente dessa maneira, Kuhn irá propor que este é exatamente o método da ciência, uma vez que:

Todas as experiências podem ser contestadas, quer quanto à relevância, quer quanto à exatidão. Todas as teorias podem ser modificadas por uma variedade de ajustamento *ad hoc* sem por isso deixar de ser, em suas linhas gerais, as mesmas teorias. De mais a mais, é importante que assim seja, pois é amiúde contestando observações ou ajustando teorias que se desenvolve o conhecimento científico (KUHN, 1979, p.20 – grifos nossos).

O critério rígido da refutação conclusiva é severo demais para permitir que a ciência se desenvolva. Os pesquisadores, no desenvolvimento de suas teorias, precisam fazer ajustes, mudar suas posições, perceber fatos inusitados. É com esta compreensão que Lakatos declara que:

[...] a crítica não mata nem deve matar tão depressa quanto Popper imaginava. A crítica destrutiva, puramente negativa, como a “refutação” ou a demonstração de uma inconsistência não elimina um programa. A crítica de um programa é um processo longo e amiúde frustrante, e os programas em desenvolvimento devem ser tratados sem severidade (LAKATOS, 1979, p.222).

Assim, para Kuhn, “Conquanto não seja um falseacionista ingênuo, Sir Karl, no meu entender, pode ser legitimamente tratado como tal” (KUHN, 1979, p.21). Compreensão compartilhada inclusive por Imre Lakatos, para quem “o verdadeiro Popper nunca abandonou suas primeiras (ingênuas) regras de falseamento” (LAKATOS, 1979, p.225). Ao não levar em consideração as influências de outros aspectos constituintes da ciência, que não podem ser explicados pela lógica ou pela experimentação, Karl Popper não descreveu como a ciência se faz, mas sim como deveria ser feita. Assim, “Em lugar de uma lógica, Sir Karl nos ofereceu uma ideologia; em lugar de regras metodológicas, ele nos deu máximas de procedimento” (KUHN, 1979, p.22-23).

As máximas de procedimento que recebemos, contudo, tem uma força epistemológica muito mais aguda do que os simples receituários dos livros de metodologia científica. Embora

consideremos que seja impossível livrar-nos das visões de mundo pessoais – distantes de ideologias, de subjetividades –, precisamos reconhecer o critério da *falseabilidade*, proposto inicialmente por Karl Popper e sofisticadamente criticado por pensadores como Thomas Kuhn e Imre Lakatos; será um guia de conduta para a realização de nossa pesquisa empírica. Uma pesquisa que proponha questões que possam ser falseadas logicamente, mas que também tenha maleabilidade suficiente para evoluir, para tornar-se mais precisa, agrupando hipóteses *ad hoc* que aumentem seu escopo explicativo – e, acima de tudo, uma pesquisa que reconheça a interdisciplinaridade, fundamental para o desenvolvimento das *humanidades*.

A CENTRALIDADE DA HISTÓRIA

A Crítica Positivista à História

Desde a conquistada hegemonia do *modelo positivista*, todo o campo das *humanidades* tem sido alvo dos vigilantes métodos, objetivos, da ciência. Uma das áreas mais duramente criticadas é, não por acaso, uma das mais antigas – a ciência da História. Nos três últimos séculos, a História vem sendo julgada pelo tribunal científico, acusada de não apresentar uma coerência disciplinar, pelo uso do método narrativo, pela sua dependência com as interpretações do historiador, pelo seu caráter “não científico” (THOMPSON, 1981). Este ataque não é simplesmente metodológico, mas, em muitos casos, político-ideológico. Tal é o caso das críticas feitas à História por pensadores dedicados ao combate às ideias socialistas. Uma vez que Karl Marx e Friedrich Engels (1820-1895), consideravam que: “Apenas conhecemos uma ciência, a da história” (MARX; ENGELS, 2016, p.64), a sua base epistemológica será alvo, constante, de ataques.

Entre os ataques mais contundentes à científicidade da História, destaca-se a obra *A Miséria do Historicismo*, publicada por Karl Popper em 1944. A obra é inteiramente dedicada à tarefa da refutação científica do *materialismo histórico*, com base nas regras do *racionalismo crítico*. Antigo militante do Partido Comunista Austríaco, convertido ao liberalismo econômico na década de 1940, Popper não procurava refutar, apenas, o que chamava de *posição historicista*, mas articulava sua lógica dedutiva para refutar a científicidade da própria História. Se há, de fato, um Popper *positivista*, aqui ele aparece na sua forma mais clara – negando a validade de outros conhecimentos que não sigam o mesmo percurso epistemológico das ciências experimentais e que sejam baseadas no discurso lógico da filosofia.

Para encadear logicamente a sua refutação, Popper irá propor sua própria definição de *historicismo*, julgada, por ele, mais completa e mais difícil de atacar do que a defendida pelos próprios historicistas. Como afirma:

Procurei apresentar o historicismo em termos de uma filosofia bem reputada e bem coesa. E não hesitei em elaborar em sua defesa, argumentos que, tanto quanto me consta, jamais foram adiantados pelos próprios historicistas. Espero que dessa maneira eu tenha erigido uma construção realmente digna de ser atacada. Em outras palavras, busquei aperfeiçoar uma teoria já muitas vezes exposta, mas que nunca o foi de forma totalmente desenvolvida (POPPER, 1980, p.08 – grifos nossos).

Esta atitude, prepotente, denota, neste caso, uma falsa honestidade intelectual, pois para evitar o problema do trânsito conceitual entre as disciplinas (Filosofia e História, por exemplo), Popper produz os conceitos em sua própria casa, viciando a pesquisa e quebrando suas próprias regras de objetividade. Para o pensador, como já vimos, as palavras não poderiam pautar o debate, ao que se sente livre para propor sua própria definição de *historicismo*:

Introduzindo-a, espero evitar equívocos meramente verbais, pois ninguém, ao que julgo, se sentirá inclinado a levantar questão em torno de saber se os argumentos aqui debatidos estão ligados realmente, propriamente ou essencialmente ao historicismo, ou em torno de saber o que a palavra “historicismo” realmente, propriamente ou essencialmente significa (POPPER, 1980, p.08).

Tal crítica merece atenção, pois partimos de uma compreensão filosófica que considera o conhecimento da História como fundamental para o desenvolvimento de nossa pesquisa científica. Seguindo o pensamento de Popper, verificamos que o autor propõe que o *historicismo* (popperiano) seja refutado com base em apenas cinco enunciados:

- 1) O curso da história humana é fortemente influenciado pelo crescer do conhecimento humano. [...]
- 2) Não é possível predizer, através de recurso a métodos racionais ou científicos, a expansão futura de nosso conhecimento científico. [...]
- 3) Não é possível, consequentemente, prever o futuro curso da história humana.
- 4) Significa isso que devemos rejeitar a possibilidade de uma História teórica, isto é, de uma ciência social histórica em termos correspondentes aos de uma Física teórica. Não pode haver uma teoria científica do desenvolvimento histórico a servir de base para a predição histórica.
- 5) O objetivo fundamental dos métodos historicistas está, portanto, mal colocado; e o historicismo aniquila-se (POPPER, 1980, p. 05 – grifos nossos).

Transparece na lógica usada para a refutação do *historicismo popperiano* uma preocupação central: o caráter preditivo necessário à ciência. Dentro desta compreensão, só pode ser considerado conhecimento científico aquele que prevê resultados, estando submetidos à possibilidade de refutação futura. Para Popper: “Cada ação e cada reflexão historicista objetivam interpretar o passado para ter como predizer o futuro” (POPPER, 1980, p.33 – grifos nossos). No entanto, uma vez que é logicamente impossível prever o curso da história humana, Popper considera que uma história teórica somente pode conduzir a profecias, uma vez que:

“As ciências experimentais típicas permitem previsões tecnológicas, e as que se valem principalmente de observações não experimentais conduzem a profecias” (POPPER, 1980, p.29 – grifos nossos). Valendo-se das falhas, inequívocas, de algumas expectativas históricas traçadas por Karl Marx no século XIX, o filósofo austríaco irá conduzir um discurso de demonstração que procura destituir a científicidade de todo o campo das “ciências sociais teoréticas” – salvaguardando, apenas, a economia²¹.

Aprofundando a crítica à História, Karl Popper irá defender que o conhecimento produzido pelos historiadores é literário, uma vez que o método da história está baseado em “[...] introduzir na História, conscientemente, um preconcebido ponto de vista seletivo, isto é, escrever a História que nos interessa” (POPPER, 1980, p.79 – grifos nossos). Neste sentido, tudo o que se pode conceber neste campo são *interpretações históricas*. Popper considera que: “O historicismo confunde essas interpretações com teorias. É um de seus erros fundamentais” (POPPER, 1980, p.79). Disto, deduz que o historiador, no exercício de seu ofício, opera sem teorias, produzindo um conhecimento que nunca estará sujeito a refutações, não atendendo a seu *critério de demarcação*. Como afirma:

Via de regra, entretanto, esses “enfoques” históricos ou “pontos de vista” *não podem ser submetidos a teste*. Não há como refutá-los e, assim, as aparentes confirmações carecem de valor, ainda que tão numerosas quanto às estrelas do céu. A esse ponto de vista seletivo ou foco do interesse histórico – no caso de ele não poder ser apresentado como uma hipótese suscetível de teste – denominaremos interpretação histórica (POPPER, 1980, p.79 – grifos nossos).

A partir da refutação da História, Popper segue para o trabalho de refutação da Sociologia, uma vez que: “Esse apanhado de ocorrências políticas e de outras ocorrências importantes da vida social é aquilo que habitualmente denominamos ‘História’. A História, neste estreito sentido, é a base da Sociologia” (POPPER, 1980, p.27). Para a *filosofia popperiana* a sociologia não é nada mais do que “história teórica”:

A ciência social não é mais que história – essa a tese. Não, porém, História no tradicional sentido de crônica de fatos históricos. A espécie de história a que os historicistas querem identificar a Sociologia volta-se não apenas para trás, mas também para a frente, para o futuro: o estudo das forças atuantes e principalmente das leis de desenvolvimento social. Nesses termos, poderia apresentar-se como Teoria histórica ou História teórica, pois as leis históricas foram dadas como as únicas leis sociais universalmente válidas (POPPER, 1980, p.30 – grifos nossos).

Do ponto de vista da lógica da pesquisa científica, a refutação de Karl Popper ao historicismo parece completa. Seu erro fundamental, contudo, foi ignorar que a epistemologia

²¹ Mais uma vez a imparcialidade científica do filósofo mostra-se comprometida. Refuta todas as *ciências sociais teoréticas*, com exceção da Economia – especialidade com quem tem ligação mais próxima, principalmente com o grupo de pensadores liberais da *London School of Economics* (LSE), da qual era professor.

que serve à Física não pode ser aplicada automaticamente ao estudo de outras áreas, como a História – foi não aceitar a *interdisciplinaridade* necessária para abordar as *ciências da cultura*. Ao contrário, ao defender um modelo padrão de científicidade, propunha: “uma doutrina de unidade de método, ou seja, a doutrina de que todas as ciências teóricas ou generalizadoras se valem de um só método, sejam elas Ciências Naturais ou Ciências Sociais” (POPPER, 1980, p.69 – grifos nossos). Valendo-se de um surpreendente espírito de positividade, na expectativa de um modelo de ciências sociais baseado em uma máxima racionalidade, Popper declarava que:

Quero referir-me à possibilidade de adotar, em Ciências Sociais, o que poderia ser denominado método da construção lógica ou racional ou, quiçá, “método zero”. Usando essa expressão, pretendo indicar um método de construção de modelo que se apoia no pressuposto de completa racionalidade (e talvez também no pressuposto de posse de informações completas) por parte das pessoas em causa; e admito haja como avaliar o quanto se desvie o efetivo comportamento do comportamento-modelo, fazendo com que este desempenhe o papel como que de uma coordenada-zero (POPPER, 1980, p.74 – grifos nossos).

O modelo de completa racionalidade proposto por Popper é irresistivelmente ingênuo para qualquer pesquisador das *humanidades*. Seu caminho, baseado na lógica e na experimentação, é claramente inferior aos desenvolvidos pela História e pela Sociologia, que Popper critica, para construir conhecimentos válidos sobre as sociedades. Sua visão sobre a História, criticada a partir dos métodos das ciências da natureza, nos deixa contemplando o *mundo da cultura* sem que nada possamos dizer, objetivamente, sobre ele.

Em Defesa da História

A defesa da História como componente essencial para o desenvolvimento do conhecimento científico encontra abrigo tanto nos pesquisadores das *humanidades*, quanto nos pesquisadores das *ciências da natureza*. O físico Thomas Kuhn, por exemplo, abriu a sua *Estrutura das Revoluções Científicas* reivindicando “Um papel para a História” na construção da “imagem de ciência que atualmente nos domina” (KUHN, 2005, p.19). A compreensão epistemológica de Kuhn, remonta à obra de Ludwik Fleck (1896-1961)²², médico e epistemólogo polonês que, em 1935 – um ano após à publicação da *Lógica da Pesquisa Científica* de Karl Popper –, publicou *A Gênese e o Desenvolvimento de um Fato Científico* (FLECK, 2010). Para Fleck:

É uma ilusão acreditar que a história do conhecimento tenha tão pouco a ver com o conteúdo da ciência quanto, digamos, a história do telefone com o conteúdo das conversas telefônicas: pelo menos três quartos, talvez a totalidade, do conteúdo das

²² No Prefácio da *Estrutura*, Kuhn declara ter entrado em contato com a monografia quase desconhecida Ludwik Fleck, “[...] um ensaio que antecipa muitas das minhas próprias ideias” (KUHN, 2005, p.11).

ciências são condicionados e podem ser explicados pela história do pensamento, da psicologia e pela sociologia do conhecimento (FLECK, 2010, p.62 – grifos nossos).

Fleck alerta que: “A objeção de que, na história, ocorreria um grande número de ideias mais ou menos confusas, das quais a ciência simplesmente adotaria as ‘corretas’ e descartaria as ‘incorrectas’, é insustentável” (FLECK, 2010, p.66). Ao contrário de Popper, que desprezava a discussão em torno dos significados dos termos, Fleck entende o papel central dos *conceitos* na constituição de uma ciência. Compreensão que demanda conhecimento histórico, uma vez que: “Não existe geração espontânea (*Generatio spontanea*) dos conceitos; eles são, por assim dizer, determinados pelos seus ancestrais” (FLECK, 2010, p.61). Fleck reconhece que: “As palavras e as ideias são, originalmente, equivalências fonéticas e intelectuais das vivências, que são dadas de modo concomitante. Isso explica o significado mágico das palavras e o significado dogmático, religioso, das frases” (FLECK, 2010, p.69 – grifos nossos). A influência de Fleck na obra de Kuhn, nos leva a compreender melhor a crítica ao modelo epistemológico de Popper, no debate acerca das ciências da natureza.

Foi no campo das *humanidades*, contudo, que a crítica à visão histórica de Popper foi mais intensa, tendo ficado famoso o embate de suas ideias com a dos pensadores da Escola de Frankfurt, em especial com Theodor Adorno (1903-1969). Há, contudo, uma resposta menos conhecida, e mais assertiva, ao *historicismo popperiano*, vinda do próprio campo da História – trata-se da obra *A Miséria da Teoria*²³, publicada em 1978 pelo historiador inglês Edward Palmer Thompson (1924-1993).

A resposta tardia de Thompson reconhece a importância da obra de Popper, por isso mesmo, não se limita a fazer a crítica fácil, e injusta, ao seu pensamento – tal como podemos perceber nas posições, muitas vezes desleais, da Escola da Frankfurt com o autor. Antes disto, ela analisa criticamente o *método hipotético dedutivo*, refutando posições, mas também incorporando contribuições. Thompson localiza na cisão disciplinar do mundo acadêmico, no desconhecimento dos métodos das ciências não experimentais, o motivo das confusões de Karl Popper:

Nem Popper, nem Althusser, evidencia qualquer conhecimento íntimo dos procedimentos do historiador: nenhum deles comprehende a natureza do conhecimento histórico. Popper mostra maior curiosidade e, portanto, suas objeções merecem a cortesia de uma resposta; mas suas repetidas confusões entre procedimentos nas ciências experimentais e na disciplina histórica, e entre os diferentes tipos de conhecimento que disso resultam, invalidam seu questionamento (THOMPSON, 1981, p.40).

²³ Aqui temos uma genealogia de misérias: a *Miséria da Teoria* (1978) de Thompson apresenta uma crítica à Miséria do Historicismo de Karl Popper (1944); a obra de Popper ironiza a *Miséria da Filosofia* (1847), de Karl Marx, publicada como crítica à *Filosofia da Miséria* (1846), de Proudhon.

Se Karl Popper notabilizou-se pela sua *Lógica da Pesquisa Científica*, Thompson irá nos oferecer uma *Lógica Histórica*. Não dedicará um livro todo para isto, mas apenas um “intervalo histórico” – uma pausa na sua crítica ao estruturalismo de Althusser, para voltar seus olhos ao *historicismo popperiano*. Neste “intervalo”, Thompson alerta que apenas os interessados pela História devem permanecer acompanhando o debate, devendo os outros se retirarem para o *foyer* ou para o bar – aos que ficam, porém, reserva-se uma síntese fantástica, e muitas vezes impensável, do pensamento destes dois autores, tão afastados no plano científico quanto no ideológico.

A Lógica Histórica

Haverá agora um breve intervalo. Podemos imaginar que as luzes se acenderam e vendedores de sorvete estão circulando. Durante esta pausa pretendo discutir a lógica histórica. Os filósofos ou sociólogos que tem uma aversão ou uma desconfiança profunda por esse assunto são aconselhados a se retirar para o *foyer* e o bar (THOMPSON, 1981, p.47 – grifos nossos).

Thompson propõe um breve intervalo em sua *Miséria da Teoria*. Irá interromper sua crítica principal ao pensamento do estruturalismo de Althusser para voltar suas atenções à *lógica científica* de Karl Popper. Em contraponto, irá oferecer uma *lógica histórica*, uma epistemologia própria ao conhecimento histórico. A ironia de seu texto, aconselhando os desinteressados para se retirarem ao bar durante este intervalo, não é injustificada – a científicidade da História, como reclama Thompson, é sempre tratada com certa hilaridade por filósofos e sociólogos, como um gracejo dos historiadores que buscam trazer seu conhecimento, dito essencialmente literário, para o campo da ciência.

É certo que em nossos tempos, marcados pelo *positivismo*, as representações sociais da ciência a identificam de imediato com os laboratórios, estes locais de experimentação científica, destinados à reprodução artificial da natureza com vistas a dominá-la. Dentro desta lógica, qualquer conhecimento distinto do experimental terá muita dificuldade de ser enquadrado como “científico”. Ciência, ou cientista, são palavras que se aderem facilmente a figuras como Albert Einstein (1879-1955) ou Charles Darwin (1809-1892), mas que dificilmente serão úteis, popularmente, para designar pensadores como Max Weber (1864-1920), Paulo Freire (1921-1997) ou Eric Hobsbawm (1917-2012) – vistos pela população como sociólogos, educadores, historiadores ou, simplesmente, como *intelectuais*, mas nunca cientistas. Com isto, concordamos com Thompson que: “Nesse sentido, estou pronto a concordar que a tentativa de designar a história como “ciência” sempre foi inútil e motivo de confusão” (THOMPSON, 1981, p.49-50 – grifos nossos). Isto não significa dizer, no entanto, que a História não tenha

uma lógica: “É, porém, dizer que esta lógica não se revela involuntariamente; que a disciplina exige um preparo árduo; e que três mil anos de prática nos ensinaram alguma coisa” (THOMPSON, 1981, p.49).

De maneira sucinta, Thompson define seu conceito de *lógica histórica*:

Por “lógica histórica” entendo um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores (“instâncias”, “ilustrações”). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese (por exemplo, quanto à maneira pela qual os diferentes fenômenos agiram uns sobre os outros); o interrogado é a evidência, com as suas propriedades determinadas (THOMPSON, 1981, p.49 – grifos nossos).

É importante observar que a *lógica histórica* de Thompson não se pauta sobre a impossibilidade empírica – ao contrário, a pesquisa empírica da História se funda também em um processo de conjecturas e refutações, não conclusivas, fruto do diálogo constante entre o conceito e a evidência, tal qual defendido por Popper para as ciências naturais. No entanto, ela não é a mesma lógica da Física:

Trata-se de uma lógica característica, adequada ao material do historiador. Não haverá utilidade de enquadrá-la nos mesmos critérios da lógica da física pelas razões apresentadas por Popper e por muitos outros; assim, a ‘história’ não oferece um laboratório de verificação experimental, oferece evidências de causas necessárias, mas nunca (em minha opinião) de causas suficientes, pois as ‘leis’ (ou, como prefiro, a lógica ou as pressões) do processo social ou econômico estão sendo continuamente infringidas pelas contingências, de modo que invalidariam qualquer regra nas ciências experimentais, e assim por diante” (THOMPSON, 1981, p.48 – grifos nossos).

Aqui já se pode perceber algumas questões que distinguem a “lógica histórica” da “lógica científica”: a *lógica histórica* não deve buscar causas suficientes, apenas causas necessárias para que um dado fato histórico tenha ocorrido; a História não pode ser entendida como um produto, como um momento retratado no tempo, mas como um processo que é continuamente infringido por contingências; a História, portanto, não deve se interessar pela construção de Leis, por tentativas de predição histórica, tal qual a Física. A respeito disto, Thompson adverte, resgatando a função da História:

A história não é uma fábrica para a manufatura da Grande Teoria, como um Concorde do ar global; também não é uma linha de montagem para a produção em série de pequenas teorias. Tampouco é uma gigantesca estação experimental na qual as teorias de manufatura estrangeira possam ser “aplicadas”, “testadas” e “confirmadas”. Esta não é absolutamente sua função. Seu objetivo é reconstituir, “explicar”, e “compreender” seu objeto: a história real (THOMPSON, 1981, p.57 – grifos nossos).

Também é impróprio para a obtenção e compreensão do *conhecimento histórico*, o uso da chamada *lógica analítica*, o discurso de demonstração do filósofo, para analisar uma realidade marcada por contradições e pelo movimento constante:

As razões para isso estão não na falta de lógica do historiador, mas em sua necessidade de um tipo diferente de lógica, adequada aos fenômenos que estão sempre em movimento, que evidenciam – mesmo num único momento – manifestações contraditórias, cujas as evidências particulares só podem encontrar definição dentro de contextos particulares, e, ainda, cujos termos gerais de análise (isto é, as perguntas adequadas à interrogação da evidência) raramente são constantes e, com mais frequência, estão em transição, juntamente com os movimentos do evento histórico: assim como o objeto de investigação se modifica, também se modificam as questões adequadas (THOMPSON, 1981, p. 48 – grifos nossos).

A perspectiva da mudança que decorre de uma visão processual da História é um dos fatores de maior distinção entre a *lógica analítica*, que busca permanências, e a *lógica histórica*, que reconhece a impermanência. A questão torna-se mais complexa quando se admite que o processo histórico se desenvolve por meio da oposição de forças antagônicas que, se interpenetrando, constroem novas formas de entendimento. Por isto mesmo, Thompson afirma que: “A história não conhece verbos regulares” (THOMPSON, 1981, p.57).

O reconhecimento do caráter dialético da história é o principal obstáculo epistemológico ao reconhecimento do *conhecimento histórico* como *conhecimento científico*, como *conhecimento objetivo*. A dialética pode evocar a mudança o tempo todo, fugindo ao critério da *falseabilidade*, salvando-se das refutações experimentais ou, no caso extremo, considerando que a experiência é algo inalcançável entre as *humanidades*. Através de sua *lógica histórica*, Thompson irá combater esta compreensão, apresentando uma breve epistemologia da História que critica e incorpora as contribuições da *lógica da pesquisa científica*, de Karl Popper. O resultado desta epistemologia é apresentado em 6 proposições epistemológicas²⁴, que procuraremos reproduzir de maneira sintética.

Proposição 1 | A existência de “fatos” ou evidências históricas

O objeto imediato do conhecimento histórico (isto é, o material a partir do qual esse conhecimento é aduzido) compreende “fatos” ou evidências, certamente dotados de existência real, mas que só se tornam cognoscíveis segundo maneiras que são, e devem ser, a preocupação dos vigilantes métodos históricos (THOMPSON, 1981, p.49).

Esta proposição rejeita os discursos autoconfirmadores da hipótese proposta à investigação. Ela reconhece que o conhecimento histórico exige a investigação de *evidências*,

²⁴ Thompson apresenta, na verdade, oito proposições em sua *lógica histórica*. As seis primeiras, contudo, contém a essência de sua compreensão propriamente epistemológica. As duas últimas dirigem-se especificamente a a tradição interpretativa do materialismo histórico.

de materiais que registraram, que objetivaram, a ocorrência de um “fato” histórico. A existência “real” destas evidências é um pressuposto para a ação do historiador. Por isto mesmo:

Um historiador está autorizado, em sua prática, a fazer uma suposição provisória de caráter epistemológico: a de que a evidência que está utilizando tem uma existência “real” (determinante), independente de sua existência nas formas de pensamento, que essa evidência é testemunha de um processo histórico real, e que esse processo (ou alguma compreensão aproximada dele) é o objeto do conhecimento histórico. Sem tal suposição, o historiador não pode agir: deve sentar-se numa sala de espera à porta do departamento de filosofia por toda a sua vida (THOMPSON, 1981, p.38 – grifos nossos).

Proposição 2 | A natureza do conhecimento histórico

O conhecimento histórico é, pela sua natureza, (a) provisório e incompleto (mas não, por isso inverídico), (b) seletivo (mas não por isso inverídico), (c) limitado e definido pelas perguntas feitas à evidência (e os conceitos que informam essas perguntas), e, portanto, só “verdadeiro” dentro do campo assim definido (THOMPSON, 1981, p.49).

O reconhecimento do conhecimento histórico como provisório, incompleto, seletivo, limitado e definido pelas perguntas feitas às evidências, pode ser interpretado como uma distinção das posições epistemológicas de Thompson e Popper. Argumenta-se, comumente, que os pesquisadores das *ciências da natureza* buscam leis que “provem” suas posições, de maneira definitiva. No entanto, lembremos, esta é, exatamente, uma das principais críticas de Karl Popper aos positivistas dos Círculo de Viena. A *lógica da pesquisa científica* refuta o *verificacionismo*, e postula – com vigor – o caráter provisório, incompleto, seletivo e limitado do conhecimento científico. Thompson era um leitor atento da obra de Karl Popper.

Proposição 3 | As propriedades da evidência histórica – a desconfirmação ou falsificação

A evidência histórica tem determinadas propriedades. Embora lhe possam ser formuladas quaisquer perguntas, apenas algumas serão adequadas. Embora qualquer teoria do processo histórico possa ser proposta, são falsas todas as teorias que não estejam em conformidade com as determinações da evidência. É isto que constitui o tribunal de recursos disciplinar (THOMPSON, 1981, p.50 – grifos nossos).

Aqui, mais uma clara evidência da influência da *lógica científica*, do diálogo interdisciplinar entre a história e a filosofia. Reconhecendo a existência “real” da evidência, reconhece-se também a existência de suas propriedades características, que não tem o poder de provar as teorias propostas, mas contém os elementos que podem permitir as suas falsificações: “Nesse sentido é certo (aqui podemos concordar com Popper) que embora o conhecimento histórico deva ficar sempre aquém da confirmação positiva (do tipo adequado à ciência experimental), o falso conhecimento histórico está, em geral, sujeito à desconfirmação” (THOMPSON, 1981, p.50 – grifos nossos).

Proposição 4 | O diálogo entre objeto e conhecimento histórico

Segue-se dessas proposições que a relação entre o conhecimento histórico e seu objeto não pode ser compreendida em quaisquer termos que suponham ser um deles função (inferência de revelação, abstração, atribuição ou “ilustração”) do outro. A interrogação e a resposta são mutuamente determinantes e a relação só pode ser compreendida como um diálogo (THOMPSON, 1981, p.50).

A relação dialógica entre a interrogação e a evidência é um dos pontos que diverge as epistemologias de Thompson e Popper, estreitamente preso a seu critério de falseabilidade conclusiva. É uma proposição, contudo, que vai ao encontro dos pensamentos de Kuhn e Lakatos, ao sugerirem a inclusão das hipóteses *ad hoc* como critério constituinte da ciência. Como já vimos, é exatamente esta a crítica de seus comentadores mais ilustres, que tendem a considerar Karl Popper como um *falseacionista ingênuo*.

Proposição 5 | O objeto do conhecimento histórico

O objeto do conhecimento histórico é a história “real”, cujas evidências devem ser necessariamente incompletas e imperfeitas. Supor que um “presente”, por se transformar em “passado”, modifica com isto seu *status* ontológico, é compreender mal tanto o passado como o presente. [...]. Os processos acabados da mudança histórica, com sua complicada causação, realmente ocorreram, e a historiografia pode falsificar ou não entender, mas não pode modificar, em nenhum grau, o *status* ontológico do passado. O objetivo da disciplina histórica é a consecução dessa verdade da história (THOMPSON, 1981, p.50-51).

O reconhecimento do *status* ontológico do passado, encerrado pelas propriedades da evidência, é um importante elemento para a crítica ao critério da *interpretação histórica*, proposto por Popper. Para Thompson: “Podemos concordar (com Popper) que cada geração, cada historiador, tem o direito a expressar um ‘ponto de vista’, [...] desde que deixemos claro que isto se baseia não em procedimentos científicos, mas numa ‘escolha de valores’” (THOMPSON, 1981, p.51). No entanto, não se pode derivar desta conclusão a invalidação da determinação, objetiva, da evidência. Para Thompson, admitir a existência da “escolha de valores” na pesquisa histórica:

É simplesmente uma afirmação quanto à complexidade, não apenas da história, mas de nós mesmos (que somos simultaneamente racionais e valorativos) – uma complexidade que influencia todas as formas de autoconhecimento social e que exige, em todas as disciplinas, salvaguardas metodológicas” (THOMPSON, 1981, p.51-52).

Proposição 6 | A validade do conhecimento histórico

Na medida em que uma noção é endossada pelas evidências, temos então todo o direito de dizer que ela existe “lá fora”, na história real. É claro que não existe realmente, como um plasma que adere aos fatos, ou como um caroço invisível dentro da casca das aparências. O que estamos dizendo é que a noção (conceito, hipótese relativa à causação) foi posta em diálogo disciplinado com as evidências, e mostrou-se operacional; isto é, não foi desconfirmada por evidências contrárias, e que organiza com êxito, ou “explica”, evidências até então inexplicáveis. Por isto é uma

representação adequada (embora aproximativa) da sequência causal, ou da racionalidade, desses acontecimentos, e conforma-se (dentro da lógica da disciplina histórica) a um processo que de fato ocorreu no passado (THOMPSON, 1981, p.54 – grifos nossos).

A sexta proposição é a síntese de toda a *lógica histórica* de Thompson. É a hábil incorporação da lógica científica de Karl Popper para a realidade do conhecimento histórico. Incorporação que não se dá sem a crítica, sem o reconhecimento da insuficiência daquela epistemologia para o tratamento das questões típicas da História. Uma disciplina que se desenvolve através do diálogo constante entre conceito e evidência, e que deve estar, a todo momento, sujeito a desconfirmação, buscando compreender porque alguns aspectos da realidade se apresentam como agora, no tempo atual, e não de outra forma. Compreensão de causas necessárias, mas nunca de causas suficientes. Como alerta Thompson:

A explicação histórica não pode tratar de absolutos e não pode apresentar causas suficientes, o que irrita muitas almas simples e impacientes. Elas supõem que, como a explicação histórica não pode ser Tudo, é portanto Nada, apenas uma narração fenomenológica consecutiva. É um engano tolo. A explicação histórica não revela como a história deveria ter se processado, mas porque se processou dessa maneira, e não de outra; que o processo não é arbitrário, mas tem sua própria regularidade e racionalidade; que certos tipos de acontecimentos (políticos, econômicos, culturais) relacionam-se, não de qualquer maneira que nos fosse agradável, mas de maneiras particulares e dentro de determinados campos de possibilidades; que certas formações sociais não obedecem a uma “lei”, nem são os “efeitos” de um teorema estrutural estático, mas se caracterizam por determinadas relações e por uma lógica particular de processo (THOMPSON, 1981, p.61 – grifos nossos).

Constrói-se com esta lógica um caminho metodológico, um interessantíssimo guia disciplinar para a construção – objetiva – do conhecimento histórico. Um conhecimento, é verdade, que pode ser teorizado menos como regra do que como expectativa, mas que “[...] nos ajuda a conhecer quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestaram, e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas do processo social” (THOMPSON, 1981, p.57-58).

A HISTÓRIA VISTA DE BAIXO

A busca por uma epistemologia apropriada à construção do conhecimento histórico revelou a *lógica histórica* de E.P. Thompson, importante conjunto de procedimentos metodológicos que podem guiar o pesquisador para a consecução de um saber objetivo. A visão epistemológica de Thompson, contudo, não pode ser encerrada neste breve “intervalo”, nesta busca de conciliação do método hipotético-dedutivo de Karl Popper com as especificidades do processo histórico. Ao contrário, a visão associada ao pensamento de Thompson reúne uma série de outros elementos, não ligados à lógica analítica. Entre estes elementos destaca-se a

perspectiva da *history from below* (THOMPSON, 2011), a “história vista de baixo”²⁵.

Para Thompson, o conhecimento produzido a partir da análise das grandes estruturas, dos grandes nomes, das elites que dominaram o desenvolvimento do processo histórico, não revela, necessariamente, mais sobre a “história real” do que a análise da vida comum das pessoas simples. Concordando que a escrita da história é seletiva e que se vincula, fundamentalmente, a uma “interpretação histórica”, Thompson irá assumir o seu próprio ponto de vista, que privilegia a experiência dos trabalhadores na construção do capitalismo industrial e da própria classe operária.

No sistema teórico de Thompson, a *experiência* é o vetor da produção dos saberes populares que “Ajudaram homens e mulheres a trabalhar os campos, a construir casas, a manter complicadas organizações sociais, e mesmo, ocasionalmente, a questionar eficazmente as conclusões do pensamento acadêmico” (THOMPSON, 1981, p.17). Para o autor, é preciso rejeitar o pedantismo acadêmico que ignora os saberes populares e comprehende a *consciência de classe* como uma *consciência determinada* pela estrutura econômica. Thompson defende que “A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles o tempo todo” (THOMPSON, 1981, p.16). Por isto mesmo, Thompson defende que a categoria *experiência* “[...] por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que comprehende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p.15 – grifos nossos).

Este tipo de asserção que reconhece o papel do indivíduo na construção de sua própria consciência é uma crítica frontal de Thompson a um *marxismo economicista* dominante, que, ao valorizar excessivamente os aspectos estruturais, ao seduzir-se pela racionalidade objetiva das estruturas, esqueceu-se da ação dos sujeitos, matando a dialética e engessando a história. Para este marxismo ortodoxo, a *classe operária* é o resultado do processo de industrialização – ela surge, inevitavelmente, como consequência do modelo econômico que foi imposto pela burguesia industrial. De acordo com esta visão, a *consciência de classe* subjacente a este grupo foi também pré-determinada pelo modelo econômico, apresentando-se distorcida pela ideologia, pela “falsa consciência” que dela decorre. Thompson irá considerar isto um

²⁵ A expressão “The History from Below” (A História vista de Baixo) tornou-se mais conhecida a partir da publicação, por Thompson, de um artigo de mesmo nome na *The Times Literary Supplement*, em 1966.

“idealismo marxista”, no qual: “A categoria ganhou primazia sobre seu referente material; a estrutura conceptual paira sobre o ser social e o domina” (THOMPSON, 1981, p. 22).

Partindo da centralidade da categoria *experiência*, Thompson procura resgatar o marxismo da armadilha idealista em que caiu. O modelo de uma *consciência de classe*, superestrutural, predeterminada, retira das pessoas reais, homens e mulheres que vivem a história, os seus protagonismos. Estando determinados pelo modo de produção, os seres humanos não teriam qualquer agência na produção do sistema capitalista, sendo entendidos como elementos passivos de uma ideologia “superior” que as enquadra segundo suas vontades econômicas. Ao contrário, Thompson considera que a consciência do ser social não se dá automaticamente pelo modo de produção, ela se produz através da relação dialógica entre as condições, objetivas, de produção da vida material com as expectativas sociais/culturais advindas da *experiência*.

Desta forma, *classe* e *consciência de classe* não podem ser categorias entendidas como uma consequência direta da estrutura capitalista. A classe não é uma categoria dada, mas um processo dialético, em constante formação. De acordo com este raciocínio, considera que:

Nenhuma categoria histórica foi mais incompreendida, atormentada, transfixada e des-historizada do que a categoria de classe social; uma formação histórica autodefinidora que homens e mulheres elaboram a partir de sua própria experiência de luta, foi reduzida a uma categoria estática, ou a um efeito de uma estrutura ulterior, das quais os homens não são os autores, mas os vetores (THOMPSON, 1981, p. 57 – grifos nossos).

Discordando do determinismo no pensamento marxista hegemônico, Thompson irá redefinir o conceito de *classe*, exaltando seu caráter processual, fortemente influenciado pelas dimensões dos *costumes*, da *cultura popular tradicional*:

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais (THOMPSON, 1987, p. 10 – grifos nossos).

O método adequado à análise da realidade histórico-social não pode, portanto, se isolar em modelos deterministas, que desprezam a *experiência*. O que se precisa é de uma análise interdisciplinar que entrelace o conhecimento de fatores econômicos, sociais e culturais com o conhecimento da *experiência*, devolvendo aos homens e as mulheres o *status* de produtores, e não produtos, da história.

O fazer de uma “história vista de baixo” reúne, no entanto, grandes dificuldades. A

principal delas é referente à escassez de evidências históricas ligadas às circunstâncias vivenciadas pelos “de baixo”. Como apontam, Bertucci *et. al.*:

Atraente e marcada por diversas dificuldades, a “história vista de baixo” representa desafio e fascínio para os historiadores. A possibilidade, mesmo que fragmentada, de recuperar e analisar experiências de pessoas comuns trouxe como primeiro problema a questão das fontes: escassas, pulverizadas, tanto mais quanto recuamos no tempo (BERTUCCI, FARIA FILHO e TABORDA de OLIVEIRA, 2010, p.24).

Neste sentido, o pesquisador que opta por esta visão histórica não pode se furtar a fazer uso de outros materiais, de utilizar outras evidências históricas, geralmente desprezadas pelos estudos acadêmicos ortodoxos: recortes de jornais, boletins de sindicato, contos e músicas da cultura popular tradicional, obras de literatura, textos contratuais, sentenças judiciais – tudo isto são possíveis evidências para a investigação da “história vista de baixo”.

EXPECTATIVAS TEÓRICO/EPistemológicas DA PESQUISA

A apresentação dos pressupostos epistemológicos que antecedem à pesquisa só encontra sentido quando nos auxilia a definir o curso da investigação. Articulando os nossos quatro pressupostos, esperamos ter definido o recorte epistemológico de nossa pesquisa – o horizonte filosófico segundo o qual consideraremos válidos os conhecimentos construídos a partir da pergunta: “De que maneira tem se processado as tensões entre a tradicional *identidade de escola técnica* e a *vontade de universidade*, no processo de construção da nova *identidade* dos *Institutos Federais*”?

Ao assumirmos o pressuposto da *Centralidade da História* para a investigação deste processo, consideramos imprescindível a adoção de um olhar *visto de baixo* para compreender a formação de uma institucionalidade. Neste sentido, a *nova institucionalidade* – expressão que remete às disposições legais que limitam o escopo de atuação dos *Institutos Federais* – não pode ser analisada à distância da ação dos sujeitos que constroem, coletivamente, uma *identidade institucional*: um sentimento de pertencimento a uma estrutura escolar manifestado por sujeitos que, em classe, compartilham de mesmas condições e interesses. Dentro desta perspectiva, a *identidade institucional* (entendida na dimensão da *cultura escolar*) não pode ser entendida como um arranjo determinado positivamente pela Lei: “Tal perspectiva nos permite pensar como o processo de escolarização, as culturas escolares não são um pressuposto, mas sim o processo e o resultado de experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados pelos atores que fazem a escola” (BERTUCCI, FARIA FILHO e TABORDA de OLIVEIRA *et al.*, 2010, p.56).

Desta forma, considerando a agência dos atores que compõem a comunidade escolar,

forjando a sua identidade, devemos rejeitar o modelo teórico que prevê a ação de um Estado demiurgo que, sem criar de fato a realidade, determina, unilateralmente, a forma de suas instituições de acordo com interesses alheios aos seus legítimos representantes. Em outras palavras, devemos desconfiar das perspectivas teóricas que analisam a formação da *identidade institucional* de uma “escola sem gente”, simplesmente determinada a reproduzir o modelo da sociedade em que está inserida, ignorando a ação política dos grupos que a compõem. Como orientam Bertucci *et. al.*:

Nesse sentido um programa possível para o estudo da escolarização a partir dos pressupostos de Thompson deveria levar em consideração o movimento interno de cada unidade escolar analisada em relação ao contexto social que extrapola os seus muros, relacionando, por sua vez, com uma lógica que preside a organização escolar em termos locais, nacionais e internacionais. Ao mesmo tempo precisaria reportar-se à história de vida e profissional dos diferentes sujeitos que se relacionam no interior daquelas culturas, bem como as motivações individuais, de grupos (corporações de professores, por exemplo), e às finalidades socioculturais que movimentam as nossas sociedades na escolarização (BERTUCCI, FARIA FILHO e TABORDA de OLIVEIRA, 2010, p.69 – grifos nossos).

Sabemos, a partir da *experiência*, como estudante, professor e dirigente da REDE, que nos *Institutos Federais* os professores se organizam enquanto *classe*, reivindicando a construção de possibilidades institucionais que, muitas vezes, se confrontam com o planejamento ideológico do Poder Público, resultando em tensão pela definição de suas institucionalidades. Compreendemos, também, que internamente os *Institutos* abrigam a existência de grupos se articulam segundo interesses distintos. No processo de indução de uma *nova institucionalidade*, fomentada por um novo marco legal, criaram-se as condições para a emersão de um novo grupo de poder que, motivado pela *vontade de universidade*, coloca-se em contraposição política aos grupos ligados à tradição institucional. Assim, nossa expectativa teórica é que, na investigação da formação da *nova institucionalidade*, encontraremos posições que se confrontam, oscilando entre o polo representado pela *vontade de universidade* e o polo representado pela *identidade de escola técnica*.

Esta expectativa não pressupõe, no entanto, uma disputa maniqueísta e sim uma disputa dialética – marcada pela interpenetração dos contrários. Logo, não esperamos encontrar posições fechadas, estritamente identificadas com um dos polos, mas manifestações, inclusive, contraditórias, por vezes identificadas com a *tradição* e outras com a *inovação*. Isto decorre do fato de que as *identidades institucionais* não são passíveis de reformas bruscas, uma vez que agem sobre um terreno pré-existente, marcado por experiências anteriores:

Dessa forma, as culturas escolares não são passíveis de reforma, de mudanças e intervenções bruscas, justamente porque precisam ser construídas (e reconstruídas) nas experiências e nas práticas escolares. Por isso mesmo, pensar as culturas escolares

é pensar também nas formas como os sujeitos escolares se apropriam das tradições, das culturas nas quais estavam imersos nos diversos momentos da história do processo de escolarização (BERTUCCI, FARIA FILHO e TABORDA de OLIVEIRA, 2010, p.57 – grifos nossos).

Propor o caráter dialético desta disputa pela *identidade institucional* não deve ser entendido, no entanto, como uma estratégia autoconfirmadora das hipóteses, estruturada no sentido falacioso de impedir a falsificação da tese proposta. Ainda que reconheçamos a natureza dialética da formação de uma *identidade institucional*, firmamos a convicção de que as transformações experimentadas pelos *Institutos Federais* têm se processado de maneira crescente em sentido à construção de uma *identidade institucional* mais próxima à Universidade. Embora estejamos aquém de uma confirmação positiva desta hipótese, tal como poderia se esperar no campo das ciências da natureza, estamos prontos a refutá-la caso as evidências denotem um processo distinto do previsto em nossas expectativas teóricas. Deste modo, valendo-nos de nossos pressupostos epistemológicos, estamos prontos a admitir que:

- a) A Tese se mostrará falsa caso a análise histórica do marco regulatório da REDE não demonstre uma crescente preocupação com aspectos institucionais mais próximos à Universidade;
- b) A Tese se mostrará falsa caso os documentos não governamentais da REDE (Resoluções internas, boletins informativos, manifestos, etc.) não demonstrarem uma disputa cultural entre *identidade de escola técnica* e *vontade de universidade*;
- c) A Tese se mostrará falsa caso a estrutura da carreira dos professores dos *Institutos Federais*, principais formadores e irradiadores da *identidade institucional*, não estiver sendo tensionada no sentido da equiparação, inclusive de atribuições, com a dos professores do Magistério Superior;
- d) A Tese se mostrará falsa caso a taxa de crescimento das matrículas em cursos superiores na REDE não exceder a taxa verificada para os cursos técnicos.

Ao combinarmos a investigação histórica com a possibilidade das investigações empíricas, com destaque aos levantamentos estatísticos, esperamos construir um conhecimento válido que - embora influenciado por nossas concepções educacionais, teóricas e ideológicas – esteja pronto a resistir ao diálogo disciplinado entre conceito e evidência.

PARTE I

1. PROMETEU E PANDORA

Repulsa ao Trabalho e Preconceito com a
Técnica na Cultura Ocidental

2. A ATUALIDADE DO DECRETO DO DR. NILO PEÇANHA

Resgatando a Institucionalidade Primeira dos
Institutos Federais

3. O PROTAGONISMO DA UTFPR

A Formação da Identidade Institucional da Escola
do Paraná

4. IFSC | ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO

A Formação da Identidade Institucional da Escola
de Santa Catarina

1. PROMETEU E PANDORA

Repulsa ao Trabalho e Preconceito com a Técnica na Cultura Ocidental

1.1. O MITO DE PROMETEU E PANDORA²⁶

O Titã Prometeu revoltou-se contra Zeus, que escondeu o fogo homens, seus protegidos, tornando-lhes a vida mais difícil. Desafiando o Olimpo, invadiu a oficina do deus-ferreiro, Hefaístos, e roubou-lhe “o brilho longevisível do infatigável fogo” (HESÍODO, 1995). Retornando à planície com a chama ardente, ofereceu-a como presente aos homens, ensinando-lhes como dela tirar proveito, dominando a natureza e a adaptando-a às suas próprias necessidades.

Enfurecido, Zeus ordenou que o dono do fogo (Hefaístos) punisse Prometeu, acorrentando-o, pela eternidade, nos rochedos das montanhas do Cáucaso. Hefaístos não aprovava a punição - Prometeu é seu parente e não gostaria de impor-lhe castigo tão severo. A voz de Zeus, contudo, é o Poder! Contrariado, o artesão do Olimpo, trabalhou maldizendo sua a técnica: “Oh! Como abomino o ofício a que me consagrei! ” (ÉSQUILO, 2005 – grifos nossos). Com o trabalho terminado, Prometeu encontrou-se preso por grilhões de elos indestrutíveis.

A ira de Zeus não se satisfez com o castigo da prisão – com maldade, incitou sua águia de longa asas para comer o fígado de Prometeu. Para o desespero de nosso protetor, o fígado se regenerou à noite, servindo novamente à águia na manhã seguinte. O espetáculo de dor e sofrimento se repetia todos os dias. Retirando-se, Zeus profetizou: Prometeu continuaria preso até que um imortal concordasse em trocar sua vida pela liberdade do Titã.

Tendo cuidado do imortal, Zeus voltou sua ira contra as criaturas de Prometeu²⁷. Artiloso, planejou presentear a humanidade com um grande mal que, de tão belo, conseguia esconder a maldade que carregava. Voltando ao Cáucaso, aterrorizou o Titã: “Filho de Jápeto

²⁶ O Mito de Prometeu e Pandora é referenciado em diversas obras gregas, conservando, em cada uma delas, características particulares. Ao reconstruirmos esta narrativa, demos preferência às suas versões mais antigas, apresentadas em *Teogonia* e *O Trabalho e os Dias*, de Hesíodo (750 a.C. – 650 a.C.), e em *Prometeu Acorrentado*, de Ésquito (525 a.C.- 455 a.C.). Há, contudo, pequenos trechos baseados na obra *Protágoras*, de Platão (428 a.C – 348 a.C.).

²⁷ Em algumas versões do mito, Prometeu deixa de aparecer como o protetor dos homens, para configurar-se como o próprio criador da humanidade.

[Prometeu], sobre todos hábil em tuas tramas/ apraz-te furtar o fogo fraudando-me as entranhas/ grande praga para ti e para os homens vindouros! / Para esses em lugar do fogo eu darei um mal/ e todos se alegrarão no ânimo, mimando muito este mal” (HESÍODO, 1996).

Chamando Hefaístos novamente, Zeus ordenou que o artífice coxo plasmasse a primeira mulher. Feita do barro, em deleitável forma de virgem e assemelhada de rosto às deusas imortais (HESÍODO, 1996), a primeira mulher recebeu de todos os deuses olímpicos um distinto dom, sendo batizada de Pandora (*Pan* – todo, *dora* – dom). Enviada aos homens, foi recebida em festa pelo irmão do previdente Prometeu, o impulsivo Epimeteu²⁸, que “[...] não pensou no que Prometeu lhe dissera – jamais dom do olímpio Zeus aceitar, mas que logo o devolvesse para mal nenhum nascer aos homens mortais” (HESÍODO, 1996).

O belo-mal, Pandora, trouxe do Olimpo um malicioso presente de núpcias, um Jarro que nunca deveria ser destampado – eram as orientações de Zeus. A primeira mulher, no entanto, tem alma curiosa – destampou o Jarro e dele escaparam todas as maldades que Zeus reservou para castigar a humanidade. Pandora tampou o jarro com rapidez, mas só conseguiu reter um único mal, a Esperança, que irá acompanhar a humanidade para sempre.

Iniciou-se um tempo de ruptura entre os deuses e os homens. Zeus os castiga, mas os homens não se rendem. Aprendendo a usar o fogo trazido por Prometeu, a humanidade transformou-se em senhora das técnicas, desafiando o Olimpo e reconstruindo o mundo conforme as suas próprias vontades.

1.1.1. A Permanência Histórica do Mito e o seu Uso Científico

A imagem das façanhas de Prometeu e dos castigos de Zeus reservados ao titã herói e aos seus protegidos tem povoado as artes²⁹ e o imaginário popular há três mil anos. Na música, os gênios de Ludwig van Beethoven (1770-1827), Franz Liszt (1811-1886), Gabriel Urbain Fauré (1845-1924) e Carl Orff (1895-1982) lhe dedicaram óperas e poemas sinfônicos. Na

²⁸ “Epimeteu é irmão e reverso de Prometeu; seu nome indica que ele tem a compreensão dos fatos só após eles terem acontecido, como podemos verificar no mito. Fala-se em prometeia e em epimeteia, como forma de inteligência dos fatos” (LAFER, 1996, p.29).

²⁹ Lista completa das obras artísticas referenciadas neste parágrafo: *Die Geschöpfe des Prometheus* - Ludwig van Beethoven (1801); *Prometheus* - Franz Liszt (1855); *Promethée* - Gabriel Urbain Fauré (1900); *Der Geffeselte Prometheus des Aischylos* - Carl Orff (1968); *Prometheus Carrying Fire to Mankind* - Jan Cossiers (1630); *Prometheus Bringt der Menscheit das Feuer* - Heinrich von Füger (1817); *Prometheus* - Ticiano Vecellio (1549); *Promethée Suplicié* - Peter Paul Rubens (1612); *Prometheus Being Chained by Vulcan* - Dirck van Baburen (1623); *Promethée* - Gustave Moreau (1868); *Teogonia e Os Trabalhos e os Dias* – Hesíodo; *Prometeu Acorrentado* – Ésquilo; *Protágoras* – Platão; *Prometheus* - Johann Wolfgang von Göethe (1774); *Prometheus* - Lorde Byron (1816); *Frankenstein: or the Modern Prometheus* - Mary Shelley (1818); *Prometheus Unbound* - Percy Shelley (1820); *Prometheus strangling the vulture* - Jacques Lipchitz (1945).

pintura, Prometeu carrega o fogo à humanidade nas tintas de Jan Cossiers (1600-1671) e de Heinrich von Füger (1751-1818), enquanto seu sofrimento é retratado por Ticiano Vecellio (ca. 1473/1490-1576), Peter Paul Rubens (1577-1640), Dirck van Baburen (1595-1624) e Gustave Moreau (1826-1898). Na história antiga, Hesíodo (ca. 750 a.C.-650 a.C.), Ésquilo (525/524 a.C.-456/455 a.C) e Platão (428 a.C.-348 a.C.) fizeram as Musas cantar o Prometeu. No tempo das letras, o Titã foi revivido e libertado pelas penas românticas de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), Lorde Byron (1788-1824), Percy Shelley (1792-1822) e Mary Shelley (1797-1851). No Brasil, demarca sua forte influência aparecendo como herói nas fachadas do Palácio Gustavo Capanema (Figura 01), sede histórica do MEC, marco da Arquitetura Moderna Brasileira de Lúcio Costa (1902-1998) e Oscar Niemeyer (1907-2012). Na casa da educação, o Prometeu de Jacques Lipchitz (1891-1973) já não sofre mais com o abutre³⁰, mas o estrangula, livrando-se do sofrimento.



Figura 01. A permanência histórica do mito e seu uso pela ciência. Esquerda: Palácio Gustavo Capanema, Rio de Janeiro; ícone da Arquitetura Moderna Brasileira e sede histórica do MEC. Direita: Detalhe da parede externa: *Prometheus strangling the vulture* (Prometeu estrangulando o abutre), de Jacques Lipchitz. Fonte: Disponível em <https://goo.gl/OsJKAt> (esquerda); <https://goo.gl/Yf7XtB> (direita). Acesso em 30/04/2016.

A persistência histórica do Mito de Prometeu denota que a narrativa mobiliza temas e disputas essenciais: a origem da humanidade, a busca pelo conhecimento, o domínio da técnica e a necessidade do trabalho, são algumas das questões existenciais encerradas metaforicamente nesta história – tantas vezes encarada como um bom *ponto de partida* para o entendimento da cultura ocidental. De fato, seu simbolismo é tão profundo e tão enraizado em nossas origens que: “[...] quem se dedica a compreender o que os gregos entendiam do ser humano acaba sempre por se socorrer desta fonte” (LAFER, 1996, p.59).

³⁰ Algumas versões/traduções do Mito de Prometeu mencionam um abutre, ao invés de uma águia, como o *cão alado de Zeus* que devora o fígado de Prometeu diariamente.

Há quem possa argumentar que a história de um Titã imortal, que rouba o fogo dos deuses, presenteando a humanidade, sendo castigado pela eternidade, não pode conter uma sabedoria compatível com os nossos tempos, marcados pela ciência. É preciso compreender, contudo, como nos ensina Joseph Campbell (1904-1987), que os mitos não devem ser tomados como *fatos históricos*, mas entendidos como metáforas da existência humana, como “dicas”³¹ de sabedoria deixadas pelos antigos. Para Campbell: “Os velhos mestres sabiam do que falavam. Uma vez que tenhamos compreendido sua linguagem simbólica, basta apenas o talento de um organizador de antologias para permitir que seu talento seja ouvido” (CAMPBELL, 2013, p.11).

É o mesmo sentimento registrado pelo historiador David S. Landes (1924-2013) no seu *The Unbound Prometheus* (Prometeu Libertado), ao deparar-se com a atualidade deste mito de referência. Declarava: “Dificilmente alguém poderá apoiar um prognóstico sério em símbolos e lendas. Há, entretanto, uma certa sabedoria nestes velhos contos que não tem sido desmentida pela experiência destes dois últimos séculos” (LANDESS, apud GAMA, 1986 – grifos nossos). Para Gaston Bachelard (1884-1962): “Um mito é, portanto, uma linha de vida, uma imagem do devir, e não uma fábula fossilizada” (BACHELARD, 1991, p.13).

No campo da ciência moderna, o uso dos mitos encontra abrigo imediato nos escritos de Francis Bacon (1561-1626). O grande ideólogo da concepção moderna de ciência homenageou os “antigos mestres” com o seu *De Sapientia Veterum* (A Sabedoria dos Antigos), por meio do qual analisa o significado de 31 narrativas míticas gregas. O Mito mais privilegiado em páginas e densidade teórica é, sem estranheza: Prometeu, ou condição humana (BACON, 2002, p.75-86). Para Francis Bacon, estas histórias são uma forma de acessar as lições mais antigas da civilização ocidental “[...] dado que então não podem ser consideradas nem invenções, nem fruto da época dos próprios poetas, mas relíquias sagradas e brisas de tempos melhores – recolhidas das tradições de países mais antigos e sopradas pelas flautas e trompas dos gregos” (BACON, 2002, p. 20).

Seguindo esta linha interpretativa é possível considerar a essência “atemporal” destas narrativas mitológicas. Sendo as questões essenciais à humanidade ainda as mesmas, a força do Mito continua intacta. É o que reconhece o estruturalista francês Claude Lévi-Strauss (1908-2009):

Um mito sempre se refere a eventos passados, “antes da criação do mundo” ou “nos primórdios” – em todo caso, “há muito tempo”. Mas o valor intrínseco a ele atribuído

³¹ Joseph Campbell notabiliza-se pela máxima *Myths are Clues* na qual defende que os Mitos nos indicam caminhos existenciais a seguir.

provém do fato de os eventos que se supõe ocorrer num momento do tempo também formarem uma estrutura permanente, que se refere simultaneamente ao passado, ao presente e ao futuro (LÉVI-STRAUSS, 2008s, p.224).

Para Campbell, o segredo desta “atemporalidade” pode ser melhor compreendido com o auxílio da história e da psicologia: “Pois os símbolos da mitologia não são fabricados; não podem ser ordenados, inventados ou permanentemente suprimidos. Esses símbolos são produtos espontâneos da psique e cada um deles traz em si, intacto, o poder criador de sua fonte” (CAMPBELL, 2013, p.15-16).

Esta característica particular das estruturas mitológicas possibilita a construção de argumentações bastante sintéticas. Ao concentrar a atenção nas metáforas e não nos “fatos” – na *ciência* e não no *fogo*, na *técnica* e não em Prometeu, no *trabalho* e não em Pandora –, a apreciação do mito evita uma extenuante apresentação da evolução histórica das temáticas abordadas. De fato, esta tem sido a escolha de diversos pensadores da ciência e da tecnologia, dentre os quais podemos citar: Gaston Bachelard (1884-1962), Paolo Rossi (1923-2012), Bertrand Gille (1920-1980), Benjamin Farrington (1891-1974), David Landess (1924-2013) e Ruy Gama (1928-1996). Por meio do Mito de Prometeu e Pandora, esperamos sintetizar uma visão a respeito da valorização da ciência, da repulsa ao trabalho, do preconceito com a técnica³² e de suas articulações com o universo educacional na cultura ocidental.

CENA 1 | O Roubo do Fogo, ou a Ciência

Focalizemos nossas atenções na cena mais celebrada de Prometeu – o roubo do fogo olímpico. A cena retrata o ápice da insubordinação de nosso titã protetor, quando se coloca definitivamente ao lado da humanidade, trazendo a chama que nos garantirá a vida. A comemoração a esta ousadia prometeica é revivida pelo Ocidente há milênios e celebrada pelo mundo inteiro a cada quatro anos, quando a tocha olímpica deixa a Grécia e percorre o planeta, unindo os povos para celebrar a chegada dos jogos olímpicos³³. Neste 2016, nós – brasileiros – a aguardamos para iluminar os Jogos Olímpicos da cidade do Rio de Janeiro (Figura 02).

³² Para uma análise mais alongada, julgamos imperdível a obra *A Tecnologia e o Trabalho na História*, do Prof. Ruy Gama. Chamamos atenção especial para a introdução do texto - *Uma declaração de intenções: o Mito de Prometeu* - na qual o autor utiliza-se de uma estrutura narrativa muito próxima a apresentada agora. Deparei-me com este livro durante o Mestrado em Educação Científica e Tecnológica, accidentalmente, em uma Biblioteca. Lendo-o, percebi que já havia tido contato com a obra, provavelmente ainda durante o Ensino Técnico no CEFET-PR. Reconheço que algumas das ideias, como a utilização do Mito de Prometeu na abertura do trabalho, podem derivar desta leitura.

³³ Os Jogos Olímpicos eram celebrados em honras a Zeus, deus dos deuses gregos. A jornada da tocha olímpica, no entanto, sendo carregada pela humanidade, é uma referência clara à mitologia contida em Prometeu.



Figura 02. A tocha olímpica em solo brasileiro. Fonte: Disponível em <http://goo.gl/AajYGw>. Acesso em 04/04/2016.

No plano dos estudos simbólicos, a maior parte dos comentaristas do Mito de Prometeu e Pandora tende a associar o roubo do fogo ao nosso despertar intelectual. Esse despertar para o pensar, contudo, não vem desacompanhado – traz consigo a punição dos deuses por nossa insubordinação, pela ousadia de nossa independência. Paul Diel é um dos autores que reconhece esta dualidade simbólica, enxergado o *conhecimento* na dualidade *espiritualização/perversão*. Como afirma em *O Simbolismo na Mitologia Grega*:

O fogo é bastante adequado para representar o intelecto, não somente porque permite à simbolização representar, por um lado, a espiritualização (luz) e a sublimação (calor) e, por outro, a perversão (qualidade destrutiva do fogo), mas também porque, no plano real da história evolutiva do ser intelectualizado, na história da humanidade, a descoberta do fogo (simbolicamente o fogo trazido pelo Titã-Intelecto, Prometeu) desempenha um papel predominante, estreitamente ligado à eclosão do intelecto tanto sob sua forma positiva quanto negativa (DIEL, 1991, p.224-225).

O sentido é bastante semelhante àquele atribuído ao *fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal*, provado por Adão e Eva no paraíso no descumprimento às ordens do Deus dos judeus: “De toda a árvore do jardim podes comer livremente/ mas da árvore do conhecimento do bem e do mal, dela não comerás: porque no dia em que dela comeres, certamente morrerás” (GÊNESIS, 2, v.6-7 – grifos nossos). O próprio sacramento do batismo, praticado amplamente em nossa cultura, simboliza a necessidade de expiarmos este pecado-original, ligado à busca pelo conhecimento. Conforme definido no Catecismo, o documento central da pedagogia católica:

Nascidas com uma natureza humana decaída e manchada pelo pecado original, as crianças também têm necessidade do novo nascimento no Baptismo para serem libertas do poder das trevas e transferidas para o domínio da liberdade dos filhos de Deus, a que todos os homens são chamados (VATICANO, 1997, v.1250 – grifos nossos).

Mais do que uma simples insubordinação, o processo de conhecer é muitas vezes encarado não só como uma tentativa de independência, mas de superação dos deuses pela humanidade. Dentro desta perspectiva rebelde da cognição humana, o epistemólogo francês Gaston Bachelard, em seu *A Psicanálise do Fogo*, sugere a apreciação de um novo arquétipo humano: o *Complexo de Prometeu* ou o *Complexo de Édipo da Vida Intelectual*, que se refere a “[...] todas as tendências que nos impelem a sabermos tanto quanto nossos pais, mais que nossos pais, tanto quanto nossos mestres, mais que nossos mestres” (BACHELARD, 1972, p.28 – grifos nossos).

Dificilmente encontraremos visão mais nítida deste Complexo do que na versão de Prometeu trazida por Mary Shelley, em 1820: *Frankenstein ou o Moderno Prometeu*. Naquele que se tornaria um dos maiores clássicos da literatura mundial, o Dr. Victor Frankenstein cria, em seu laboratório, vida a partir da morte, desafiando os atributos de Deus. Espantado com a imperfeição de sua obra, Frankenstein abandona a criatura monstruosa que acabou de conceber para que morra sozinha. O monstro, porém, é dotado de inteligência singular e sobrevive alimentando o sentimento de vingança contra o Moderno Prometeu. Postos frente a frente, a criatura submete o criador, mostrando-lhe quem está no comando: “Lembre-se de que sou poderoso. Você se julga desgraçado, mas posso torná-lo muito mais infeliz do que supõe. Você é meu criador, mas o senhor sou eu. E terá de obedecer-me” (SHELLEY, 2007, p.159).

Ao relacionar a eclosão do intelecto humano com o roubo do fogo divino, o Mito de Prometeu exalta a propriedade dualística do conhecimento. Ao mesmo tempo em que o ato de conhecer promove a autonomia humana em relação às vontades divinas, pode representar um ato de subversão, de desrespeito à natureza. Reconhece, portanto, desde os primeiros tempos da civilização ocidental, que a ciência não é um conhecimento neutro, é ontologicamente político. O fogo que ilumina, mas que também queima, é a metáfora da Ciência!

Da percepção da natureza política do conhecimento, deriva a proposição da existência de ideias que se opõem. Esta oposição de ideias, contudo, não pode dar-se simplesmente neste *plano ideal*, no sentido platônico do termo. A oposição de ideias pressupõe a existência de uma sociedade com existência concreta, na qual as ambivalências científicas disputam espaço. A valoração do conhecimento, portanto, não será alheia ao contexto social e geográfico que o delimita. Assim, o *Prometheus* de Jan Cossiers – belga, do início do século XVII – não poderia ser igual ao *Prometheus* de Heinrich Friedrich Füger, austríaco do século XIX (Figura 03):



Figura 03. Prometeu e o fogo. Esquerda: *Prometheus Carrying Fire* (Prometeu carregando o fogo), JAN COSSIERS, 1630's. Direita: *Prometheus Bringt der Menscheit das Feuer* (Prometeu traz o fogo à humanidade), HEINRICH FÜGER, 1817. Imagens deixam transparecer a influência do contexto social sobre o mito. Fonte: Disponível em <https://goo.gl/kICNzy> (esquerda); <http://goo.gl/aKzwGo> (direita). Acesso em 30/04/2016.

O *Prometheus* de Cossiers (à esquerda) não é mais do que um bandido – sujo, despenteado, curvado, desconfiado – que invadiu o Olimpo e agora foge com medo da perseguição divina. Parece sentir o clima da sua Bélgica *contra reformista*, dominada pelo Império Espanhol e pela terrível Santa Inquisição. Roubar o fogo dos céus para “conhecer mais”, certamente não seria uma boa ideia naquele ambiente. Atente-se, agora, para a imagem da direita – o *Prometheus* de Füger: bonito, ativo, iluminado. Pensativo, carrega na mão o orgulho da humanidade – que ainda aparece sem luz, sem vida, no chão. Prometeu parece respirar os ares daquela Viena cosmopolita de 1817, o centro cultural do mundo europeu; parece saber-se celebrado pelos artistas locais, ergue a tocha sob o som da ópera de Beethoven.

Se, nos tempos atuais, a disputa a respeito do valor da ciência continua em aberto, precisamos reconhecer que desde o *Iluminismo* e, com vigor, desde o sucesso da obra de Isaac Newton, o discurso científico tem se imposto como forma privilegiada do pensamento ocidental³⁴. Prometeu, o titã-intelecto, se impõe na Modernidade mais como herói do que como vilão.

³⁴ Ainda que frequentemente denunciado por movimentos orgânicos, como o *Romantismo* alemão do século XVIII e inglês do século XIX, ou nas visões trágicas da ficção científica dos séculos XX e XXI.

CENA 2 | O Castigo de Prometeu, ou a Técnica

A visão do roubo do fogo olímpico como o despertar da consciência humana, como a faísca detonadora de nossa intelectualidade, é vigorosa e tem profundas raízes históricas. É fato que a Grécia exaltou seus antigos pensadores³⁵ e estes, escrevendo em causa própria, elevaram o *pensar* como a atitude tipicamente humana. O *pensar* vai ser forjado, nos primórdios de nossa civilização, como a reação à capacidade da humanidade de se maravilhar frente ao mundo. Para Aristóteles:

Por se maravilharem, os homens, tanto agora como no passado, começaram a filosofar, a princípio maravilhando-se com as dificuldades mais imediatas, e depois, avançando pouco a pouco, procuraram resolver problemas maiores, como os que se referem aos fenômenos da Lua, do Sol e das estrelas, e por fim descobrir a gênese do universo. Quem se depara com a dificuldade e se admira reconhece sua própria ignorância (e por isso o amante de mitos é também de certo modo filósofo, pois o mito é composto de maravilhas) (ARISTÓTELES, 1969, I, 2, 982b).

É clara a noção de uma contemplação abstrata, de um *modus operandi* intelectual que contempla a natureza e a questiona de forma gradual. Com isto supõe-se decifrar o mistério da evolução do conhecimento através da capacidade contemplativa singular do homem³⁶. Como negar a força deste argumento – rotulando-o de *aristotelismo*, por exemplo – quando o nosso sistema escolar continua repetindo, por exemplo, que o reino animal é dividido entre animais racionais (homens e mulheres) e animais irracionais (todos os outros seres)? Compartilhamos uma cultura que autodenominou sua espécie de *homo sapiens*, o homem que pensa. De forma mais surpreendente, consideramos que a *evolução* nos levou à um estágio sub-especial, extremamente desenvolvido – declaramos ser o *homo sapiens sapiens*, seja lá o que *sapiens ao quadrado* queira significar.

No entanto – e aqui acreditamos estar diante de uma questão central deste trabalho –, quando abandonamos os comentadores do Mito e vamos ler o canto dos antigos, somos forçados a reconhecer que o Prometeu do antigo Hesíodo não era simplesmente o símbolo desta ciência, deste saber contemplativo de Aristóteles. Prometeu exalta a ação, o conhecimento aplicado. Prometeu exalta um saber especializado, o *saber fazer*. Prometeu é a metáfora da técnica!

O fogo que carrega não só ilumina, mas aquece, cozinha, forja, queima! A transgressão prometeica não está relacionada à obtenção de um conhecimento puro, à realização das

³⁵ Ainda que seja preciso apreciar com mais parcimônia esta afirmação. Lembre-se que Sócrates (469 a.C.-399 a.C.), o mais icônico dos pensadores gregos, foi morto por corromper a juventude ateniense. O *pensar vivo* nunca foi totalmente livre.

³⁶ É preciso considerar que os textos gregos se referem ao homem como o ser da humanidade. Esta é uma tradição que se prolonga até os dias atuais, embora venha sofrendo positivas modificações através de uma linguagem mais adequada que represente tanto os homens como as mulheres.

verdades filosóficas desinteressadas. Está relacionada ao senso prático que deriva da utilização do fogo, ao nascimento de um saber interessado que permite ao homem modificar um meio natural que lhe é hostil, adaptando-o à sua conveniência. Como nos conta o próprio Prometeu, acorrentado, através de Ésquilo:

Ouvi, somente, quais eram os males dos humanos, e como, de estúpidos que eram, eu os tornei inventivos e engenhosos. Eu vo-lo direi, não para me queixar deles, mas para vos expor todos os meus benefícios. Antes de mim, eles viam, mas viam mal; e ouviam, mas não compreendiam. Tais como os fantasmas que vemos em sonhos, viviam eles, séculos a fio, confundindo tudo. Não sabendo utilizar tijolos nem madeira, habitavam como as providas formigas, cavernas escuras cavadas na terra. Não distinguiam a estação invernosa da época das flores, dos frutos e da ceifa. [...]. Fui o primeiro que preendi os animais sob o jugo, a fim de que, submissos à vontade dos homens, lhes servissem nos trabalhos pesados. Por mim foram os cavalos habituados ao freio, e moveram os carros para as pompas do luxo opulento. Ninguém mais, senão eu, inventou esses navios que singram os mares, veículos alados dos marinheiros [...]. Em suma: todas as artes e conhecimentos que o homem possui são devidos a Prometeu (ÉSQUILO, 2005 – grifos nossos).

Prometeu surge, então, como o primeiro educador da humanidade. Como o professor que ensinou as artes especializadas ao homem. Suas artes, contudo, estão mais próximas ao ofício do artífice do que do *artista* (esta convenção simplista, puramente estética de arte). São a expressão do vocábulo grego *tekhnè* (*ars*, em latim) e correspondem ao que hoje denominamos como *técnica*, aqui entendida como: “a mediação na obtenção de uma finalidade humana consciente” (VIEIRA PINTO, 2008, p.175 – grifos nossos).

Se Prometeu nos iluminou, o fez, fundamentalmente, com a *técnica*. A *técnica*, esta palavra tão fortemente carregada de um sentimento diminuto, é um dom da humanidade, simbolicamente herdado de Prometeu, que deseja mais do que simplesmente “estar na natureza”, quer transformá-la segundo suas vontades conscientes. Valendo-se de suas mãos, que engendraram os seus espíritos criativos, os antigos primatas puderam diferenciar-se dos outros animais, reconhecendo-se como homens, julgando-se acima da natureza.

Esta faculdade *tecnopoiética* da humanidade foi, na verdade, uma marca das narrativas gregas pré-socráticas, pois: “Os mitos de origem do homem são também os mitos de origem da técnica (Prometeu, Dédalo, Ícaro, Hefaístos, Atenas, Pandora...) que nos colocam diante da questão do homem como ser da técnica. Aqui a antropogênese coincide com a tecnogênese” (LEMOS, 2004, p.28 – grifos nossos). Para o filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto (1909-1987), esta *faculdade tecnopoiética* é o fator distintivo da humanidade, pois é através dela que: “o homem se afirma como ser pensante, não em caráter abstrato, mas porque pensa segundo as leis da realidade e se superpõe definitivamente sobre os animais brutos, incapazes de tornarem sua a racionalidade que obedecem” (VIEIRA PINTO, 2008, p.137).

Concordamos com André Lemos ao afirmar que: “A *tekhnè* é a arte que coloca o homem no centro do fazer poiético, em confronto direto com as coisas naturais” (LEMOS, 2004, p.27), e com Antonio Gramsci (1891-1937) ao reconhecer Prometeu “[...] não apenas sob o aspecto do Titã revoltado, mas, especialmente, como *homo faber*, consciente de si mesmo e de sua obra” (GRAMSCI, 1973, p.177 – grifos nossos). A substituição de *sapiens* por *faber* indica uma inversão filosófica ou a compreensão de que o conhecimento não é filho da reflexão abstrata, mas resultado dos processos cognitivos que se desenrolam a partir da construção dos meios destinados à compreensão e à modificação da natureza. Segundo Vieira Pinto:

Assim, a simples designação biológica da espécie *Homo sapiens* revela já uma tendência unilateral a valorizar na qualidade de traço supremo deste tipo de animal a capacidade de conhecer, que na verdade configura uma aquisição máxima, porém pertence a um processo biológico que a veio preparando ao longo de etapas imemoriais. No entanto, seria igualmente legítimo e verdadeiro denominá-lo *Homo producens* ou *Homo technicus*. Com efeito, não há saber sem produção material dos bens da existência, e o homem só existe enquanto tal porque os produz (VIEIRA PINTO, 2008, p.201 – grifos nossos).

Com efeito, foi com a técnica que a humanidade passou a vislumbrar a construção de um novo mundo, de uma segunda natureza (VIEIRA PINTO, 2008), forjada com as novas ferramentas e com os novos métodos do espírito humano. As técnicas, desenvolvidas e utilizadas de maneira coletiva, reproduzidas pela imitação e pela linguagem, iriam se transformar no elemento central de nosso processo social mais complexo, o *trabalho* – aqui entendido como a realização coletiva das vontades conscientes para a resolução das contradições essenciais entre a humanidade e a natureza. Pressupomos, com isto, a indissociabilidade entre humanidade, técnica e trabalho!

A percepção desta tríade (humanidade \Leftrightarrow técnica \Leftrightarrow trabalho) leva à compreensão da *técnica* como um adjetivo, o agente que qualifica o trabalho humano. Perdendo seu valor substantivo, reificado, entendido como “*coisa de técnico*”, a *técnica* passa a ser compreendida como um modo especializado de trabalhar ou, em outras palavras, como um modo especializado – exclusivamente humano – de modificar a natureza de maneira consciente.

A glória de Prometeu, contudo, foi exatamente o seu pior pecado, não esqueçamos. Seu pecado foi justamente proteger os homens, ensinando-lhes as artes que impulsionaram o trabalho, tornando mais fácil a vida. Partindo do ensino da técnica e do trabalho, Prometeu leva a civilização ocidental do domínio da natureza para o domínio da cultura, como defende Mary Lafer: “Com o roubo do fogo divino, Prometeu oferece aos homens o fogo ‘técnico’; passa-se, assim, do fogo ‘natural’ ao fogo ‘cultural’” (LAFER, 1996, p.63).

Nos encontramos novamente, então, em uma situação de dualidade, tal como aconteceu quando espreitamos o conhecimento científico. O saber técnico, destinado à modificação da natureza para a realização das vontades humanas conscientes, é ontologicamente bom ou ruim? Esta é uma questão que não admite respostas conclusivas, mas que é fortemente condicionada por pressões culturais. Para André Lemos:

A técnica é, ao mesmo tempo, um instrumento profano (transgressão da ordem da natureza) e potência mágica e simbólica (transformação do mundo). Consequentemente, o objeto técnico, preso a este esquema de transgressão será, para sempre, depositário de um medo e de uma fascinação que nos perseguem até os dias de hoje (LEMOS, 2004, p.40).

Na cena que estamos analisando, contudo, Prometeu está sendo efetivamente punido, não glorificado. Voltemos ao seu castigo visitando a tela de Dirck van Baburen, *Prometheus Being Chained by Vulcan*³⁷ (Figura 04). Desviemos o olhar, por um momento, de nosso herói – busquemos os atores coadjuvantes da cena, Hefaístos e Hermes. O deus ferreiro cumpre, a contragosto, as ordens de Zeus, agrilhoando Prometeu sob o olhar vigilante, e visivelmente satisfeito, de seu meio-irmão, Hermes. Cumprem juntos às ordens do pai – um em alegria, outro em lamúria.



Figura 04. O castigo de Prometeu. *Prometheus Being Chained by Vulcan* (Prometeu sendo acorrentado por Vulcano), DIRCK van BABUREN, 1623. Prometeu é acorrentado pelo ferreiro do Olimpo, Hefaístos (Vulcano), enquanto Hermes (Mercúrio), o mensageiro de Zeus (Júpiter), ri de sua desgraça. As artes prometeicas e as artes herméticas não serão igualmente valorizadas. Fonte: Disponível em <http://goo.gl/VLreu6>. Acesso em 30/04/2016.

³⁷ Os deuses gregos recebem outros nomes quando transpostos à mitologia romana. No caso da tela em questão: Zeus será Júpiter, Hermes será Mercúrio e Hefaístos recebe o nome de Vulcano. Apenas Prometeu continua com seu nome original.

Hermes relembra a Hefaístos as ordens de Zeus: “Ele roubou teu fogo – teu atributo, precioso fator das criações do gênio, para transmiti-lo aos mortais! Terá, pois, que expiar este crime perante os deuses, para que aprenda a respeitar a posteade de Júpiter [Zeus], e a renunciar seu amor pela humanidade” (ÉSQUILO, 2005). Hefaístos, estranhamente, entristece.

Que deus é este que lamenta a punição daquele que lhe furtou? Hefaístos é, realmente, um símbolo peculiar, geralmente despercebido no Mito. Dono do fogo e artesão do Olimpo, Hefaístos nasceu de Zeus e Hera, rei e rainha dos deuses³⁸, mas foi rejeitado pela mãe logo ao nascer – tinha aparência deplorável, era deformado, manco. O único deus grego que é feio, é motivo constante de piada e humilhações no Olimpo. Seu meio-irmão, por parte de pai, Hermes, goza da proteção de Hera, dolorosamente a mãe que lhe abandonou. O deus trabalhador é, sem dúvida, a mais triste divindade do Olimpo.

Não estão agora no Cáucaso, como Ésquilo cantou, mas na própria oficina do deus ferreiro. Oficina de trabalho – porque este deus não cumpre a mesma rotina de seus companheiros imortais, habitando o sumuoso palácio que se impõe no alto do Olimpo. Sua imortalidade passa lentamente junto ao ferro e ao fogo de seu emprego, onde não pode desfrutar do manjar e da ambrosia dos deuses, nem pode ouvir a lira de Apolo e o canto das Musas, tampouco dançar junto às Cárates. Hefaístos é o único deus que não está poupadão da fatalidade do trabalho.

Descalço, veste-se com alguns trapos e em nada se assemelha com a opulência de seu irmão. Sua imagem é semelhante à imagem de quem castiga, o titã-técnico Prometeu. Não queria a sua punição, pois compartilham da mesma miséria, suas artes os unem:

O PODER

E então porque tardas ainda? De que vale esta vã piedade? Pois quê? ... por acaso não detestas a uma divindade inimiga dos demais deuses, visto que transmitiu aos homens as honras que eram teu privilégio?

HEFAÍSTOS

É que... os laços de sangue, e os da amizade, são poderosos!

(ÉSQUILO, 2005- grifos nossos).

Prometeu será punido com suas próprias armas: o técnico do Olimpo, o artesão dos deuses, é quem prende o técnico-titã, o professor dos homens. Terminada a tarefa, Hefaístos também se sente aprisionado. Acorrenta o seu próprio espírito. Condena sua própria arte. Tem motivos de sobra para abominar o ofício a que se consagrou.

³⁸ Casada com Zeus, rei de todos os deuses do Olimpo, Hera se torna a rainha do Olimpo.

CENA 3 | O Castigo dos Homens, ou o Trabalho Pesado

Deixemos Hefaístos e Prometeu no Cáucaso. Pensem em Zeus, o verdadeiro antagonista desta história. Zeus costuma ser representado como um deus vaidoso que deseja o monopólio das glórias, a hegemonia do brilho. Assim, esconde o fogo para não ser igualado pelos homens. Este raciocínio romântico, exclusivamente literário, apesar de ter sua parcela de validade, deixa escapar uma compreensão fundamental: estamos falando de Zeus, o mais virtuoso deus do Olimpo – venerado por homens e mulheres, reais e não míticos, da Grécia Antiga. Não podemos tomar suas ações como cenas de um padrasto mau de telenovela. Naquele contexto, sua palavra indicava um código moral, uma educação desejada às *polis* gregas. O mito cumpria, portanto, como nos ensina Campbell, sua *função pedagógica* (CAMPBELL, 2008).

A motivação de Zeus para esconder o fogo não pode ser reduzida a uma *vaidade divina*, uma vez que contém uma motivação moral – explícita em Hesíodo: “Por trabalhos os homens são ricos em rebanhos e recursos e, trabalhando, muito mais caros serão aos imortais. O trabalho, desonra nenhuma, o ócio desonra é!” (HESÍODO, 1996 – grifos nossos). Por isto mesmo, “Oculto retêm os deuses o vital para os homens; senão comodamente em um só dia trabalharias para teres por um ano, podendo em ócio ficar” (HESÍODO, 1996 – grifos nossos).

Ao cantar os primórdios da humanidade, Hesíodo procura lembrar aos homens de sua aldeia que trabalhar significa garantir a sobrevivência da espécie. Assim, o trabalho deve ser visto como uma atividade honrosa e digna, sendo o único meio de impor a ordem e salvaguardar a justiça. Não esqueçamos que Hesíodo era um agricultor, cantando junto aos seus, em uma pequena região da Grécia Antiga. Canta que trabalhar é bom porque suas vidas dependem disto. As histórias que traz, muito mais antigas do que ele, foram trazidas de gerações anteriores, construídas a partir da vivência de um trabalho fatigante, necessário para garantir o domínio da natureza. Domínio obviamente facilitado pela posse do fogo, o presente de Prometeu que compensa nossa débil estrutura corpórea, frágil na defesa e no ataque, que transforma a caça em caçador.

Paradoxalmente, trabalhar também é sofrer! Nenhum canto aconselhador seria necessário se trabalhar fosse sinônimo de prazer. O trabalho absorve este ser humano, obrigado a cumpri-lo com esforço. É a pena que o homem paga por estar vivo, dominando, cada vez mais, a natureza que contra ele se impõe. A própria etimologia da palavra trabalho, “remete ao latim *tripalium*, nome do instrumento formado por três estacas utilizadas para manter presos

bois ou cavalos difíceis de ferrar. No latim vulgar, ela significa ‘pena ou servidão do homem à natureza’” (CARMO, 2005, p.16).

A apresentação do trabalho como castigo é um traço marcante da civilização ocidental, presente tanto na mitologia grega quanto nas religiões derivadas da fé hebraica (judeus, cristãos, muçulmanos, etc.), amplamente majoritárias no mundo contemporâneo. Lembre-se, por exemplo, da punição de Deus a Adão, condenando-o ao trabalho pesado por sua desobediência:

17. Javé Deus disse para o homem: “Já que você deu ouvidos à sua mulher e comeu da árvore cujo fruto eu lhe tinha proibido comer, maldita seja a terra por sua causa. Enquanto você viver, você dela se alimentará com fadiga.

18. A terra produzirá para você espinhos e ervas daninhas, e você comerá a erva dos campos.

19. Você comerá seu pão com o suor do seu rosto, até que volte para a terra, pois dela foi tirado. Você é pó, e ao pó voltará” (GÊNESIS, cap. 3, v.17-19 – grifos nossos).

Chegamos, portanto, a mais uma dualidade, ainda maior que a da ciência e a da técnica – a dualidade associada ao trabalho. Trabalho que, apesar de fatigante, se apresenta como a única forma de resolver a contradição existencial entre a humanidade e a natureza (VIEIRA PINTO, 2008). O *caráter dual do trabalho*, apresentado muitas vezes como uma novidade marxista – que opõe seu caráter ontológico ao seu caráter alienante – não é uma descoberta filosófica do século XIX. Milênios antes de Marx, Hesíodo já iria opor em seus poemas o *érgon* (trabalho) e o *pónos* (trabalho duro, fadiga), sendo este último o castigo reservado à humanidade, desconhecido até a chegada de Pandora. Como aponta a Profª. Mary Lafer:

Por ter escondido o que é vital (o *Bión*) para os homens, Zeus provoca uma série de eventos que acabam com o surgimento da primeira mulher. Até então os humanos não precisavam trabalhar para viver, apenas conviviam com os imortais. Com este dom ambíguo dado pelo Cronida, aparece, também, a necessidade do trabalho (LAFER, 1996, p.63 – grifos nossos).

Falemos, então, de Pandora (Figura 05). A primeira mulher tem sido constantemente lembrada como a origem de todo o mal, como a perversão em contraste com a iluminação (DIEL, 1996), como o bem malicioso que Zeus deu aos homens. Com o passar do tempo, a cultura popular transformou seu presente de núpcias, o Jarro, na temível “caixinha de Pandora” – ainda hoje enxergada como o símbolo portador de toda a maldade do mundo. Com incrível semelhança, poderíamos substituir Pandora e seu Jarro, por Eva e seu fruto proibido, que a representação social continuaria sendo a mesma: a mulher sendo descrita como a ruína do homem, no contexto das sociedades patriarcais.

Mary Lafer, no entanto, propõe uma forma muito mais rica de interpretar o mito, rejeitando o protagonismo solitário de Prometeu e a culpa de Pandora. Em sua visão, a primeira mulher representa a chegada do outro. Semelhante, porém distinto. Fonte para o conhecimento

de si mesmo e de suas oposições. Pandora não é o mal em si, apenas porta-o, anuciando que dificuldades irão surgir: “O diferente não é o mal, mas quem traz os males. Talvez este seja um elemento de espectro extremamente amplo na cultura ocidental: o ‘diferente’ como a origem do mal” (LAFER, 1996, p.68). É o pensamento que ficou imortalizado na máxima de Jean-Paul Sartre (1905-1980): “O inferno são os outros!” (SARTRE, 2008, p.125).



Figura 05. A caixa de Pandora. Esquerda: Pandora. Direita: *Psyche opening the golden box*. Ambas de John William Waterhouse, 1896. A curiosidade, a chegada do outro, a dualidade – são temas simbolizados na figura de Pandora. Fonte: Disponível em <http://goo.gl/F71l9h> (esquerda); <http://goo.gl/gFvfnl> (direita). Acesso em 30/04/2016.

Em tudo Pandora representa a oposição ao homem, não só pelo trivial sexo. As diferenças se dão já na sua concepção, plasmada do barro por Hefaístos “[...] ela é praticamente descrita como um vaso adornado onde os deuses depositam seus atributos; o jarro que ela carrega é uma metáfora dela mesmo” (LAFER, 1996, p.67). Pandora é filha da técnica, criada por Hefaístos, em oposição aos homens, filhos do espírito, criados por Zeus: “Ela está do lado da *technè* (produto das artes), enquanto o homem está do lado da *physis*” (LAFER, 1996, p.67). Se nossa exposição já vinha sendo marcada pela denúncia das ambivalências que envolvem a ciência e a técnica, esta dualidade vai atingir o seu nível máximo com Pandora: o “*Kalón kakón* (belo mal), que vem em lugar do fogo, também ambíguo, pois é ao mesmo tempo um bem e uma desgraça para os homens” (LAFER, 1996, p.67). Pandora representa a máxima dualidade! Pandora é a metáfora do trabalho!

Aqui é preciso, mais uma vez, frear algum espírito idealista que esteja interpretando nossa argumentação por um viés mágico, considerando que as potências positivas e negativas

do trabalho possuam causas divinas. Não é esta, definitivamente, a argumentação. Esta é uma observação importante, pois partimos do pressuposto de que as ideias não se plasmam no ar, sem uma base material que as sustente. Neste sentido, continua válida a máxima filosófica: “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX e ENGELS, 2005, p.26). A vida, contanto, não se separa das ideias – das nossas ideias e das ideias dos outros, dos que estão aqui e dos que já se foram. Não somos herdeiros somente das máquinas e ferramentas da produção material, somos herdeiros de toda a história. As crenças do povo, seus ícones, seus símbolos, seus mitos, tudo isto faz parte do nosso universo histórico-cultural.

Este universo, como Einstein e Marx não nos deixam esquecer, é espaço-temporal – respeita as forças de um processo social que tem um tempo e um lugar histórico. Assim, por exemplo, a própria exaltação do trabalho, tão propalada pelos cantos de Hesíodo, não poderia permanecer imune ao escravismo experimentado pela Civilização Grega. Em uma situação em que muitos são obrigados a trabalhar para que poucos possam em ócio ficar, é de se esperar uma repulsa ao trabalho, oposta à valorização da atividade contemplativa. Como sentencia Aristóteles quando enuncia que “Pensar requer o ócio” ou quando desqualifica a atividade do trabalhador manual, o escravo. Para ele: “A utilidade que têm os escravos é quase a mesma dos animais domésticos: auxiliam-nos com sua força física em nossas diárias necessidades. A natureza mesma parece desejar dotar de características diferentes os corpos dos homens que são livres e dos que são escravos” (ARISTÓTELES, 2001, p.19).

Partindo do pressuposto que o mundo da técnica não pode ser analisado à distância do mundo do trabalho, é natural que observemos no universo cultural grego pós-socrático, um determinado desprezo à atividade inventiva (*tekhnè*), que se opõe à atividade contemplativa (*épistêmé*). Para Platão, por exemplo, aquele que possui o dom de uma *tekhnè*, não passa de um demiurgo, um imitador que produz cópias e simulacros do ser, sem atingir a essência do mesmo. Platão defendia, desta forma, que a atividade teórico-contemplativa (*épistêmé*) é a ocupação mais digna dos homens, contrapondo-se à *tekhnè* e aos manuais de receitas sofísticas. Por isto mesmo, Platão vai dirigir sua filosofia contra o sofismo intitulando seus adeptos de *tekhnai*. Já Aristóteles considerava que a atividade prática é inferior às coisas da natureza porque nenhuma coisa fabricada pode possuir nela mesmo o princípio da fabricação. Logo, os frutos da *tekhnè* são inferiores às coisas naturais por não possuírem o princípio do *vir a ser*. Como fica claro nas suas orientações aos cidadãos helênicos:

Em um Estado governado com perfeição formado por cidadãos que são homens justos no sentido total da palavra, e não com relação a um sistema determinado, os cidadãos

não devem desempenhar as artes mecânicas nem as profissões do comércio; pois este tipo de existência tem algo vil, e é contrário à virtude. É necessário, até, a fim de que sejam realmente cidadãos, que eles não se tornem lavradores; pois o descanso lhes é preciso para fazer nascer a virtude em sua alma, e para exercer os direitos civis. (ARISTÓTELES, 2001, p.133 – grifos nossos).

Operando sobre esta balança de dualidades, o valor do trabalho e da técnica oscila entre a sua exaltação e a sua repulsa. Nas sociedades que se constrói um sentimento coletivo ligado à valorização do trabalhador, tende-se a se desenvolver uma ideologia de exaltação ao trabalho e de inventividade técnica; em sociedades marcadas pelas desigualdades produtivas, tende-se a desenvolver um sentido de repulsa ao trabalho e de debilidade técnica. De um modo geral, contudo, é forçoso reconhecer que a hierarquia entre o saber “científico” e o saber “técnico”, manifesta-se em todas as sociedades ocidentais, ainda que em níveis distintos. Como já lamentava o anglicano Francis Bacon (1561-1626), precursor da ciência moderna e fervoroso defensor das técnicas: “Está na natureza dos homens desdenhar os talentos mecânicos de seus compatriotas” (BACON, 2002, p.64).

CENA 4 | Prometeu Libertado, o Sacrifício de Quíron, ou a Educação

No alto das montanhas da Tessália habitam os bestiais Centauros, criaturas biformes, humanos da cintura para cima, cavalos da cintura para baixo, os filhos do vilão Íxion são “malfeiteiros que infestavam montanhas e florestas a assaltar quem por lá se atrevesse a passar, tomados por instintos lascivos de paixões animais descontroladas (ainda mais quando inebriados pelo vinho), dados a raptos de mulheres objetos de seus desejos” (PIRES, 2016).

Há, no entanto, no alto do Monte Pelion, uma destas criaturas que se distingue das demais: “Quíron, também Centauro, dentre eles, entretanto, se diferenciava singularmente por espírito justo e sábio, ‘cheio de amor pelos homens’, especialmente benigno para com os heróis, deles amigo, gentil, tutor e protetor” (PIRES, 2016). Vindo de linhagem distinta dos outros centauros, Quíron é filho de Cronos (o tempo) com Filira, que o rejeitou ao nascer. Abandonado pela mãe, foi entregue aos cuidados do grande Apolo, que, se encarregando de sua formação, “lhe ensinou todos os seus conhecimentos: artes, música, poesia, ética, filosofia, artes divinatórias e profecias, terapias curativas e ciência” (PIRES, 2016).

Aliando suas habilidades inatas, de animal, com os conhecimentos adquiridos com a fina educação recebida de Apolo, Quíron transformou-se no mais prestigiado professor dos deuses e dos heróis de toda a Grécia. Dentre seus alunos figuram Asclépio, Ajax, Teseu, Jasão, Peleu, além dos inigualáveis Hércules e Aquiles. A eles ensina filosofia, ética, música e poesia; progride lhes transmitindo todo o conhecimento das artes médicas, do poder da cura pelas ervas;

por fim, lhes ensina a arte do combate, tornando-os peritos nas armas do arco e flecha, da lança e da espada.

Em passagem pela Arcádia, Quíron visita a caverna de seu irmão Fólo, único parceiro de bondade entre os centauros. Juntos, recebem o ilustre Hércules, que cumpre a Jornada de seus 12 trabalhos. Encontrando uma garrafa de vinho muito antiga, o maior herói grego pede ao anfitrião que a abra para que celebrem. A garrafa, no entanto, é presente de Dionísio e só deve ser aberta para a última reunião entre os centauros – Fólo hesita. Hércules não o ouve, toma a garrafa de suas mãos e a abre, espalhando o cheiro do vinho pela região. Inebriados pelo aroma, os centauros correm à entrada da caverna, iniciando uma luta com o trio que festejava. Munido de seu arco com as flechas envenenadas pelo sangue da Hidra de Lerna, Hércules arrasa seus rivais, acabando com o clã dos malfeiteiros.

Todos mortos, Fólo pega uma das flechas e se espanta como algo tão pequeno pode matar um Centauro, um ser tão poderoso. Descuidando-se, deixa a flecha cair sobre seu casco, morrendo, também, instantaneamente. A sorte de Quíron, o último dos Centauros, não é maior, foi atingido na coxa, accidentalmente, por uma das flechas do amigo. Por ser filho do tempo (Cronos), Quíron é imortal, mas irá sofrer com uma ferida aberta. O maior de todos os curadores começará a procurar, em vão, a cura para o seu próprio mal. Não a encontrando – nem mesmo um antídoto, nem mesmo a morte –, sofre com dores terríveis, mas não deixa de acolher a todos em sua caverna, continuando a missão de ensinar.

O fim do seu sofrimento, contudo, parece estar próximo, através de ação diligente de seu pupilo, Hércules (Figura 06). Responsável pela desgraça de todos os Centauros, o herói ressente-se pela dor de seu mestre e sabe que precisa libertá-lo. Recorda-se do Titã Prometeu, preso no Cáucaso há milênios, e da condição para a sua soltura: um imortal abrir mão de sua vida! Com suas flechas, mata a águia que tortura Prometeu, amenizando o seu sofrimento. Em seguida, volta-se a Zeus e negocia a vida de Quíron em troca da liberdade de Prometeu.

Cumprindo-se a profecia, Quíron renuncia à sua imortalidade, morrendo como homem. Zeus o homenageia, içando-o aos céus, transformando-o na Constelação de Sagitário. Em outro canto da Grécia, solta-se o Prometeu. O benfeitor dos homens, o professor das artes e das técnicas, está finalmente livre.



Figura 06. Prometeu libertado. *Prometheus and Hercules*, Christian Griepenkerl, 1878. Fonte: Disponível em <http://goo.gl/tmnryY>. Acesso em 30/04/2016.

As histórias de centauros em toda a mitologia grega remetem, invariavelmente, ao grande tema da *transformação*. Não uma transformação qualquer, mas aquela que exige a renúncia aos instintos para que nasça, em seu lugar, o espírito livre do pensamento filosófico. A transformação decisiva, capaz de transformar animais em seres humanos. Não é à toa que as paredes do *Parthenon*, o templo de adoração à deusa da sabedoria, Atena, retratam a *Centauromaquia Tessaliana* – mitológica luta em que homens plenos (lápitas) se impuseram aos inimigos semi-humanos, os bestiais centauros (Figura 07). A sabedoria, divinizada em Atena, é apontada como a única forma para que nos afastemos de nossa natureza vil, animal, e assumamos a forma de espíritos pensantes, conscientes de nós mesmos – característica que se tornaria traço cultural indelével de toda a cultura ocidental.



Figura 07. A *Centauromaquia Tessaliana* representada nas métopas da fachada sul do *Parthenon* (atualmente no Museu Britânico, em Londres). A luta travada entre homens e centauros expressam o imenso esforço de libertação do homem de seu lado animal. Fonte: Acervo Pessoal.

Mas, em nossa cena, não temos um centauro qualquer entrando no destino trágico de Prometeu. O que está em jogo é a transformação de Quíron, o mais nobre entre os centauros que, apesar de sua condição animal, alcançou o mais alto grau de elevação consciente. Apesar de ser condicionado pela sua natureza animal, Quíron não estava determinado a ser igual aos seus semelhantes – a transformação de sua condição era mediada pela educação. Educação que não se limitava ao aprender, mas se estendia ao ensinar, quando – já transformado – assumiu o papel de professor de deuses e heróis. Imerso na educação, quer como aluno, quer como professor, Quíron encarna, na visão da Profa. Luciana Esmeralda Ostetto, o arquétipo do mestre-aprendiz:

Quíron, acometido por um mal incurável, era sofredor e colocava-se à disposição para aliviar o sofrimento dos outros. Estava ferido e, na mesma medida, podia ser curador, e este seria o fator primordial para que o processo de cura se realizasse. Ou seja, seu próprio ferimento dava-lhe condições de acolher a dor do outro e de encaminhar a cura (OSTETTO, 2007, p.206).

A relação de Quíron, contudo, vai além do arquétipo do mestre-aprendiz. Simbolizando as dualidades *animal/homem*, *instinto/sabedoria*, *determinação/condição* e *reprodução/transformação*, Quíron, este ser *dual*, é a metáfora da educação!

É por meio da temática da transformação, mediada pela educação, que podemos compreender o enlace entre as histórias de Prometeu e Quíron. Ambos são professores, as artes que ensinam, no entanto, não são as mesmas: Prometeu dedica-se às artes primárias da agricultura, do pastoreio e da construção; o objeto de atenção de Quíron são as belas artes, as artes científicas e as artes da guerra, atividades ligadas à nobreza da sociedade grega. Se a educação prometeica remete à *era dos deuses* e informa um processo educacional para um homem ainda primitivo, a educação do centauro Quíron remete à *idade dos heróis*, perfeitos como Hércules, metáfora do ideal da Academia de Platão: *mens sana in corpore sano* (mente sã, em corpo sã).

A educação prometeica, destinada aos homens comuns, fruto da transgressão de um Titã, foi punida com severidade; as lições de Quíron, dedicadas aos deuses e heróis foi reverenciada pelo Olimpo e homenageada nos céus. A oposição fundamental que se mostra entre a atividade de Prometeu e a atividade de Quíron é, portanto, a clássica cisão entre a educação para o trabalho e a educação para a cidadania³⁹ – sendo esta última considerada como verdadeiramente libertadora da mão, enquanto a primeira leva ao aprisionamento do espírito.

³⁹ É certo também que o conceito de cidadania para a sociedade grega antiga não é a mesma que a experimentada nas modernas sociedades ocidentais. A educação para a guerra, por exemplo, não figura nos modelos desejados pelos educadores brasileiros.

A cisão, contudo, não pode durar pela eternidade. Note-se que a etimologia da palavra Quíron, remete ao grego *Kheíron*⁴⁰ (mão), enquanto a palavra Prometeu remete a *Pro/metheus* (antevisão/previsão). O trabalho manual e o trabalho científico se interpenetram nestas duas criaturas, seja na mão e nas belas artes de Quíron ou na previsão e nas técnicas de Prometeu.

Entrelaçando os seus destinos, os filhos de Jápeto e Cronos, se livram de seus sofrimentos, unindo ciência e técnica, presenteando a humanidade. Juntos, estes primos são a metáfora perfeita da educação integral!

1.1.2. Transformação e Reprodução | brevíssima história da EPT

As ambivalências relativas à ciência, à técnica e ao trabalho nas sociedades ocidentais, se estabelecem em torno de estruturas de poder que, obedecendo aos poderes políticos hegemônicos, dividem socialmente o trabalho, legando às classes dominantes as *atividades intelectuais* e às classes dominadas as *atividades manuais*. Esta separação só encontra suporte em uma ideologia que justifique estas diferenças, que transforme essa divisão, que é *cultural*, em “fato natural”. Dentro deste esquema, destaca-se o papel dos sistemas escolares, reprodutores da lógica social dominante e historicamente formatados para perpetuar as distinções entre o *saber* e o *fazer* – para perpetuar as divisões entre a *educação para as palavras* e a *educação para o trabalho*. É o que defende Paolo Nosella ao analisar criticamente a *História da Educação*, do italiano Mario Alighiero Manacorda (1914-2013):

Para ele, os homens travam uma luta secular para superar a divisão entre os que falam, são cultos, possuem bens materiais e detêm o poder e aqueles outros que fazem, produzem e nada possuem. É a luta entre os homens das “EPEA” (palavras) e os da “ÉRGA” (ações), termos gregos que aparecem constantemente nas páginas desta obra, como os marcos dos quilômetros à margem de todo o percurso da estrada (NOSELLA, 1998, p.02 – grifos nossos).

A exemplo do que acontece com a valoração da técnica, oscilando em uma balança que atua entre a repulsa e o culto ao trabalho, a educação profissional também gozará de distintas importâncias no espaço-tempo. Em sociedades marcadas pelo *culto ao trabalho* reproduzem-se estruturas escolares de valorização da EPT, da mesma forma que em sociedades nas quais o trabalho é visto com repulsa, a EPT é uma instituição enfraquecida ou, nos piores casos, inexistente. É o caso particular da Grécia Clássica, nosso marco de referência. Nas sociedades escravistas os sistemas escolares, fortemente hierarquizados, não iriam se ocupar da *formação para o trabalho*, atividade indigna, legada aos escravos. Aos homens livres, mas pobres, que se

⁴⁰ Radical que ainda se mantém na nomenclatura de diversas atividades, como quiropraxia, quiromancia ou quirurgia (mais tarde transformada em cirurgia).

valiam das próprias mãos para trabalhar, a educação estava restrita à *instrução no trabalho*. Como explicita Manacorda:

Para as classes governantes uma escola, isto é, um processo de educação separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o “pensar” ou o “falar” (isto é, política) e o “fazer” a esta inerente (isto é, as armas); para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer imutáveis durante milênios: observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, vivendo com eles. Para as classes excluídas e oprimidas, sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento mas, em modo e graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas (MANACORDA, 2004, p.41- grifos nossos).

Ligada, inevitavelmente, à valoração do trabalho nas sociedades, “a instrução profissional nasce como instrução servil: terá que percorrer um caminho bastante longo para conquistar sua verdadeira dignidade” (MANACORDA, 2004, p.72).

Nesta longa jornada pelo seu reconhecimento, a EPT só receberia algumas primeiras luzes com o processo radical de transformação da sociedade europeia iniciado com as Revoluções Comercial e Urbana, a partir do século XI. Reunidos em *corporações de ofícios* (guildas), os primeiros burgueses, antigos servos do Regime Feudal iriam estabelecer uma nova ideologia produtiva, na qual trabalhar passaria a representar a possibilidade de produzir riqueza e usufruir de uma liberdade nunca antes conquistada. Neste novo contexto produtivo, o simples “observar e imitar” não correspondia mais às necessidades técnicas requeridas pelas corporações. Para um novo mundo, era preciso se estabelecer uma nova educação - ainda que não escolar – capaz de enxergar a formação do trabalhador. Como descreve Manacorda:

Surgem novos modos de produção, em que a relação entre ciência e operação manual é mais desenvolvida e a especialização é mais avançada; para isso é necessário um processo de formação em que o simples observar e imitar começa a não ser mais suficiente. Tanto nos ofícios mais manuais quanto naqueles mais intelectuais, é exigida uma formação que pode parecer mais próxima da escolar, embora continue a se distinguir da escola pelo fato de não se realizar em um “lugar destinado a adolescentes”, mas no trabalho, pela convivência de adultos e adolescentes. Surge agora o tema novo de uma aprendizagem em que ciência e trabalho se encontram e que tende a se aproximar e a se assemelhar à escola. É o tema fundamental da educação moderna que apenas começa a delinear-se (MANACORDA, 2004, p.161 – grifos nossos).

Para esta nova mentalidade, nenhum aprendizado faria sentido se não aquele destinado ao trabalho, à produção da existência das sociedades modernas. A educação não seria mais um ente separado do trabalho, mas um componente essencial na sua estrutura. Cabe ressaltar, contudo, que esta não era uma *educação escolar* e sim uma educação completamente integrada à prática do trabalho. Outra observação diz respeito ao público que seria educado: é certo que as *guildas* não abrigariam os filhos da nobreza, sempre livres do peso do trabalho, mas também não estariam abertas aos mais pobres - pelo contrário, como representava uma possibilidade de

ascensão social, as corporações estabeleciam “a contribuição que o pai do aprendiz deveria pagar ao mestre” (GAMA, 1987, p.86), para o acesso nestas instituições fortemente hierarquizadas e marcadas pelos maus tratos aos jovens aprendizes.

Nos séculos seguintes, acompanhando a ascensão da burguesia: “Há praticamente uma inversão entre a Idade Média e o Renascimento, com uma crescente supremacia do ‘fazer’ sobre o ‘saber’. Nesse período renascentista despontam a admiração pelo trabalho e o valor dele” (CARMO, 2005, p.26, grifo nosso). Esta nova *ideologia trabalhista* se desenvolveria de maneira especial nos locais onde floresceu a *ética protestante*, segundo a qual o trabalho era uma *vocação* divina. Neste contexto, estrutura e ideologia se inter-relacionam, constituindo uma unidade que influenciará, definitivamente, o desenvolvimento do ocidente. Na verdade, esta relação é tão simbiótica (modo de produção e religião) que será difícil compreender a cultura ocidental se nos recusarmos – por algum preconceito paradigmático, por exemplo – a espreitar curiosamente cada uma destas dimensões. Como alerta Max Weber:

O homem moderno, mesmo com a melhor das vontades, costuma ser incapaz de atribuir às ideias religiosas a importância que merecem em relação à cultura e ao caráter nacional. Mas não é meu intuito substituir uma interpretação causal materialista por outra interpretação espiritual, igualmente unilateral, da cultura e da história. Ambas são viáveis, mas, se qualquer destas não for adotada como introdução, mas sim como conclusão, de muito pouco servirá no interesse da verdade histórica (WEBER, 2012, p.141 – grifos nossos).

Neste ambiente de ressignificação do trabalho e da técnica não podemos esperar que as mesmas organizações destinadas à educação profissional se mantenham. É proeminente neste contexto a figura do líder da igreja protestante alemã, Martinho Lutero⁴¹ (1483-1546): “Foi ele especialmente que deu impulso prático e força política à programação de um novo sistema escolar, voltado também à instrução de meninos destinados não à continuação dos estudos, mas ao trabalho” (MANACORDA, 2004, p.196). Lutero lançou-se a favor da educação profissional como verdadeira fonte de resolução dos problemas sociais, opondo-a fortemente ao modelo educacional elitista e descompromissado das Academias. Nada pode transparecer melhor o seu pensamento a respeito da técnica e da universidade do que as suas próprias palavras na *Carta aos Burgomestres*, de 1524:

⁴¹ Com estes recortes não queremos defender que Lutero foi um revolucionário no sentido moderno do termo, pregando a emancipação entre as classes. Queremos apenas demonstrar que o preconceito com a técnica se manifesta mesmo naquelas sociedades empenhadas em erigir uma cultura voltada à valorização do trabalho. Ainda que em um grau menor, mantém-se a ambivalência – reservando à atividade contemplativa um *status* social superior à técnica. A postura protestante, contudo, recoloca o trabalhador na história – postulando para ele uma formação específica.

Aos conselheiros de todas as cidades da nação alemã, para que instituam e mantenham escolas cristãs: ... Caros senhores, cada ano gasta-se tanto com espingardas, estradas, caminhos e diques e tantas outras coisas desse tipo, para dar a uma cidade paz e conforto; mas porque não se investe muito mais ou pelo menos o mesmo para a juventude pobre e necessitada, de modo que possam surgir entre eles um ou dois homens capazes, que se tornem mestres de escola?

Hoje nós temos aqui os jovens e os homens melhores e mais instruídos, condescendedores de línguas e de tantas artes, as quais poderiam trazer-vos tanta utilidade, se quiséssemos destiná-los à instrução da juventude. Não é, talvez, evidente que hoje um rapaz pode se instruir em três anos, de tal modo que aos quinze ou dezoito anos ele saiba muito mais do quanto se sabia quando existiam tantas escolas superiores e nos conventos, a não se tornar uns burros, patetas e cabeçudos? Estudava-se vinte, quarenta anos e não se aprendia nem o latim e nem o alemão [...]” (LUTERO *apud* MANACORDA, 2004, p.196– grifos nossos).

Com isto, Lutero delineia o que se tornará a ideia mestra a respeito das escolas técnicas no pensamento liberal: uma escola promotora de mobilidade social, baseada na cultura do trabalho e interessante aos mais pobres – às elites, outra formação. Lutero não concordava com esta divisão, criticando duramente a Universidade. Seus esforços são tão intensos para a promoção de uma cultura baseada na atividade técnica que em sua interpretação bíblica, a primeira institucionalmente divergente da interpretação católica, Lutero descreve Deus como um Deus-técnico:

Deus chamou o homem para trabalhar porque ele mesmo trabalha e se ocupa em ofícios comuns: Deus é o alfaiate que faz para o veado um vestido que durará mil anos, é o sapateiro que faz os sapatos que durarão mais que o próprio animal. Deus é o melhor cozinheiro, porque o calor do sol fornece todo o calor necessário para cozinhar, é um canteiro que prepara um banquete para os pássaros e gasta para eles todo ano muito mais do que todas as entradas do Rei da França. O próprio Cristo trabalhou de carpinteiro [...] A Virgem Maria trabalhava e [...] após ter recebido o grande anúncio, voltou a ordenhar vacas, a arear as panelas e a varrer a casa como qualquer outra moça. Pedro trabalhou como pescador e era orgulhoso da sua habilidade (LUTERO *apud* MANACORDA, 2004, p.197-198).

Além de Lutero, outras figuras, quase sempre ligadas ao ascetismo religioso, tiveram amplo destaque na valorização da EPT. É o caso do anglicano Francis Bacon (1561-1626), precursor da racionalidade científica moderna, que vê no trabalho, e na instrução profissional, a possibilidade de dominar definitivamente a natureza⁴²; do protestante John Amos Comenius (1592-1670), leitor de Bacon, que escreveria o primeiro tratado pedagógico, *A Didática Magna*, segundo a qual se orientava que: “a educação deverá ser iniciada muito cedo, porque na vida não só se deve aprender, como também agir” (COMENIUS, 2011, p.78 – grifos nossos); e dos protestantes pietistas alemães Francke e Cristoph Semler (1669-1740), discípulos de Comenius,

⁴² Francis Bacon propõe a criação da *Casa de Salomão*, ou *Colégio do Trabalho dos Seis Dias*, uma escola ideal com objetivos muito bem definidos: “O fim da nossa instituição é o conhecimento das causas e dos segredos dos movimentos das coisas e a ampliação dos limites do império humano na realização de todas as coisas que forem possíveis” (BACON, 1973, p.268).

idealizadores do primeiro sistema escolar moderno, cujo objetivo “era o de aproveitar todas as qualidades dos jovens de todos os estratos da população (incluindo as moças), através do método de instrução que se aproximava dos ‘trabalhos manuais’” (GAMA, 1987, p.128).

Ainda que em todas estas propostas, a valorização da atividade produtiva seja explícita, vale a pena observar que, mesmo nas localidades em que o *culto ao trabalho* se posiciona com força, nos quais a formação do trabalhador é tratada como uma questão de estado, a educação profissional é desprestigiada frente aos estudos acadêmicos. Para Cômenius: “Os trabalhos das *Academias* serão feitos com mais facilidade e maior proveito se para elas só forem enviados os engenhos mais seletos, a fina flor dos homens; os outros deverão ocupar-se para que nasceram: agricultura, trabalhos mecânicos ou comércio” (COMENIUS, 2011, p.354). Ainda hoje, um aluno de uma *Fachhochschule*⁴³ alemã goza de menos prestígio do que um aluno de uma de suas renomadas universidades.

De qualquer forma, tamanha é a vocação trabalhista que emerge nos países protestantes, que até hoje a Alemanha merece atenção especial quando se fala em EPT, surgindo, invariavelmente, como “modelo a ser seguido” pelos países em desenvolvimento⁴⁴. Um transplante sugerido por alguns que parecem ignorar as profundas distinções históricas e culturais que separam o alemão e o brasileiro. Uma cultura fundada na valorização do trabalho, que exalta a educação profissional, ainda que voltada aos mais pobres, é bastante diferente de outra fundada sobre as bases do escravismo, de horror à atividade produtiva, e de nenhuma formação aos mais pobres.

O cenário político europeu conheceria uma nova realidade político-filosófica a partir do século XVII, com a doutrina do liberalismo econômico. A figura de John Locke (1632-1704), estudioso da obra de Francis Bacon e precursor do empirismo sensualista, é fundamental para o entendimento da filosofia educacional que irá erigir nos primórdios do *liberalismo*. Uma educação que – apesar de reconhecer o valor do trabalho, sendo assim revolucionária – manteria a divisão entre a *téknhe* e a *epistème*. Mais do que isto, continuaria destinando-as para públicos distintos – a ciência para os ricos, a técnica para os pobres. Locke irá atribuir à educação uma função utilitária, vinculada a exercícios práticos, mas sua preocupação fundamental seria com a educação do *gentleman*. “Para os pobres, propõe escolas de trabalho – *workhouse schools* –

⁴³ Escolas técnicas de ensino superior alemãs, que se assemelham aos nossos *Institutos Federais*.

⁴⁴ Tal qual o caso, que envolveu a presidente da SBPC, relatado no início deste trabalho.

destinadas a combater a “preguiça” e a “vagabundagem” e a formar, nas crianças de 3 a 14 anos, hábitos de ordem, de disciplina e de sobriedade” (GAMA, 1987, p.127).

O surgimento das *workhouse schools* almeja mais do que simplesmente formar “mão de obra barata” como teimam em sugerir alguns olhares teóricos. Seu surgimento associa-se à construção de uma nova ideologia, uma ideologia que cultua o trabalho, ainda que mal pago e expropriado. O pecado, a exemplo do que Hesíodo já havia afirmado milênios antes, era o ócio improdutivo. A escola e a igreja, primeiro a protestante, depois a católica, foram as principais propagadoras desta ideologia que afirma que: “Deus ajuda a quem cedo madruga”. As *workhouse schools* iriam transmutar a inspiração humanitária dos pensadores religiosos em educação moral para a manutenção da ordem capitalista que se ergue. Como explica Manacorda:

Não há nesse espírito moderno a inspiração humanitária dos religiosos, católicos ou pietistas, cuja obra, todavia, quase sempre se reduz a fornecer, à custa da sociedade, uma mão de obra menos rude para as novas indústrias, mas há somente o senso prático do *gentleman* que, se não fecha os olhos perante a existência de um problema social, também não fica preocupado por causa dele (MANACORDA, 2004, p.225).

Basta avançar poucos anos na História para perceber que a realidade educacional da modernidade não seguiu a inspiração humanitária dos ideólogos protestantes, tampouco promoveu o ideal escolar de Locke. A educação da revolução industrial não foi aquela marcada hegemonicamente pelas *Workhouse schools*, mas fundamentalmente aquela marcada pela negação à educação escolar. Esta é uma asserção fundamental, pois muitas vezes se associa, automaticamente, a EPT à formação dos “pobres”, como se todos os “pobres” tivessem a ela acesso. A grande verdade é que a imensa maioria da população não tinha qualquer acesso à escola, sendo diretamente destinados às fábricas ainda crianças. Cumprindo *jornadas de trabalho* de até dezoito horas diárias que tempo estaria reservado ao estudo? A educação profissional cresceu e se consolidou no industrialismo não pela via formal, pelo caminho das escolas, mas pelo aprendizado no trabalho, muitas vezes repetitivos, de razão técnica, de ação qualitativa da humanidade sobre a natureza.

Fazendo um salto histórico para os tempos atuais, teremos que reconhecer que a perspectiva escolar da EPT se consolidou nos países ocidentais, conquistando seu espaço de destaque. Ainda assim, resistem as permanências históricas que reforçam a divisão entre a *escola do saber* e a *escola do fazer*, legando as primeiras às elites dirigentes e as segundas às classes operárias. Divisões que se distinguem em intensidade segundo os contextos locais, sendo menos expressivas nos países inspirados por ideologias trabalhistas e mais acentuadas nos países marcados pela *repulsa ao trabalho*. Nestes contextos, “A desvalorização das técnicas

não é senão o reverso da exaltação da proeza intelectual, a qual tem afinidade estrutural com os valores dos grupos privilegiados do ponto de vista cultural” (BOURDIEU, 2011, p.54).

Mesmo nos países do capitalismo central, tais como a França, nos quais a classe trabalhadora goza de melhores condições socioeconômicas, as distinções entre a formação da aristocracia e a formação dos trabalhadores permanece, de tal forma que “Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais do que o filho de um operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média” (BOURDIEU, 2011, p.41). A distinção pelo diploma de estudos superiores não é exclusividade da sociedade brasileira e denota como os sistemas escolares agem no sentido de reproduzir a lógica social de que fazem parte. Como lamenta Pierre Bourdieu:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2011, p.41).

Sem discordar do autor francês, que teoriza sobre o respaldo dos dados empíricos, precisamos, no entanto, conceber novos caminhos. Se reconhecemos que a escola está inserida no processo de *reprodução social*, que divora o *saber* do *fazer*, a *ciência* da *técnica*, a *elite* dos *trabalhadores*, também precisamos reconhecer, com Freire, que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.31). Na luta pela integração dos saberes, pela liberdade de Prometeu, devemos lembrar que a história não é tempo de determinismos, mas de possibilidades, e que os educadores devem enxergar na escola o espaço da *esperança*, exatamente o único dom que não escapou de Pandora.

2. A ATUALIDADE DO DECRETO DO DR. NILO PEÇANHA

Resgatando a Institucionalidade Primeira dos Institutos Federais

2.1. A INSTITUCIONALIDADE VISTA ATRAVÉS DA LEI

Os *Institutos Federais* nasceram juridicamente nos últimos dias de 2008, em uma sessão discreta do Congresso Nacional, já praticamente paralisado, com o país embalado pelas comemorações de Natal e Ano Novo. A notícia, embora de pouca audiência, foi recebida com festa pelas comunidades das antigas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, e, ainda mais, pelas comunidades escolares dos CEFETs, maiores articuladoras deste grande projeto educacional. Mais do que a simples sanção de um ato formal, a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, trouxe a promessa de uma “Revolução na Educação Profissional e Tecnológica” (PACHECO, PEREIRA e SOBRINHO, 2010), que seria obtida através da emersão de uma *nova institucionalidade*. Passados os primeiros 7 anos desta experiência inovadora, cada um dos 38 *Institutos Federais* ainda busca compreender quais são os contornos que definem esta nova instituição.

A questão das *institucionalidades* é tema de discussão nos estudos do Direito – dentre estes, destacamos a obra *A Teoria da Instituição e da Fundação – ensaio de vitalismo social*, de Maurice Hauriou (1856-1929). Para o jurista francês, o estudo das leis é fundamental para o entendimento de uma *institucionalidade*, uma vez que as instituições “nascem, vivem e morrem juridicamente” (HAURIOU, 2009, p.20). Hauriou identifica, contudo, um problema fundamental nos estudos que relacionam a lei à institucionalidade: “trata-se de saber onde se encontra, na sociedade, o poder criador; se são as regras de direito que criam as instituições ou se são antes as instituições que engendram as regras de direito, graças ao poder de governo que elas contêm” (HAURIOU, 2009, p.17 – grifos nossos).

Rejeitando uma resposta simplista, que encara a instituição como um retrato da lei, como um produto da regra de direito, Hauriou defende que:

[...] uma instituição é uma ideia de obra ou de empresa que se realiza e dura juridicamente num meio social; para a realização dessa ideia, organiza-se um poder que lhe confere órgãos; por outro lado, entre os membros do grupo social interessado na realização da ideia, produzem-se manifestações de comunhão dirigidas pelos órgãos do poder e reguladas por procedimentos (HAURIOU, 2009, p.19).

Considerando que as instituições são uma *ideia de obra* – constituída por um *poder* que congrega *manifestações de comunhão* para a sua realização –, Hauriou defende que as mesmas são edificadas sobre um *corpus* ideológico, personificado pelos membros dos grupos que a compõem. É o que o autor vai chamar de *fenômeno de incorporação*:

Lembremos também que, para nossas instituições, ocorre um fenômeno de incorporação, ou seja, de interiorização do elemento poder organizado e do elemento manifestações de comunhão dos membros do grupo, no âmbito da ideia da obra a realizar, e que essa incorporação leva à personificação. Leva a ela tanto mais facilmente que, na realidade, o próprio *corpus*, que resulta da incorporação, já é um corpo muito espiritualizado; o grupo dos membros é absorvido na ideia de obra, os órgãos são absorvidos num poder de realização, as manifestações de comunhão são manifestações psíquicas. Sob este aspecto, todos esses elementos são mais espirituais que materiais, e esse corpo é de natureza metafísica (HAURIOU, 2009, p.21 – grifos nossos).

A admissão de um *corpus* ideológico, de natureza metafísica, pode atormentar o espírito de um *materialista ingênuo*. Admitir sua existência, no entanto, não significa defender que este *corpus* não está atrelado a uma realidade material. Ao contrário, é sobre esta base *material*, condicionada pela estrutura social, que se produzem as *identidades institucionais*. Aplicando o sistema teórico de Hauriou para a compreensão das *novas institucionalidades* da REDE, é preciso considerar que as *manifestações de comunhão* para a realização desta *ideia educacional* (os *Institutos Federais*) estão articuladas desde muito antes de 2008, remetendo – em última instância – ao 23 de Setembro de 1909, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices⁴⁵. É certo que esta *ideia de obra* sofreu diversas transformações nestes mais de 100 anos⁴⁶, no entanto, deve resistir nestas instituições algum traço *residual* que ainda articule um *espírito de comunhão* em torno da ideia original.

Fiéis ao pressuposto da *História vista de baixo*, espreitamos com desconfiança todas as historiografias que interpretam as transformações históricas destas Escolas como resultados da ação classista, unilateral, de um governo burguês sobre a classe trabalhadora. É evidente que estas *institucionalidades* estão fortemente condicionadas pelas políticas governamentais, da mesma forma que é evidente que estes governos estão fortemente atrelados aos interesses de grupos hegemônicos dominantes. Não podemos conceber, contudo, um modelo que não considere a ação, política, histórica, das comunidades escolares na construção de todas as *institucionalidades* que esta REDE já conheceu. A própria escrita da Lei - que define, formalmente, as *institucionalidades* – não pode ser entendida à distância das comunidades escolares que agem para a configuração de seu texto final. É neste sentido que “a lei aparece

⁴⁵ E certamente das origens, ainda que mais tardias, das outras tipologias de Escola que compõem a REDE.

⁴⁶ Repare-se, por exemplo, o número de vezes em que se mudaram as denominações da Escolas da REDE.

nos trabalhos de Thompson como problema simultaneamente político e teórico. Desde então, a lei não figura como puro arbítrio, ou simples mecanismo de domínio direto de uma classe sobre outra; ela emerge como um campo de batalhas” (DUARTE, 2012, p.06).

É de acordo com esta perspectiva teórica que preferimos nos referir à expressão *identidade institucional*, em lugar de *nova institucionalidade*⁴⁷. Esta mudança sutil procura marcar, com maior clareza, a compreensão de que a *institucionalidade* não é algo que está inscrito, em gérmen, nas definições legais. A *identidade institucional* está associada a uma construção coletiva, à percepção da identificação das condições (trabalhistas, sociais, econômicas, educacionais) entre as pessoas que compõe uma comunidade escolar. A *identidade* não pode ser impessoal, pois traduz um certo “sentimento de pertença”, uma convicção que associa as pessoas às escolas que ajudam a construir. Concordamos com Bertucci ao entender que: “As culturas escolares como processos vivos precisam estar encarnadas naqueles indivíduos que as fazem, pensam e sentem e esses indivíduos em seus grupos e/ou classes diante dos quais e com os quais constroem a sua história” (BERTUCCI, FARIA FILHO e TABORDA de OLIVEIRA, 2010, p.70).

Buscar, portanto, uma *nova institucionalidade* ignorando o agir político das pessoas que compuseram, historicamente, estas comunidades escolares é como ler um livro em branco, é pesquisar um sítio vazio, é ser o antropólogo do lugar nenhum. Estas pessoas não estão isentas, é verdade, da ação do Poder político. Não podem ser encaradas, contudo, como agentes passivos desta relação. Da mesma forma que não estão isentas aos valores culturais de suas regiões, contrapondo-se a alguns (agindo como elemento de *transformação*) e ressonando com outros (agindo como elemento de *reprodução*). Nesta busca pela percepção de uma *nova institucionalidade*, o estudo das normas jurídicas, não restrito ao texto da lei, mas ampliado ao seu contexto de produção e à organização social a que se dirige, nos servirá de guia.

2.2. O RESGATE DO DECRETO 7.566/1909 PELA ACADEMIA | a escola reprodutora

Área de interesse pouco frequente nos círculos acadêmicos até os anos 90, os estudos sobre a formação técnica de trabalhadores receberam importante impulso a partir das transformações das Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) – processo político que se alongou desde 1978, com a transformação das Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, até 2002, com a

⁴⁷ Embora, na maior parte das vezes, estas duas expressões possam ser identificadas como sinônimos.

transformação da Escola Técnica Federal de Santa Catarina⁴⁸. Foi durante este período de transição, e em especial na década de 90, que uma movimentação investigativa começou a ser percebida nas universidades públicas: uma movimentação que, tendo o *trabalho* como a principal categoria analítica, passou a pesquisar as *institucionalidades* que compunham a – já octagenária – Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica.

Uma das principais contribuições destes pioneiros no estudo da REDE foi a apresentação do conceito de *dualidade estrutural*, que resume a discussão sobre a divisão dos sistemas escolares que propusemos no primeiro capítulo. Para Kuenzer, esta *dualidade estrutural*:

[...] expressa o velho princípio educativo humanista tradicional, que previa a necessidade de formar dirigentes e trabalhadores em escolas com objetivos distintos: para formar as gerações de dirigentes, que não exerceriam funções instrumentais, mas sim funções intelectuais, as escolas de educação geral, que ensinavam as artes, a literatura, a cultura universal; e para formar as gerações de trabalhadores, as escolas profissionais (KUENZER, 1989, p.23).

Partindo deste princípio geral, os pesquisadores precisaram se lançar à investigação específica das escolas da REDE, sobre as quais havia pouquíssimo material disponível. Dentro deste contexto de escassez de material científico, se sobressai, na busca pela *institucionalidade*, a ampla utilização do *recurso às leis*⁴⁹ – do estudo sistematizado dos textos normativos formalizados pelo Estado. Destaca-se, com especial entusiasmo, o resgate feito pela Academia do Decreto Presidencial 7.566, de 23 de setembro de 1909, pedra fundamental da REDE, através da qual o presidente Nilo Peçanha: “*Créa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito*” (BRASIL, 1909).

O sucesso acadêmico deste resgate histórico foi tão decisivo que, ainda hoje, a ampla parte, senão a maioria, dos estudos sobre a REDE nele se principia. O conhecido fascínio pela busca às origens sempre encontrou no 7.566/1909 o *big-bang* desta história, o fato histórico que detona a criação e a expansão de nossa Rede Federal. Desta forma, não poderia haver resgate mais adequado para o público de uma Rede de EPT⁵⁰ que hoje – mais do que nunca – procura entender quem é!

⁴⁸ Em 2002, também foram transformadas as Escolas Técnicas Federais do Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Roraima. Nossa foco de atenção, contudo, encontra-se nas 19 escolas de 1909.

⁴⁹ Por *estudo das leis* estamos compreendendo o estudo de todo o conjunto regulatório legal e infralegal (leis, decretos, medidas provisórias, portarias, instructões normativas, etc.).

⁵⁰ Da recorrente utilização do termo Educação Profissional e Tecnológica (EPT), optamos por subtrair o “e”, falando da especificidade da Educação Profissional Tecnológica – entendendo “tecnológica” como adjetivo.

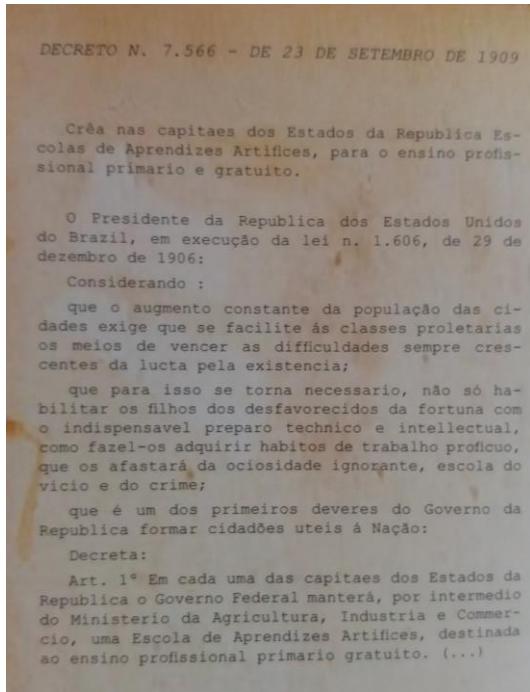


Figura 08. Fragmento do Decreto 7.566/1909. Fonte: UTFPR (2005)

A prática, quase que exaustiva e muitas vezes enfadonha, da repetição do “Decreto do Dr. Nilo Peçanha” é inteiramente justificada quando nos defrontamos com a força deste texto, compreendendo o fascínio que exerce sobre seus leitores. Em sua *exposição de motivos*, parte favorita dos estudiosos, Nilo Peçanha justifica a criação do que hoje conhecemos como Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:

Considerando:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da luta pela existencia;

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação:

Decreta:

Art. 1º Em cada uma das capitais dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito. Paragrapho único. Estas escolas serão installadas em edifícios pertencentes á União, existentes e disponíveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locaes forem cedidos permanentemente para o mesmo fim (BRASIL, 1909).

Embora o conteúdo do Decreto apenas explice uma realidade nacional que muitas vezes preferimos ignorar, sua leitura costuma ser impactante – a expressão “*desfavorecidos da fortuna*” é muito forte para ser ignorada e derruba qualquer desconfiança que ainda se tenha a respeito deste *residual* histórico anti-técnico, herança de nossa cultura classista de desprezo

pelas atividades manuais. Uma leitura mais atenta, contudo, reconhecerá nestas palavras a influência do pensamento liberal que naquele contexto pós-escravista era revolucionário.

Há que se reconhecer, contudo, que o resgate acadêmico deste Decreto tem padecido de uma leitura passional, notadamente descontextualizada de seu tempo histórico. Dentre os incontáveis trabalhos que promoveram este resgate é possível perceber a popularização de uma certa interpretação do Decreto 7.566/1909, firmemente sistematizada no seguinte extrato de artigo acadêmico:

Cabe enfatizar com a experiência que se desencadeia com a implementação do decreto de 1909, a preocupação reiterada de uma formação para os trabalhadores pobres, não porque a estes se devia a garantia de um direito, mas, sobretudo, porque estes deveriam ser contidos em sua mendicância, ociosidade e vícios. Isto, em certa medida, vai confirmando o papel dessas instituições educacionais na tarefa de formação dos trabalhadores (OLIVEIRA e MACHADO, 2012 – grifos nossos).

Ainda que “baseada em fatos reais” é preciso admitir que a interpretação histórica proposta foi mais longe. A livre edição, quase que jornalística, da palavra de Nilo Peçanha chama a atenção de quem conhece – pela fonte primária – o teor do Decreto 7.566/1909. Se no texto original a EPT, aparece como uma possibilidade de afastar os mais pobres da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”, nesta nova popularização, a identidade institucional e o papel destas instituições passa a ser: conter esta população em sua “mendicância, ociosidade e vícios”. A princípio pode-se considerar este deslize como pura inventividade que, inadvertidamente, substituiu o verbo “afastar” pelo seu oposto “conter”, além de incluir o termo “mendicância” onde ele sequer existia. Assim, adotando uma postura amistosa, poderíamos sugerir esta observação em uma nota de rodapé. Infelizmente a postura crítica precisa ser outra, pois o recorte⁵¹ escolhido não representa um caso isolado, fruto de um descuido acadêmico, mas uma derivação histórica amplamente difundida nos meios acadêmicos.

Uma visão que enxerga na Rede Federal o exemplo histórico perfeito de *escola reproduutora*, de aparelho ideológico do Estado cuja *identidade*, ou – caso se prefira – *cultura da escola*⁵², está voltada para a manutenção do estado de desigualdade social⁵³. Seriam

⁵¹ Ainda que os autores pequem, pelo excesso de inventividade, no resgate histórico das origens da Rede Federal – que não era o foco da pesquisa apresentada – é preciso considerar a validade e a seriedade do trabalho desenvolvido pelas pesquisadoras, dedicando-se ao imprescindível fortalecimento do PROEJA. Acreditamos, contudo, que o trabalho será enriquecido caso as pesquisadoras reconheçam que o trabalho de resgate teórico feito pelo Pro-EJA nas universidades representa, também, a continuidade de pioneiros que construíram as escolas em 1909, promotoras de inclusão.

⁵² Para Luciano de Azambuja: “*Cultura da escola* constitui a cultura específica de cada escola; suas origens, organização e funções, seu modo de vida próprio; interação entre gerações de sujeitos que estabelecem, reproduzem e modificam os modos de regulação e transgressão da gestão cotidiana de uma escola” (AZAMBUJA, 2013, p.126).

⁵³ Esta também foi, de certo modo, uma visão que me influenciou durante os estudos de mestrado. Em minha de dissertação de mestrado cheguei a escrever: “Além da educação livresca, descontextualizada e internalista que já

estruturas fabris travestidas de escola, um lugar onde se nega a educação aos pobres, os transformando em instrumentos da burguesia para a geração da *mais valia*. Dentro desta interpretação costuma-se ver estas instituições como a escola dos “apertadores de parafuso”, da escravização de menores que precisam desempenhar atividade braçais, não reflexivas. Ainda que seja essencial ao pesquisador da EPT reconhecer que, sim, existe a luta de classes, que a nossa sociedade brasileira está edificada sobre grandes diferenças sociais e que o nosso preconceito com a técnica deriva de nossa relação de exploração do trabalhador, o discurso que alardeia a existência da escola dos “apertadores de parafuso” é equivocado para a compreensão da realidade dos *Institutos*. Ignora-se, com seu uso, dois saberes fundamentais: o primeiro, já apresentado em nossos pressupostos iniciais, é o que reconhece os aspectos cognitivos ligados à aprendizagem da técnica, tão bem encerrados na máxima de Richard Sennett – “fazer é pensar” (SENNETT, 2013); o segundo, de caráter lógico, é o que reconhece que, para haver uma “escola de apertadores de parafusos”, há de existir os mestres da “apertação de parafusos”, os “tecnicistas” – *rótulo odioso* que os professores das antigas escolas técnicas, os mestres das artes técnicas, têm o direito de rejeitar!

2.3. A TRADIÇÃO ORAL SOBRE O DECRETO | a escola transformadora

Ao pioneirismo deste *programa de pesquisa*⁵⁴ (LAKATOS, 1978), que pretende investigar as institucionalidades originais da REDE, opõe-se o inconveniente da escassez de registros acadêmicos (artigos, ensaios, livros, etc.) sobre o seu objeto de estudo, as escolas da REDE. Dificuldade ampliada pela tipologia e raridade das fontes primárias existentes, carentes de registros textuais feitas pelos próprios homens que as construíram há mais de 100 anos – *mestres de ofícios* que raramente se aventuravam pela produção textual. A bem da verdade, até hoje os professores ligados às áreas técnicas pouco se atrevem a refletir, textualmente, sobre suas próprias práticas. Diante disto, serão os intelectuais, os homens da palavra, que falarão sobre a atividade dos homens da técnica. Esta é uma *condição de contorno* inicial que aumenta a responsabilidade do pesquisador, como orienta Vieira Pinto ao discorrer sobre a difícil tarefa de teorizar sobre aquilo que não se vive, que se conhece indiretamente, através da sistematização do conhecimento filosófico:

é experimentada na educação formal regular, a EPT nacional traz em sua gênese uma concepção discriminatória e destruída de qualquer preocupação mais humanista” (MORAES, 2008).

⁵⁴ Utilizando a expressão de Imre Lakatos, pretendo reconhecer a unidade teórica dos estudos que tem buscado compreender as institucionalidades da REDE.

Infelizmente, por deficiência da correta formação crítica, [os técnicos] mostram-se incapacitados para apreciar a natureza do trabalho que executam e de sua função nele. A atividade, o ser social do técnico, assim como as artes que pratica, tornam-se objeto da reflexão de quem escolhe um plano de compreensão mais geral, capaz de alcançar um grau de abstração mais alto. Em tal caso, o técnico e a técnica que lhe é existencialmente consubstancial têm de ser objeto da análise do pensador que, não sendo em geral um especialista em qualquer ramo definido da atividade fabricadora, adquiriu os instrumentos lógicos suficientes para o habilitarem a dedicar-se, de direito e sem nenhuma presunção, ao estudo das ações técnicas, que pessoalmente não pratica, mas pode julgar, por não se desligar ou desinteressar socialmente delas, graças à compreensão que lhe dá o nível de abstração no qual situa a percepção da realidade. Devemos lamentar o fato de a mais fundamental interpretação da tecnologia não poder, quase nunca, receber a contribuição dos técnicos praticantes, ou sequer ser prazerosamente recebida por eles (VIEIRA PINTO, 2008, p.222 – grifos nossos).

Há, contudo, além da produção escrita, outra forma de resgatar as *identidade* dessas instituições. Resgate que se valhe da *história oral*, da tradição que se perpetua através da fala. Considerando esta perspectiva, e conhecendo profundamente – por *experiência* – a identidade de algumas das escolas desta REDE, precisamos destacar um detalhe que costuma passar despercebido a alguns estudiosos da EPT, inclusive entre àqueles que se dedicam à compreensão dos Institutos Federais: não é o resgate acadêmico do Decreto do Dr. Nilo Peçanha que inaugura a reflexão sobre a identidade das Escolas de Aprendizes e Artífices, como se, antes disto, elas fossem mero depósito de gente, operários do capital para a industrialização primeira do Brasil. Esta é uma história que, apesar de estar registrada pelo texto da Lei, é preservada pela tradição oral da comunidade escolar. Tradição acessível a todos que procuram conhecê-la não apenas pelos textos acadêmicos, mas pela *experiência*, pela vivência de seu cotidiano escolar e, de forma mais especial, pelo convívio com seus alunos e trabalhadores *nativos*.

O conhecimento dos primeiros trechos deste Decreto sempre levaram os professores, técnicos-administrativos e alunos que compõem a comunidade escolar, do que hoje chamamos *Institutos Federais*, a refletir sobre a sua história, a buscar nas suas origens as feições de sua *identidade institucional*. Particularmente entre os mais antigos, a história que envolve a criação das Escolas de Aprendizes Artífices pelo “Dr. Nilo Peçanha”, como geralmente se referem ao ex-presidente, é contada com um orgulho institucional muito especial, carregado de um sentimento de pertencimento – de uma identidade com sua escola. Quem tem a oportunidade de conviver próximo a estes *nativos* percebe claras *manifestações de comunhão*, profundamente enraizadas em uma identidade institucional marcada pela inclusão e pela transformação social. São professores quase sempre “pratas da casa”, que cursaram o *Ginásio Industrial* atendendo ao pedido de seus pais, operários que viam na Escola uma oportunidade de um futuro melhor para seus filhos. É o que conta o *nativo* Prof. Joanes Correa da Silva, ex-aluno e atual docente

da área de Eletrotécnica do Instituto Federal Fluminense – Campos dos Goytacazes, terra do Presidente Nilo Peçanha –, ao descrever sua entrada na Escola:

E foi uma oportunidade de ouro, porque eu sou de uma família também humilde, sou filho de operário de usina – Usina Cupim de Ururaí – então isso pra mim foi um acesso importante para a inclusão da minha pessoa como cidadão na sociedade campista, onde eu comecei a estudar aqui em Campos na Rua Formosa, onde hoje é a Faculdade de Direito. Comecei ali em 1967! Eu tenho tanta gratidão por isto que até hoje eu trabalho naquela escola! Eu não tenho coragem de sair, de me aposentar... Não é apego não! É por gratidão, por respeito ao que é aquilo dali.

Em Campos esta Escola desempenhou um papel fundamental de encaminhar ou promover a inclusão das crianças abandonadas, das crianças de rua que viviam aí ao relento, sem destino. Essa Escola nossa promoveu – eu tenho fotos inclusive lá no Espaço de Memória lá do IFF – com estas crianças com toda assistência. Era um semi-internato e ali ele aprendia as profissões que ele tinha o dom! Passava por todas as oficinas existentes na época de profissões e ele escolhia: ‘Eu quero fazer isso daqui!’, ‘Eu quero ser das Artes Gráficas’, ‘Eu quero ser Torneiro Mecânico’ [...] (CORREA da SILVA, 2014).

Para estes *nativos* a escola em que estudaram e que, em muitos casos, trabalharam por toda a vida, é um exemplo clássico de *escola transformada*, tanto para os seus alunos, que, aprendendo uma arte técnica, irão se profissionalizar e ascender socialmente, quanto para a sociedade, que passará a contar com cidadãos mais comprometidos com o desenvolvimento do seu país, formados a partir da perspectiva mestra do trabalho.

2.4. ESCOLAS REPRODUTORAS OU TRANSFORMADORAS?

Chegamos a um ponto em que duas posições teóricas discordam sobre as propriedades do objeto que investigam. Uma discordância muito séria, uma vez que os “investigadores” inferem posições que os “investigados” não podem concordar. Se não negarmos a fala dos “de baixo”, tomando-a como ingênuas, por exemplo, estamos diante de um impasse que precisa ser resolvido.

Perceba-se que ambos os lados exaltam o trabalhador – reconhecem os seus direitos, defendem a sua emancipação. Diferem, porém, em sua visão sobre a EPT, a enxergam de maneira distinta. Os “investigadores”, ao reconhecerem a luta de classes envolta na relação capital/trabalho, denunciam a origem dos *Institutos Federais* – escolas aprisionadoras, geradoras de mais-valia. Os “investigados”, ao exaltarem a escola de suas vidas falam de uma oportunidade, de um ato de coragem do ex-presidente que desafiou uma lógica que negava a educação aos mais pobres – enxergam uma escola inclusiva, de ação transformadora. Os teóricos comunicam-se com frequência com o público acadêmico – publicando suas visões em livros e periódicos especializados, muitas vezes recontando a história com os detalhes que suas matrizes teóricas parecem pedir. Os *nativos* comunicam-se quase que exclusivamente através

de *sala de aula* e dos *laboratórios*, no convívio com os alunos, no demorado processo de ensino de suas artes técnicas, ancorados na certeza da mobilidade social pelo trabalho. Rareiam à medida que são substituídos pelos *novatos*, muitos deles doutores, quase todos com o regime de Dedição Exclusiva. Lutam pela conservação de sua identidade institucional, parecendo fiar suas esperanças na profecia de seu criador: “O Brasil de hoje saiu das Academias, o Brasil de amanhã sairá das Oficinas”.



Figura 09. Homenagem a Nilo Peçanha na UTFPR. Esquerda: “Trono do Dr. Nilo Peçanha”, localizado no saguão nobre da UTFPR. Direita: No detalhe da placa, confeccionada durante os tempos de ETF-PR, resgata-se a máxima do criador da REDE: “O Brasil de hoje saiu das Academias, o Brasil de amanhã sairá das Oficinas”.

Fonte: Acervo Pessoal.

Assim, embora os dois lados reconheçam a *dualidade estrutural*, os *nativos* não concordam que esta divisão tipológica entre a escola da *formação geral* e a escola da *formação técnica* seja promotora de desigualdade social e que as escolas técnicas pequem pela qualidade, dita inferior, da educação ofertada. Não concordam que suas artes técnicas são atividades não reflexivas, que só passam a ter significado após um longo processo de formação básica comum. Ao mesmo tempo, este *nativos*, geralmente carente de estudos mais elaborados sobre a sociedade, muitas vezes não compreendem o caráter social de suas técnicas, ao mesmo tempo que tem dificuldade de analisar, historicamente, o papel que as instituições da EPT assumiram no capitalismo moderno. Não raras vezes, não reconhecem, ou, ao menos, não se interessam, a respeito influência que os sistemas econômicos exercem sobre o sistema educacional – tarefa que as universidades costumam desempenhar com excelência. Discordando a respeito da *institucionalidade original* das escolas da REDE: “Ficam assim tanto os técnicos quanto os pensadores distanciados uns dos outros, debruçados sobre o mesmo objeto, intentando interpretá-lo, mas incapazes de procederem um esforço intelectual conjunto para alcançar uma compreensão superior unitária” (VIEIRA PINTO, 2008, p.225).

2.5. A JORNADA DE NILO PEÇANHA | autor, texto e contexto do Decreto 7.566/1909

A recorrente utilização do Decreto 7.566/1909 nas discussões a respeito da Rede Federal reforça a ideia de que os *Institutos* não foram criados pela Lei 11.892/08, mas remetem à primavera de 1909, com a instituição de suas primeiras 19 unidades. A este ato de criação, fundamental para a compreensão do *residual* histórico que compõe a REDE, associa-se, quase que invariavelmente, a figura de seu criador – o “Dr. Nilo Peçanha”. De fato, é preciso reconhecer que a associação de uma pessoa a uma legislação específica denota, geralmente, um papel de autoria ou, ao menos, de centralidade na construção da norma⁵⁵. Este é, certamente, o caso de Nilo Peçanha que, de forma ainda mais aguda, criou a Rede Federal por Decreto – um ato exclusivo da Presidência da República.

Ainda assim, apesar da ligação tão direta entre a norma e a pessoa, pouco se conhece da vida e da obra de Nilo Peçanha. Nos livros de história, o 7º presidente do Brasil costuma aparecer em um canto de página, merecendo apenas uma pequena nota que geralmente o aponta como o vice que, após a morte de Afonso Pena, assumiu interinamente a presidência do Brasil. É o que aponta o *nativo* Prof. Gustavo Gomes Lopes, ex-aluno da *simbólica Escola Técnica Federal de Campos dos Goytacazes* (única das 19 escolas originais localizada fora de uma capital – na cidade do ex-presidente), atualmente professor de história e Diretor de Extensão e Cultura desta mesma instituição, hoje conhecida como Instituto Federal Fluminense (IFF):

Nilo Peçanha foi presidente da República por 18 meses, então – no livro de história – ele aparece como um personagem quase como ocasional, embora ele tivesse uma trajetória muito sólida na política fluminense, na política do estado, na política regional, mas também com participação nacional, já que o arranjo nacional era a partir dos estados (LOPES, 2014).

Quase nada sobre suas origens, sua trajetória política, seus estudos ou sua ideologia. Nos estudos acadêmicos da EPT, fiéis visitantes do Decreto 7.566/1909, consolida-se a imagem de Nilo Peçanha como o político ligado às oligarquias nacionais que, através de um projeto da elite industrial nascente, criou as *Escolas de Aprendizes e Artífices*. Com isto, associa-se, de imediato, seu nome contrário aos “verdadeiros” interesses da classe trabalhadora. É uma interpretação histórica que se difunde facilmente e, apesar de ter elementos reais, causa desconforto nos *nativos*, pois oferece uma leitura descontextualizada, e forçosamente injusta, da história. Como defende o Prof. Gustavo Lopes:

Muitas vezes na história, quando a gente vai analisar um período, e é um período muito diferente do que a gente vê, a gente faz uma crítica ao período e as vezes - como

⁵⁵ É o caso exemplar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), sempre associada ao nome do eminente senador Darcy Ribeiro, professor fundador e primeiro reitor da UnB.

se diz aí - joga fora a criança junto com a água do banho. Então faz uma análise em bloco de um período que é dominado por oligarquias e não consegue ver exatamente as sutilezas e entender - compreender o jogo - os limites pelos quais é feita a política neste momento (LOPES, 2014).

O fato é que Nilo Peçanha está para a Rede Federal, assim como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira estão para a Universidade de Brasília, por exemplo. Sua ação política e seu pensamento sobre a EPT permeiam a história dos *Institutos*, entre os quais é tido como eterno patrono. Assim, “criatura” e “criador” estão tão intimamente relacionados que, ao conhecermos os elementos desta relação, contextualizando-a em seu tempo histórico e com a realidade geográfica nacional, descortinam-se diversas sutilezas que ajudam a compreender nossa institucionalidade original. Pegando carona na vida de Nilo Peçanha, esperamos visitar o Brasil de meados do séc. XIX e princípios do sec. XX, compreendendo melhor o ambiente na qual se ergueria a maior Rede Federal de Educação de nossa história.

2.5.1. Brasil, país de analfabetos e bacharéis

Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 02 de Outubro de 1867. No morro do Coco, em um “berço humilde, de um pequeno lavrador, homem probo e modesto que, mais tarde, vendeu as suas terras, para comprar uma padaria no coração de Campos” (PEÇANHA, 1978, p.23), nasceu Nilo Procópio Peçanha. Nesta época, seu país, o Brasil, encontrava-se em uma realidade econômica arcaica, baseada na manutenção da mais cruel escravidão. Sendo governado pelo Imperador Dom Pedro II, herdeiro da família real portuguesa, o Brasil é um ambiente hostil para alguém “rasgadamente plebeu e evidentemente mulato”, como Nilo Peçanha (FREYRE, 2014b, p.725 – grifos nossos).

Colonizado por aventureiros portugueses – motivados pela busca de riquezas que custassem ousadia, mas que não custassem trabalho (HOLANDA, 2006), e conhecidos pelo seu singular *individualismo*, segundo o qual o “[...] valor de um homem infere-se, antes de tudo, da extensão em que não precise depender dos demais, em que não necessite de ninguém, em que se baste” (HOLANDA, 2006, p.21) –, estas terras testemunharam a formação de uma sociedade equilibrada sobre grandes antagonismos. Antagonimos que “[...] um marxista chamaria de ‘luta de classes’ e que a outros tem se afigurado ‘luta de raças’ ou de ‘culturas’ quando na realidade, parece ter exprimido a interpenetração de vários antagonismos e nunca um só” (FREYRE, 2014b, p.637). A maior de todas as antinomias, contudo, era aquela que opunha a *Casa Grande à Senzala*, o senhor ao escravo, como defende Gilberto Freyre:

Considerada de modo geral a formação brasileira tem sido, na verdade, como já salientamos às primeiras páginas deste ensaio, um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura. A cultura europeia e a

indígena. A africana e a indígena. A economia agrária e a pastoril. A agrária e a mineira. O católico e o herege. O paulista e o emboaba. O pernambucano e o mascate. O grande proprietário e o pária. O bacharel e o analfabeto. Mas predominantemente sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo (FREYRE, 2014a, p.116 – grifos nossos).

Se nas sociedades ocidentais o valor do trabalho opera sobre uma balança que oscila entre o seu culto e a sua repulsa, no Brasil esta balança pendeu demasiado a um dos lados. Se aliarmos o *espírito aventureiro* de nossos colonizadores, para os quais “Nada lhes parece mais estúpido e mesquinho do que o ideal do trabalhador” (HOLANDA, 2006, p.35), a força de nosso *catolicismo de família* e o reconhecimento das *condições geográficas brasileiras* - quentes e úmidas, desfavoráveis ao trabalho manual - poderemos compreender porque entre nós desenvolveu-se uma invencível repulsa a toda moral fundada no culto ao trabalho (HOLANDA, 2006).

Nesta sociedade, o trabalho será sempre o penoso “batente”, aquele obstáculo que temos de vencer, o *tripalium* que aferra o homem à terra. Como defende o antropólogo Roberto da Matta, ao discutir *O que faz o brasil, Brasil?* :

[...] o trabalho duro é visto no Brasil como algo bíblico. Muito diferente da concepção anglo-saxã que equaciona o trabalho (work) com agir e fazer, de acordo com sua concepção original. Entre nós, porém, perdura a tradição católica romana e não a tradição reformadora de Calvino, que transformou o trabalho como castigo numa ação destinada à salvação. Mas nós, brasileiros, que não nos formamos nessa tradição calvinista, achamos que o trabalho é um horror. Não é à toa que o nosso panteão de heróis oscila entre uma imagem deificada do malandro (aquele que vive na rua sem trabalhar e ganha o máximo com o mínimo de esforço), o renunciador ou o santo (aquele que abandona o trabalho neste mundo e vai trabalhar para o outro, como fazem os santos e os líderes religiosos) e o caxias, que talvez não seja o trabalhador, mas cumpridor de leis que devem obrigar os outros a trabalhar (DaMATTIA, 1986, p.31).

No Brasil – esta tentativa frustrada de europeização dos trópicos, na qual “ [...] todo o fruto de nosso trabalho ou de nossa preguiça parece participar de um sistema de evolução próprio de outro clima e de outra paisagem” (HOLANDA, 2006, p.19) – não só o trabalho manual é tido como aviltante à dignidade humana, como merece igual desprezo toda a atividade técnica que se associe ao trabalhador. É o que registrou em seu diário um certo John Luccock, comerciante inglês que trabalhou no Brasil nos primeiros anos do séc XIX, mostrando-se impressionado com as consequências tecnológicas de nossa escravidão:

Tornou-se necessário abrir uma fechadura de que se perdera a chave, e tão rara era a habilidade necessária para tanto que o gerente e o copeiro do hotel, onde então morava, ficaram grandemente perplexos quando perguntei em que sítio se a poderia encontrar. Afinal, aconselharam-me que me dirigisse a um carpinteiro inglês que se achava estabelecido no Rio fazia perto de dois anos e que tinha muitos empregados, dos quais um foi mandado ir comigo (porque nesse tempo os mestres não se atreviam a executar trabalhos fora), com a garantia de que haveria de me contentar. Fez-se esperar por largo tempo, mas, afinal, para compensar a demora, apareceu-me vestido de grande gala, de fivelas nos sapatos e abaixou dos joelhos e outras

quejandas magnificências. À porta da casa tornou a estacar, na intenção de alugar algum preto para que lhe carregasse o martelo, a talhadeira e uma outra ferramenta pequena. Lembrei-lhe que, sendo leves, eu me encarregaria de uma parte ou do todo, mas isso constituiria solecismo tão grande como o de usar ele próprio suas mãos. O cavalheiro esperou pacientemente até que aparecesse um negro, tratou com ele e então prosseguiu em devida forma, seguido pelo seu criado temporário. Em pouco tempo deu cabo da tarefa, quebrando a fechadura em vez de abri-la com gazua, após o que o homem importante, puxando uma profunda referência, retirou-se com seu lacaio (LUCCOCK, 1942, p.73).

Em um panorama como este, em que os mecânicos brancos consideravam-se “fidalgos demais para trabalhar em público, e que ficariam degradados se vistos carregando a menor coisa, pelas ruas, ainda que fossem as ferramentas do seu ofício” (LUCCOCK, 1942, p.73), configurou-se no Brasil um cenário de extrema *debilidade técnica*. O desprezo às artes mecânicas, associadas ao suplício dos escravos, edificaram uma matriz tecnológica baseada quase que exclusivamente na força de tração animal, em especial humana. Afinal: “Por que a máquina cara, difícil, complicada, de moer isso, de fazer aquilo, quando havia o negro fácil, simples, barato para moer isso e fazer aquilo?” (FREYRE, 2014b, p.635). Assim, enquanto nos países em que a Revolução Industrial avançava e a luta dos trabalhadores passava pela destruição das máquinas, tão bem encarnadas pelo movimento Luddista no início do século XIX, no Brasil da infância de Nilo Peçanha a realidade econômica e tecnológica era muita distinta. Como registra Gilberto Freyre:

Na época em que na Europa ocidental e nos Estados Unidos já começava o declínio do cavalo, do burro e do boi como animais de tração e sua substituição pela tração a vapor, na antiga capital do Brasil – cidade da maior importância comercial, e não apenas política, entre as do Império – a tração humana não só não fora ainda superada pela animal como continuava quase a única. Não se enxergavam cavalos nem burros. Nem carruagens nem carroças. Só palanquins. Nenhuma pessoa ou coisa sobre rodas puxada por animal ou mesmo por homem. Mercadorias carregadas aos ombros de escravos. Homens carregados por homens. Senhores carregados por servos (FREYRE, 2014b, p.627 – grifos nossos).

O resgate do Brasil dos tempos de Nilo Peçanha pode ser melhor objetivado através do recurso à Estatística. Torna-se interessante, neste sentido, a consulta aos resultados do *Recenseamento Geral do Império do Brasil*, primeira contagem oficial de nossa população, realizada durante o ano de 1872 e publicado pela Diretoria Geral de Estatística (DGE) em 1876. Organizado de maneira primária em 23 volumes e com edição restrita a 50 cópias (PAIVA *et. al.*, 2012), o Censo de 1872 é um material de difícil consulta. Felizmente, a tarefa de reconstrução das informações foi objeto de estudo do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que, em um trabalho hercúleo, iniciado em 1981 e que se desenrolou por mais de 30 anos, corrigiu

e compilou os dados das 8.840 tabelas censitárias, distribuídas entre as 1.473 paróquias⁵⁶ recenseadas. Os resultados gerais podem ser visualizados no quadro abaixo:

Grupos	Categorias	Livres			Escravos			Soma
		Homens	Mulheres	Soma	Homens	Mulheres	Soma	
Total	Almas	4.318.699	4.100.973	8.419.672	805.170	705.636	1.510.806	9.930.478
Raças	Branco	1.967.118	1.813.992	3.781.110	-	-	-	3.781.110
	Pardo	1.680.046	1.651.608	3.331.654	246.641	223.397	470.038	3.801.692
	Preto	470.552	449.122	919.674	558.529	482.239	1.040.768	1.960.442
	Caboclo	200.983	186.251	387.234	-	-	-	387.234
Estado civil	Solteiro	2.977.146	2.751.978	5.729.124	711.881	623.199	1.335.080	7.064.204
	Casado	1.164.547	1.122.881	2.287.428	73.094	62.684	135.778	2.423.206
	Viúvo	177.006	226.114	403.120	20.195	19.753	39.948	443.068
Religião	Católicos	4.302.387	4.089.538	8.391.925	803.946	705.017	1.508.963	9.900.888
	Acatólico	16.312	11.435	27.747	1.224	619	1.843	29.590
Nacionalidade	Brasileira	4.139.274	4.036.624	8.175.898	719.632	652.816	1.372.448	9.548.346
	Estrangeira	179.425	64.349	243.774	85.538	52.820	138.358	382.132
Instrução	Sabem Ler e Escrever	1.013.078	550.973	1.564.051	958	445	1.403	1.565.454
	Analfabetos	3.305.621	3.550.000	6.855.621	804.212	705.191	1.509.403	8.365.024
Instrução - população escolar de 6 a 15 anos	Frequentam Escola	155.622	96.170	251.792	-	-	-	251.792
	Não Frequentam Escola	779.343	786.110	1.565.453	114	114	228	1.565.681
	S./ Inf. da Frequência Escolar	2.782	3.706	6.488	147.806	132.054	279.860	286.348
Defeitos físicos	Cegos	7.990	5.409	13.399	1.504	982	2.486	15.885
	Surdos-Mudos	6.538	3.863	10.401	728	590	1.318	11.719
	Aleijados	23.656	9.823	33.479	4.680	2.925	7.605	41.084
	Alienados	4.838	3.449	8.287	637	523	1.160	9.447
	Dementes	3.103	2.027	5.130	374	333	707	5.837

Quadro 01. Quadro geral – Império (1872). Fonte: CEDEPLAR, 2012.

Ao estudioso pouco afeito às investigações quantitativas, que ingenuamente acredita que os levantamentos estatísticos, na crueza dos seus números, não podem alcançar a natureza qualitativa necessária aos estudos das *humanidades*, deve-se chamar especial atenção às categorias utilizadas no Censo de 1872: a população residente no Brasil, por exemplo, não era indicada pelo número de *habitantes* ou *pessoas*, mas pelo número de *Almas*. De sua simples percepção deriva, por exemplo, a conclusão lógica que reconhece a não laicidade do Estado Imperial brasileiro, profundamente influenciado pelo *catolicismo*.

Atentando às medidas educacionais, foco principal de nossas atenções, percebe-se um cenário de baixíssima instrução, com um taxa de analfabetismo superior a 84%. Para melhor visualização do panorama instrucional brasileiro no terceiro quartil do século XIX, é interessante observar as proporções sistematizadas na Tabela 02:

População Analfabeta Brasileira (por situação de liberdade e sexo) – Censo 1872 (em %)			
	Livres	Escravos	TOTAL
Homens	76,54%	99,88%	80,21%
Mulheres	86,56%	99,94%	88,53%
TOTAL	81,42%	99,91%	84,24%

Tabela 02. Proporção de população analfabeta no Brasil em 1872, por situação de liberdade e sexo. Fonte: organização do autor a partir das tabelas do Censo de 1872.

Separando os números da população livre da população escrava, assim como da população masculina da população feminina, percebemos uma das dimensões de nosso

⁵⁶ É interessante observar que os *Setores Censitários* para o Censo de 1872 eram definidos pelas paróquias, o que indica a visceral ligação entre o Estado e a Igreja Católica na formação do Brasil.

antagonismo educacional: entre as mulheres escravas, extrato de pior condição social, estimava-se que apenas 6 a cada 10.000 sabiam ler; entre os homens livres, grupo mais instruído, por sua vez, 1 a cada 4 homens era alfabetizado. Realidades muito distintas, mas que, invariavelmente, indicam uma péssima condição educacional. Em um ambiente como este, qualquer educação – fosse confessional, básica, profissional, livre ou universitária – era um privilégio! A mobilidade pela via da educação era o sonho, o *inédito viável* (FREIRE, 2005) – desejado pelos pais de muitas famílias pobres brasileiras e sonhado, com ainda mais fervor, por algumas mães de filhos mais brancos do que elas (FREYRE, 2014b).

Parece ser este o caminho desejado pela família de Nilo desde a sua infância. É o que indica Brígido Tinoco ao relatar que, quando criança, Nilo dividia seu tempo entre a entrega dos pães, o cuidado da padaria e os livros. Era comum vê-lo no balcão da padaria, com um livro em punho enquanto esperava outro cliente (TINOCO, 1962). Neste andar, “A criança atingira a idade escolar e os seus pais, Sebastião de Sousa Peçanha e Joaquina Anália de Sá Freire Peçanha, olhavam com interesse sua educação. Desejavam para ele um futuro diferente: um anel, um diploma, o bacharelato” (PEÇANHA, 1978, p.23 – grifos nossos).

Neste país de analfabetos, marcado pelo horror da escravidão, a luta pela existência ganhava contornos muito mais acentuados para as “almas” que não eram brancas. Qualquer pequeno grau de instrução nestas condições significava uma vantagem imensa para a mobilidade social. Mobilidade que seria ampliada ao seu máximo caso a instrução recebida resultasse na obtenção de um grau de bacharel. O título de bacharel, neste estado de coisas, funcionava como uma *carta de branquitude* (FREYRE, 2014b), capaz até mesmo de arianizar os mulatos mais eugênicos que o portassem.

A mitificação do bacharel e do doutor na sociedade brasileira começa, obviamente, pelo seu grau de raridade. Durante o período colonial, enquanto a Coroa Espanhola incentivava a criação de universidades pelo continente americano⁵⁷, acreditando que estas instituições serviriam como “ponta de lança” na difusão da cultura e da civilização europeia nas colônias americanas (ROSSATO, 2005), a coroa portuguesa obstaculizava a formação de nível superior em suas colônias, sugerindo a formação em suas Universidades portuguesas, em especial a de Coimbra. A política, contudo, iria mudar sensivelmente a partir de 1808, com a transferência da Corte de Lisboa para o Rio de Janeiro. Estando o reino, agora, nas terras d’além mar, a Coroa

⁵⁷ A história da Universidade na América iniciou-se em 1538, apenas 46 anos após a chegada dos europeus, através da criação da Universidade de Santo Domingo.

sentia a necessidade de incentivar a formação universitária, essencial para a transformação da realidade local.

Três formações seriam priorizadas, ganhando elevado prestígio social: a Medicina, com a criação das Academias da Bahia e do Rio de Janeiro; a Engenharia, com a Academia Militar e da Marinha; e o Direito, com as faculdades de São Paulo e de Olinda. Delas, sairiam os novos bachareis, responsáveis pelas transformações nacionais, cujos diplomas seriam simbolicamente equiparados a *títulos de nobreza*, em especial no reinado de D. Pedro II: “Porque ninguém foi mais bacharel nem mais doutor neste país que D. Pedro II. Nem menos indígena e mais europeu. Seu reinado foi o reinado dos bacharéis” (FREYRE, 2014b, p.713).

Dentre esta “nova nobreza”, contudo, ninguém gozava de maior *status* do que o bacharel em Direito. Formado para o tratamento das questões burocráticas do Estado, para a elaboração e a interpretação das leis, para a diplomacia e para a administração pública, este bacharel possuía, como defende José Murilo de Carvalho, o “bilhete de entrada” para o “clube” formado pela elite dirigente imperial (deputados, senadores, presidentes de província, ministros, etc) (CARVALHO, 1978). Moços que, ao se formarem, aprendendo ou não as suas ciências, passavam a pertencer a uma nova classe social, acima do povo. Tal como ilustra a narração do bacharel Brás Cubas, personagem de Machado de Assis, em 1899:

E foi assim que desembarquei em Lisboa e segui para Coimbra. A Universidade esperava-me com as suas matérias árduas; estudei-as muitomediocremente, e nem por isso perdi o grau de bacharel; deram-mo com a solenidade do estilo, após os anos da lei; uma bela festa que me encheu de orgulho e de saudades, -- principalmente de saudades. Tinha eu conquistado em Coimbra uma grande nomeada de folião; era um acadêmico estroina, superficial, tumultuário e petulante, dado às aventuras, fazendo romantismo prático e liberalismo teórico, vivendo na pura fé dos olhos pretos e das constituições escriptas. No dia em que a Universidade me atestou, em pergaminho, uma ciência que eu estava longe de trazer arraigada no cérebro, confesso que me achei de algum modo logrado, ainda que orgulhoso. Explico-me: o diploma era uma carta de alforria; se me dava a liberdade, dava-me a responsabilidade. Guardei-o, deixei as margens do Mondego, e vim por ali fora assaz desconsolado, mas sentindo já uns ímpetos, uma curiosidade, um desejo de acotovelar os outros, de influir, de gozar, de viver, - de prolongar a Universidade pela vida adiante (ASSIS, 2008, p.88-89 – grifos nossos).

A bem da verdade, a combinação entre oferta restrita e a possibilidade de mobilidade social pela formação universitária resultou no que Sérgio Buarque de Holanda chamou de “praga do bacharelismo” (HOLANDA, 2006), segundo a qual a busca pelo título passou a ser mais importante do que a atividade a desempenhar: “As atividades profissionais são aqui meros acidentes na vida dos indivíduos, ao oposto do que sucede entre outros povos, onde as próprias palavras que indicam semelhantes atividades podem adquirir acento quase religioso” (HOLANDA, 2006, p.170). É contra a transformação da formação universitária em título de

nobreza que se revoltava Lima Barreto, denunciando a “Instrução Pública”, no *Correio da Noite* do Rio de Janeiro:

No Brasil, o doutor (e olhem que eu escapei de ser doutor), é um flagelo, porque se transformou em nobreza e aos poucos foi açambarcando posições, fazendo criar coisas novas para eles, arredando com o preconceito doutoral as atividades e as competências.

Ainda não há muito, foi anunciado que os comissários de polícia seriam unicamente os bacharéis em direito; na Estrada de Ferro Central, aos poucos, foram extinguindo, nas oficinas, escritórios e demais serviços técnicos, o acesso daqueles que se vinham fazendo pela prática e pela experiência, para dar os lugares aos doutores engenheiros das nossas escolas politécnicas.

A tendência vai se firmando, de constituir-se, entre nós uma espécie de teocracia doutoral.

Os costumes, o pouco respeito do povo, estão levando as coisas para isso.

O doutor, se é ignorante, o é; mas, sabe; o doutor, se é preto, o é, mas ... é branco.

As famílias, os pais, querem casar as filhas com os doutores; e, se estes não têm emprego, lá correm à Câmara, ao Senado, às secretarias, pedindo e põem em jogo a influência dos parentes e aderentes.

Então, o orçamento aparece com autorizações de reformas e o bacharelete está empregado, repimpando como diretor, cônsul, enviado extraordinário e diz para nós outros: “Eu venci” (BARRETO, 1961, p.91-92 – grifos nossos).

Esta possibilidade de mobilidade social fazia surgir, por vezes, um bacharel vindo de uma família muito humilde, “que estudara ou se formara, às vezes, graças ao esforço heroico da mãe quitandeira ou do pai funileiro” (FREYRE, 2014b, p.722). Ainda assim, este era um fenômeno raro, um horizonte demasiado distante para alguém como Nilo Peçanha. Criado a pão dormido e paçoca (VASCONCELLOS, 2001), como costumava repetir, o filho do “Sebastião da Padaria” enfrentou o desprezo da elite campista por toda a sua vida: “Nele viam o mulato, pela sua tez bastante morena, estranha à casta que até então empalmava os negócios do Estado, o homem simples, sem títulos de nobreza, sem brasões e sem fortuna” (PEÇANHA, 1978, p.24).

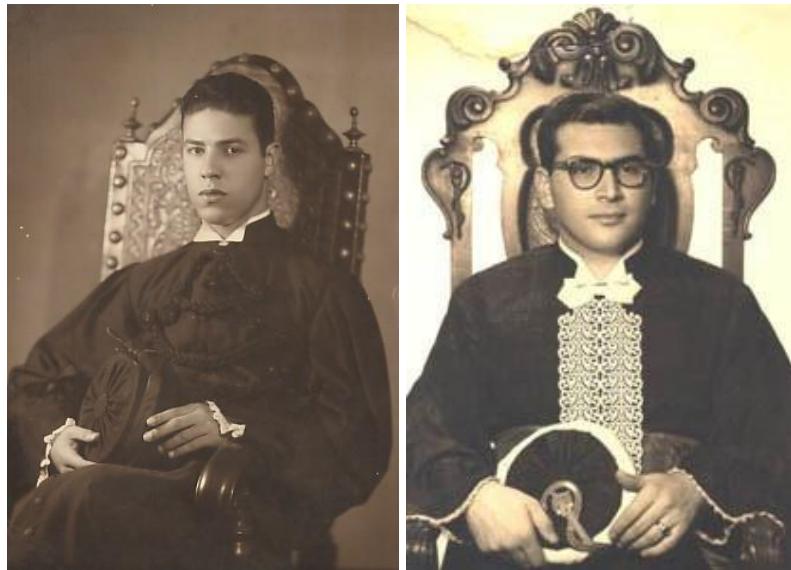


Figura 10. O conquista do título de bacharel – convite aveludado, beca, anel e diploma capazes de arianizar os mulatos mais eugênicos. Fonte: Disponível em <http://goo.gl/iUz6Hq> (esquerda); <http://goo.gl/dMc6Hm> (direita). Acesso em 30/04/2016.

2.5.2. Nilo Peçanha, bacharel mulato

Neste estado de coisas, é correto afirmar que a educação superior agia como força de *reprodução social*, multiplicando o modelo de antagonismos da sociedade em que estava inserida. No entanto, ainda que se reconheça a validade desta argumentação, não podemos deixar de criticar a sua frieza, seu tom pessimista – tão impróprio as coisas da educação, feita de esperança – que só enxerga *determinações* onde teimamos em reconhecer *condições*. Se é verdade que o bacharelismo é uma força de *reprodução social*, é verdade também que foi esta nova força intelectual, saída das Academias, que incendiou o clima político no Brasil escravocrata.

Influenciados pelas ideias do liberalismo político, uma geração de bachareis revolucionários, muitos deles mulatos, iria demonstrar como a educação é o principal elemento de *transformação social*, organizando-se sob a palavra de ordem “Abolição e República”. Liderando os movimentos políticos, manifestando-se através da imprensa e das artes, a voz dissidente dos bachareis vai tomar a sociedade brasileira de assalto: “essa voz de bacharel é talvez a primeira que exalta o trabalho do escravo, a ação criadora, brasileiramente criadora, do proletariado negro, índio e principalmente mestiço na formação nacional” (FREYRE, 2014b, p.717).

Pois será exatamente esta força transformadora ligada à educação, que irá tomar conta da cidade de Campos dos Goytacazes no final dos oitocentos, transformando-a em um dos focos

da rebeldia política nos últimos anos de dominação portuguesa⁵⁸. Em 1884, um fato político iria mudar definitivamente o futuro de Nilo Peçanha: contando com o amplo apoio da população⁵⁹, foi inaugurado na cidade o *Liceu das Humanidades*, escola que ajudaria a incendiar o clima republicano campista. Nilo Peçanha, então com 17 anos, ingressou na 1^a turma do Liceu – um evento que marcaria para sempre a sua trajetória política.

O Liceu carregava o sentimento republicano que se levantou no Brasil no final do segundo reinado. Um republicanismo liberal, positivista, bastante distinto da republicanismo jacobino da Revolução Francesa, diga-se de passagem, mas que representava um grande salto democrático para aquela mentalidade monárquica e escravista. Soa com força no Liceu a voz de um José do Patrocínio (1854-1905), o *Tigre da Abolição*, cidadão campista que liderava a luta republicana e abolicionista no Brasil. Esta seria uma Influência marcante para Nilo, que iria se envolver firmemente no *Movimento Estudantil*:

Naquele tempo, os estudantes dividiam-se pelos partidos liberais e conservadores e imprimiam os jornais *O Liberal* e *O Diáfano*. Os Peçanhas, Assis de Andrade e Wladimiro Peixoto integravam-se nos liberais, os de ideias mais avançadas, e desejavam mudar os rumos políticos da época (PEÇANHA, 1978, p.27).

No plano dos estudos superiores, destacava-se, em especial, a ação republicana alardeada pelos acadêmicos do Largo São Francisco, em São Paulo, e da Faculdade de Direito do Recife⁶⁰. Esta última, iria se destacar com vigor na luta republicana e abolicionista, formando grupos intelectuais entre os quais destaca-se a *geração de 1870*, e que contava com nomes como o de Tobias Barreto, Sílvio Romero, Capistrano de Abreu, Joaquim Nabuco, Castro Alves, Clóvis Beviláqua e Joaquim José Seabra. Eram outras *escolas transformadoras* que brilhavam aos olhos do jovem Nilo Peçanha.

Saindo do Liceu, Nilo, estudante brilhante e dedicado, conseguiu acessar estas faculdades, continuando, e aprofundando, as manifestações estudantis já experimentadas em Campos. Como conta Celso Peçanha:

Partiu, a princípio, para São Paulo e, em seguida, para Recife, onde cursaria a Faculdade de Direito, de gloriosas tradições na luta pela emancipação dos escravos e pela República; e lá formou um *grupo republicano*, ‘dando’ trabalho aos conservadores’, segundo carta de 19 de novembro de 1887, enviada a seu pai (PEÇANHA, 1978, p.28-29).

⁵⁸ Considerando os reinados de D. Pedro I e D. Pedro II como continuações da dominação da família real portuguesa sobre o Brasil.

⁵⁹ A primeira sede da instituição foi angariada em leilão contando, principalmente, com os fundos angariados pela própria população campista.

⁶⁰ Tanto a Faculdade de Direito do Largo São Francisco, hoje da USP, quanto a Faculdade de Direito de Olinda foram criadas em 11 de Agosto de 1827, por Decreto Imperial. A faculdade de Olinda, contudo, foi transferida para a capital, Recife, em 1854, tendo o seu nome alterado.

Ali iria se forjar o espírito revolucionário de Nilo Peçanha. Um revolucionário liberal, republicano, abolicionista – bastante distante daquele arquétipo do revolucionário socialista, impensável para a sociedade brasileira no final do Segundo Reinado⁶¹. Era o revolucionário bacharel, mulato, que se envolvia pelas lutas democráticas do Brasil, envolto em um conjunto de valores antagônicos:

Nilo Peçanha viveu intensamente a segunda fase da Escola de Recife – a crítico-filosófica, sob a influência de Tobias Barreto, seu professor. Lutava-se, então, afirma Barbosa Lima Sobrinho, saudando A. Carneiro Leão na Academia Brasileira de Letras, pelo positivismo de Comte, pela dissidência de Littré, pelo evolucionismo de Spencer, pelo materialismo e pela ortodoxia cristã (PEÇANHA, 1978, p.29).

A formação acadêmica de Nilo Peçanha findou em 23 de novembro de 1887. O título de Bacharel em Direito lhe abriria as portas da política. No fervor dos seus 20 anos, o, agora, Dr. Nilo Peçanha iria voltar a Campos.

2.5.3. Abolição e República

No agitado ano de 1888, Nilo Peçanha já estava de volta a Campos, incendiando o clima político da cidade. Lá irá compor sua lista de aliados republicanos e abolicionistas. Organizava-se, principalmente, ao redor de Quintino Bocaiúva, um dos redatores do *Manifesto Republicano* de 1870. Contabilizava, também, extensa lista de inimigos – formada pela elite campista, composta de monarquistas e escravistas.

O seu grande teste político já se apresentava em seu primeiro ano como bacharel, e envolvia os dois assuntos mais polêmicos de seu tempo, os temas entoados pelo lema *Abolição e República*. Nilo Peçanha tem papel destacado nesta luta, afiada ao seu extremo em Campos, uma das primeiras cidades brasileiras a abolir o trabalho escravo. Secretariando os trabalhos da Assembleia popular realizada no Paço da Câmara Municipal de Campos, escreve: “[...] resolvemos conferir liberdade imediata a nossos escravos e renunciar aos serviços dos ingênuos, sem indenização, servindo esta documentação de ata legal da nossa resolução, como se cada um deles o fizesse por carta pessoal do nosso punho” (PEÇANHA, 1978, p.49).

A vitória conquistada em âmbito municipal iria se estender no plano nacional com a abolição da escravatura, através da *Lei Áurea*, em 13 de maio de 1888, e pela subsequente queda da monarquia, com a *Proclamação da República*, em 15 de Novembro de 1889. Uma república da espada, diga-se de passagem, mas que já desenhava algumas possibilidades democráticas.

⁶¹ Lembramos, a título de esclarecimento, que o Partido Comunista do Brasil (PCB) só seria fundado em 1922.

Ainda assim, a situação em Campos após a concretização dos seus dois lemas era extremamente difícil:

Estatísticas revelam que, sobre aproximadamente 56 mil habitantes livres, havia um total de 16 mil indivíduos sem profissão definida, ou seja 32% da população. E essa situação se tornou ainda mais grave com a Lei Áurea que, arruinando os latifundiários, os barões do açúcar, sustentáculos da economia de Campos, lançou maior contingente de homens, os negros recém-libertados, na desocupação (PEÇANHA, 1978, p.34).

Em 1890, Nilo Peçanha candidata-se à Assembleia Constituinte de 1891, sendo eleito pelo seu estado e assinando, aos 23 anos de idade, a Primeira Constituição da República. Um documento que, apesar de suas limitações notavelmente elitistas, trazia avanços importantes. Determinava, por exemplo, que presidente e vice seriam eleitos, extinguia os títulos de nobreza e previa o voto direto. Ainda assim, as características oligárquicas eram mantidas: os candidatos a voto efetivo seriam escolhidos, exclusivamente, por homens maiores de 21 anos; as mulheres estavam exclusas do processo; ficava vedada a participação democrática dos analfabetos, dos mendigos de praça, dos soldados e dos religiosos sujeitos ao voto de obediência. Em outras palavras, vedava-se a participação da imensa maioria da população brasileira.

A República sonhada por Nilo, portanto, não apresentava um clima amistoso para a sua política. Era um ambiente hostil para um mulato que, apesar de bacharel, não estava ligado com os círculos oligárquicos, que não vinha de uma família tradicional da elite, exigindo um caminhar muito ladino, de imensa habilidade para se posicionar no cenário político. Como aponta o Prof. Gustavo Lopes:

Ele não tem uma origem tradicional – a sua família não tem uma tradição política. Quer dizer, a sua habilidade política, pessoal, é que permite que ele entre neste jogo, que é um jogo dominado por oligarquias, por oligarquias de grandes fazendeiros, oligarquias de grandes comerciantes. São este grupos, estas grandes famílias, que dominam a política e a ascensão de um elemento que não faz parte deste grupo – pelo menos não faz parte na origem, demonstra muita habilidade, habilidade de Nilo Peçanha (LOPES, 2014).

Neste espaço de política difícil, Nilo Peçanha só voltaria a aparecer no cenário eleitoral em 1903, durante o governo de seu padrinho político – Quintino Bocaiúva – à frente do estado do Rio de Janeiro. Governo difícil, com Quintino aparecendo como “síndico de massa falida”, como mesmo se declarava aos amigos (SILVA e CARNEIRO, 1983). Apoiou Nilo ao senado, tendo o jovem bacharel desempenho admirável, tornando-se senador da República em maio de 1903. O desempenho o catapultou para um voo ainda mais alto, sendo o indicado para a sucessão de Bocaiúva ao final daquele mesmo ano. Em dezembro de 1903, após surpreender nas eleições,

conquistando quase a totalidade dos votos (SILVA e CARNEIRO, 1983), Nilo foi eleito presidente do estado do Rio de Janeiro.

A subida meteórica do jovem bacharel mulato chamou a atenção do país, cujos jornais publicaram notas e versos, como estes assinados por Laurindo Baeta:

É rapaz de grande tino
Aquele Nilo Peçanha.
Em falso ninguém o apanha,
Não há outro tão ladino.

É um político fino,
Um político de manha.
Inteligência tamanha
Tem, por certo, alto destino.

Vejam-lhe a nova façanha!
De um salto, o Nilo se apanha
No Senado – tão menino!
E logo, doutro abocanha
(Até parecer patranha!)
A sucessão do Quintino!...

(Lauribdo Baeta, apud. SILVA e CARNEIRO, 1983, p.54-55).

Como presidente do Estado, irá impressionar a todos pela eficiência da administração. Transfere a capital de Petrópolis para Niterói, modernizando-a; constrói avenidas, Teatro, Câmara Municipal; traz a energia elétrica para a cidade; reorganiza completamente as finanças do estado – modificou o sistema fiscal, evitou a evasão de rendas, refreou dispêndios –, reduzindo, inclusive, os seus próprios vencimentos; amparou a produção e barateou o custo de vida (SILVA e CARNEIRO, 1983). Político exemplar: “Depois de Nilo, ninguém mais se aureolou no Estado do Rio como homem de governo e como mentor político, concomitantemente; ninguém mais se notabilizou por um plano original de administração nem manejou próceres com a mesma desenvoltura” (SILVA e CARNEIRO, 1983, p.56)

Seu grande foco, contudo, era a Educação. O menino estudioso, que teve a felicidade de ter em sua cidade um *Liceu de Humanidades* e que conquistou o inesperado título de bacharel pela revolucionária Faculdade de Direito do Recife, reconhecia na instrução pública o mais eficiente motor de desenvolvimento para o seu Brasil, ainda tão manchado pela herança escravista. Seu olhar sobre a educação, contudo, diferia da maioria dos seus colegas republicanos. Enxergava além do *título de nobreza* conferido pelo grau de bacharel:

A tendência para o bacharelismo, herança da sociedade imperial e ainda acentuada no início do século, não agradava a Nilo Peçanha. A cultura, transformada num academicismo, sem finalidade social, não podia permanecer como privilégio das elites, das minorias, dos salões da nobreza alienada. Registra Julio Feydit, que o fazendeiro, pai de quatro filhos varões, geralmente destinava para eles os seguintes meios de vida: o que era julgado como mais inteligente, ia estudar para advogado; o

segundo, para médico ou engenheiro; o terceiro para padre, e aquele que era mais destituído de inteligência era o futuro fazendeiro (PEÇANHA, 1978, p.93).

Antes disto, enxergava que o flagelo do Brasil era a repulsa ao trabalho, o desprezo pela atividade do trabalhador construído pela nossa cultura escravista. Reconhecia os avanços alcançados pela Academia que, agora, tinha constituído uma República de Bachareis⁶², mas estava certo que era o domínio das técnicas, o apreço à atividade manual, que poderia levar o país a outras condições. Argumentava que:

Não sahiram das academias os inventores da locomotiva, do navio, do telegrapho, do telephone, do pharol, da photographia em negro e em côres, e de centenas de outras invenções, em que os seus autores, humildes representantes do trabalho manual e verdadeiros criadores da civilização moderna, sabiam fazer uma cousa que os sábios de hoje ignoram, isto é, servirem-se de suas próprias mãos (PEÇANHA, 1913, p.39-40).

É com este espírito que Nilo Peçanha promoveu, no Rio de Janeiro, o *Congresso de Instrução*, em 1906. Um congresso que teve por foco principal, e por isto talvez pouco lembrado, a Educação Profissional Tecnológica. Um tipo de educação negada aos pobres, e impensável para os ricos. A revolução pretendida passava pela promoção, por parte da União, do ensino prático industrial, agrícola e comercial. Engana-se, contudo, quem acredita que a formação desejada para estas escolas era “tecnicista”, meramente reproduutora de procedimentos técnicos não reflexivos. Ao contrário, previa-se uma ampla formação geral aos futuros técnicos, como aponta Luiz Antônio Cunha:

A educação geral seria desenvolvida por onze cadeiras, todas elas aplicadas às mais diversas exigências da indústria: português, estudado do ponto de vista dos assuntos artísticos; aritmética prática e elementos de geometria plana; desenho linear; elementos de física; estudo especial e prático dos motores animados e inanimados (sic.); elementos de química inorgânica e orgânica; higiene, do ponto de vista industrial; noções de tecnologia; elementos de trigonometria; elementos de geometria descritiva; estudos de motores a vapor, máquinas fixas e móveis (CUNHA, 2005, p.65).

Não é a toa, que os *nativos* costumam se referir à perspectiva da EPT como uma “oportunidade de ouro”, nem de longe reproduzindo o discurso da escola reproduutora. “Esta seria uma oportunidade de ouro – a possibilidade de se aprender uma profissão, acrescida pela oportunidade de emprego garantido, pois as fábricas automaticamente absorveriam a mão de obra decorrente do ensino” (CORRÊA LEITE *et. al.*, 2010, p.13).

⁶² Perceba-se que desde a eleição de Prudente de Moraes, primeiro presidente civil do Brasil, até o mandato de Nilo Peçanha, somente bacharéis em direito ocuparam o posto mais alto da república. Foram os governos: Prudente de Moraes (1894-1898), Campos Sales (1898-1902), Rodrigues Alves (1902-1906), Afonso Pena (1906-1909) e Nilo Peçanha (1909-1910).

O Congresso teve dois desdobramentos políticos, o primeiro foi o encaminhamento de suas conclusões para o Congresso Nacional, do qual se esperava a mediação de um acordo entre a União e os estados da federação para o financiamento do projeto educacional idealizado; o segundo, foi a publicação do Decreto (RJ) n. 787, de 11 de Setembro de 1906, que criava cinco escolas profissionais – “Três (em Campos, Petrópolis e Niterói) para o ensino de ofícios manufatureiros e duas (em Paraíba do Sul e Resende) para o ensino agrícola” (CUNHA, 2005, p.64).

O esforço de Nilo, contudo, ainda não teria resultado. Ao tomar conhecimento do projeto nacional de Nilo para a EPT, “o presidente Afonso Pena teceu elogios à iniciativa, no entanto o entusiasmo não foi além de mero discurso” (CORRÊA LEITE *et. al.*, 2010, p.13). Seu sucessor no estado, o médico Alfredo Backer, não levou à frente o projeto da construção das escolas profissionais no Rio de Janeiro, sendo construída apenas a de Resende, durante o mandato tampão de Oliveira Botelho. Seu grande projeto nacional ficaria incubado por mais alguns anos: “a construção de escolas profissionais e agrícolas, para que fôssemos, em breve, ‘não um povo de letrados e burocratas, mas uma sociedade de trabalhadores’ ”(SILVA e CARNEIRO, 1983, p.61).

2.5.4. A Primavera dos Institutos Federais

O sucesso político, contudo, continuava, e Nilo candidata-se a vice-presidente da República, sendo eleito com 272.529 votos (92,96%), tomando posse em 15 de Novembro de 1906. Estava montado o cenário que o levaria à sua provação máxima, decorrente de um acontecimento inesperado: em junho de 1909, morre o presidente Afonso Pena. Nilo Peçanha, o “mestiço do Morro do Coco” (VASCONCELOS, 2001), seria instado a assumir o posto mais alto da nação para um “mandato tampão” de apenas 17 meses.

Se já fizemos o resgate estatístico do Brasil da infância de Nilo Peçanha, cabe agora conhecer como era este país quase quarenta anos depois, quando Nilo tornou-se presidente. Tal tarefa é facilitada pela estupenda edição do *Boletim Commemorativo da Exposição Nacional de 1908*, organizado pela Diretoria Geral de Estatística e publicado em 24 de fevereiro de 1909 - obra rara que só foi recuperada, em cópia única, no ano de 1950. Quanto à população, estimava-se que o Brasil havia dobrado de tamanho:

Pelos cálculos mais optimistas, a população do Brazil atinge o total de 25.000.000 de habitantes. Segundo os mais pessimistas, não excede 18.000.000. Adotando o termo médio, que parece o mais exacto, a população do Brazil deve oscilar entre o máximo de 22 e o mínimo de 20 milhões de habitantes (BRASIL.DGE, 1909, p. XIX).

Quanto à dimensão educacional, as informações não se restringiram à questão do analfabetismo, sendo apresentados os quantitativos da população escolar, categorizada em seus diversos níveis. Como mostra o quadro abaixo:

Em resumo, em 1907, a matrícula nos estabelecimentos de ensino público e particular foi de 624.064 alunos, 4.992 em 14 escolas federais civis, ou a média de 357 por escola; 5.411 em 89 escolas federais militares, ou a média de 77 por escola; 358.973 em 7.157 escolas estaduais, ou a média de 50 por escola; 108.552 em 1.825 escolas municipais, ou a média de 59 por escola e 146.136 em 2.317 escolas particulares, ou a média de 63 por escola. Nas 11.216 escolas primárias a matrícula foi de 569.372 alunos, ou 51 por escola; nas 328 secundárias foi de 30.897 alunos, ou 94 por escola; nas 116 profissionais foi de 17.966 alunos, ou 155 por escola e, finalmente, nas 25 superiores foi de 5.829 alunos, ou 233 por escola. Em todas as 11.402 escolas a matrícula foi de 624.064, ou a média de 55 por escola.

Figura 11. Fragmento do Boletim Commemorativo da Exposição Nacional de 1908. Fonte: Disponível em <http://goo.gl/QG5sCJ>. Acesso em 30/04/2016.

Com apenas 625.064 habitantes nas escolas, míseros 3% da população, o Brasil continuava sendo um país de analfabetos. Na educação profissional, somente 17.996 estudantes, número inferior a 0,1% da população. A composição do sistema educacional brasileiro, portanto, se distanciava muito daquela idealizada por Nilo Peçanha – de ampla oferta para todos os níveis e dedicada especialmente à EPT. O presidente interino teria pouco tempo para fazer a revolução que sonhara.

A chegada da Primavera, em 23 de Setembro de 1909, seria o dia mais importante do seu mandato, sendo a única lembrada por alguns livros de História. Um dia marcado pela agitação política, em que os acadêmicos da cidade do Rio de Janeiro, futuros bachareis em Direito e Medicina, entraram em confronto com as forças policiais. O episódio, que terminou com violência e morte de dois estudantes, ficou conhecido como *Primavera de Sangue* – como relata a Profa. Vera Lúcia Bogéa Borges:

Por ocasião da chegada da estação da primavera, em setembro de 1909, os estudantes de muitas capitais latino-americanas celebravam a data simultaneamente e procuravam sempre aproveitar a ocasião para associarem algum tipo de protesto. Naquele ano, os acadêmicos cariocas organizaram uma passeata que ganhou colorido diferente com o enterro político do general Antônio Geraldo de Souza Aguiar, comandante da Força Policial do Distrito Federal. A manifestação terminou com o saldo de duas vítimas fatais, daí a alusão ao sangue, com o qual o episódio ficou consagrado, isto é, Primavera de Sangue (BORGES, 2011, p.117).

Amplamente coberto pela Imprensa, o episódio exigiu uma ação enérgica do Presidente: “Nilo exonerou o comandante da Polícia Militar e mandou desligar da corporação os oficiais do Exército aí comissionados, determinando que fossem processados convenientemente” (SILVA e CARNEIRO, 1983, p.82). Nos jornais da época, toda a atenção estava voltada para o confronto da Polícia com os futuros bacharéis, não merecendo nenhuma nota aquele que foi – de fato – o evento mais importante do dia: a criação das 19 Escolas de Aprendizes Artífices

nas capitais da República, dando origem ao que hoje conhecemos como Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

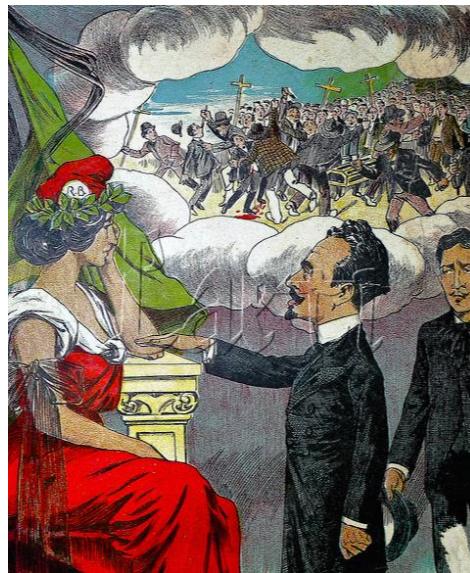


Figura 12. A República Brasileira, constrangida, exige que Nilo Peçanha puna os responsáveis pela *Primavera de Sangue*. No mesmo dia em que a sociedade atenta à violência contra os bachareis, Nilo irá dedicar suas atenções ao maior projeto da sua vida: a criação de um sistema federal de educação profissional. Fonte: Disponível em: <https://goo.gl/H6eqJI>. Acessado em 29/04/2016.

Se Afonso Pena deixou as disposições do *Congresso da Instrução* paralisadas por três anos, Nilo Peçanha precisou de apenas três meses para efetivá-la, procedendo o início de uma revolução na educação brasileira, vastamente ignorada até mesmo pelos seus contemporâneos.

2.6. UMA OUTRA LEITURA DO DECRETO DO DR. NILO PEÇANHA

É possível, agora, proceder uma outra leitura do Decreto 7.566, de 23 de Setembro de 1909 – uma leitura que reconheça, além do texto, o contexto e o autor desta *regra de direito*. Uma leitura que vá além dos “Considerando:”, da *exposição de motivos* de Nilo Peçanha, ainda que a partir dela se inicie. Retomando-a:

Considerando:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da lucta pela existencia;

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação (BRASIL, 1909).

A influência do liberalismo nesta *exposição de motivos* é tão evidente, e tão discutida, que dispensa maiores comentários. As mesmas palavras poderiam ter sido creditadas a um John

Locke, ao defender as *workhouse schools*, sem que nos dêssemos conta do equívoco. É certo, de partida, que a EPT não se destinava à formação dos extratos mais abastados da sociedade, pois ela é, historicamente - não só no Brasil, não só no capitalismo - desprezada na Civilização Ocidental, fato quanto ao qual não temos mais o que discutir.

Voltemos a atenção, então, a algumas particularidades que são tratadas com bastante ênfase por alguns estudiosos da área – enfoquemos a particularidade da expressão “os filhos dos desfavorecidos da fortuna”, geralmente apresentada como uma das maiores “heresias” procedidas por Nilo Peçanha. Se é certo que o ensino técnico não era para os ricos, é certo, também, que nenhum tipo de educação era destinada aos pobres em 1909. Devemos nos lembrar que estamos estudando um contexto em que mais de dois terços da população era completamente analfabeta, em que apenas 3% tinham acesso à escola e míseros 0,1% da população frequentava a EPT. Neste contexto, é preciso sempre retomar, qualquer espécie de educação era, senão um “privilégio”⁶³, uma grande vantagem.

A bem da verdade, o que se percebe é um certo desconforto com a expressão “desfavorecidos da fortuna”, tornada anacrônica nestes mais de cem anos. Esquece-se facilmente que as expressões, e mesmo o modo de falar, não são constantes no tempo – que o uso das palavras também é marcado pelo contexto histórico. Ao defender a educação para os “desfavorecidos da fortuna”, Nilo Peçanha usava a habilidade de sua escrita presidencial para produzir eufemismos tão próprios à política. Isto evitaria a defesa de uma escola para “os filhos dos pobres”, ainda que a expressão queira dizer praticamente a mesma coisa. No limite, precisamos reconhecer que nós, pensadores da educação contemporânea, vivemos este mesmo problema quando precisamos nos referir a este público de interesse – atualmente nosso jargão acadêmico aceita sem maiores restrições o uso das expressões *promover a inclusão de jovens em situação de risco*, para falarmos dos *desfavorecidos da fortuna*. É preciso lembrar ao pesquisador que não reconhece o seu tempo histórico, no entanto, que mesmo estas expressões serão condenadas no Futuro, tornadas obsoletas ou, simplesmente, “fora de moda” em alguns círculos acadêmicos⁶⁴.

Continuando esta exegese tardia, é provável que se argumente que o que difere os pensamentos de Nilo Peçanha a respeito da EPT e aqueles que defendemos hoje é que, agora, defendemos uma formação integral que não dissocie os aspectos da aprendizagem técnica da

⁶³ Ainda que concordemos com Anísio Teixeira que “Educação não é privilégio” (TEIXEIRA, 1994).

⁶⁴ É fato que a expressão “promover a inclusão” é mais rica e complexa, uma vez que não se restringe à inclusão econômica. Ainda assim, é preciso reconhecer que o fator econômico continua sendo o principal elemento levado em conta nas políticas de inclusão.

formação geral necessária a todo educando. Esta argumentação ignoraria, contudo, que as Escolas de Aprendizes Artífices deveriam considerar o “indispensável preparo técnico e intelectual”, dos educandos, disposição frequentemente esquecida nas análises históricas sobre a REDE.

Outra crítica, certamente, é aquela que aponta para o fato de Nilo Peçanha idealizar a construção de hábitos de “trabalho profícuo”, com fins ao distanciamento do ócio, do vício e do crime e à formação de “cidadãos úteis à Nação”, valores inevitavelmente associados ao pensamento liberal. Ora, antes de destilarmos o veneno de nossas *torcidas intelectuais* - e reduzirmos a tarefa de Nilo Peçanha, um mulato nascido no Brasil escravocrata de meados do século XIX, a um de nossos *rótulos odiosos* – não seria interessante perguntarmos até que ponto podemos concordar com sua visão? Promover o “hábito do trabalho profícuo” não é ainda o que queremos? Valorizamos ou não aquilo que, hoje, no campo educacional, costumamos chamar de “mundo do trabalho”? Queremos ou não formar cidadãos “úteis” à nação, ainda que hoje entendamos esta “utilidade” como uma propriedade ligada ao desenvolvimento econômico, social e cultural?

É certo que não podemos mais defender, com todo o avanço das ciências sociais, que é a ociosidade que promove o vício e o crime. Nosso conhecimento social moderno reconhece na exclusão, principalmente econômica, a grande motivadora para o estado do crime. Tampouco poderíamos defender àquela visão de “trabalho profícuo”, ligada exclusivamente à produção e à manutenção da vida simples dos cidadãos. Não podemos esquecer, contudo, que este pensamento liberal representava o pensamento revolucionário naquela Primeira República brasileira. Esquecer isto seria como esquecer a lição que Marx e Engels nos deixaram a respeito da burguesia, instituição que combatiam, sem deixar de reconhecer que: “A burguesia desempenhou na história um papel altamente revolucionário” (MARX e ENGELS, 1998, p.10).

Não sendo Peçanha um socialista, e lembre-se que o Partido Comunista do Brasil só seria fundado em 1922, parece que o caminho fica livre para rotulá-lo como uma lacaio do capital, inimigo das coisas do povo, ainda que para isto precisemos descartar, junto com ele, o nome de muitos outros brasileiros ilustres. Nilo, é verdade, operou em uma república marcada pelos valores classistas e teve, como nos lembra Gilberto Freyre, seus “meio termos burgueses”. Sua contribuição à EPT, contudo, não pode ser minorada, aniquilada através uma análise de discurso empobrecida.

Sua palavra continua forte, de tal forma que é possível, sem grandes esforços, reconhecer a influência de seu texto, obviamente revisitado por mais de 100 anos de construção

institucional e de reflexão pedagógica, nos planejamentos dos *Institutos Federais*. Como evidencia a *Missão* do IFSC, aprovada pela comunidade escolar para guiar o quinquênio 2015-2019: “Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (IFSC, 2014).

A análise de uma institucionalidade, contudo, não deveria estar tão restrita aos seus preâmbulos. O texto da Lei, em todos os seus artigos, parágrafos e incisos é a testemunha mais precisa daquilo que procuramos desvelar. Vamos adiante:

Art. 1º Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito (BRASIL, 1909).

É o artigo da criação! Se em 1906 o Vice-Presidente propunha-se uma parceria com os Estados em *prol* da formação técnica, agora – com a caneta na mão –, o Presidente Nilo determinava que a EPT era um compromisso do Governo Federal. Mais do que isto, seria tutelada pelo recém criado Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio⁶⁵, outra importante criação trazida pelo novo presidente. Era uma elevação importante para a EPT, ligada necessariamente ao *mundo do trabalho* da época: a agricultura, a indústria e o comércio.

Art. 2º Nas Escolas de aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso, até o número de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecânica que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (BRASIL, 1909).

Criadas as escolas, o Art. 2º iria definir a natureza das suas ofertas e objetivos educacionais. A formação era destinada aos menores, como se pode perceber. O que mais nos chama atenção, contudo, é a preocupação – desde o início – com a possibilidade de relacionar a sua oferta educacional às necessidades das indústrias locais. Este costuma ser outro ponto da crítica fácil às escolas profissionais: a vinculação ao “mercado de trabalho”. O texto, contudo, não faz esta referência – sua justa preocupação é a garantia de que os operários e contra-mestres, ao se formarem, tenham onde trabalhar. Trabalhando nas indústrias locais irão deixar de ser estudantes para assumirem a posição de *trabalhadores*, categoria que nos é tão cara, auxiliando

⁶⁵ A Educação só foi contemplada com um Ministério após a Revolução de 30, com Getúlio Vargas. Ainda assim, tratada de forma conjunta à saúde, com as especialidades reunidas no Ministério dos Negócios da educação e da Saúde Pública. Em 1953 foi transformado em Ministério da Educação e Cultura (MEC) e somente após 1985 passou a ser denominado exclusivamente de Ministério da Educação, mantida a sigla MEC.

o desenvolvimento local. Em 1909, defender a promoção de indústrias locais era defender a transformação do Brasil, principalmente para os mais pobres, muitos dos quais eram filhos de escravos, libertos há apenas 20 anos.

Em tempo, readmirando a nossa própria prática, através do conhecimento histórico, acreditamos que vale a pena perguntar: o que nós, gestores da educação pública, devemos fazer? Não devemos procurar orientar nossa oferta em direção às vocações produtivas da região? Não devemos cuidar da formação “técnica e intelectual” dos nossos estudantes, promovendo o que hoje costumamos identificar com o vocábulo “formação integral”, ao mesmo tempo que nos preocupamos com suas posições profissionais futuras? Ou será que nós, professores das escolas técnicas, devemos pensar na formação de um “livre pensador”, destituído da necessidade de trabalhar? Devemos virar às costas para a Sociedade porque consideramos que ela não é como queremos? Infelizmente, este é o discurso que, muitas vezes, domina o campo educacional – um exercício retórico que se associa, apenas em teoria, ao trabalhador.

Há quem possa, com justiça, argumentar que a oposição educacional que se apresenta não é fruto da cultura nacional de *repulsa ao trabalho e preconceito com a técnica* – a oposição derivaria de uma divergência educacional. Esta divergência nasceria da oposição entre duas concepções de EPT – uma *internalista*, geralmente associada ao rótulo de *tecnicista*, e outra mais *externalista*, aberta à reflexão dos aspectos sociais da técnica. Mais do que isto, esta oposição nasceria da constatação de que um tipo de educação, a profissional, é legada aos pobres, enquanto a educação geral é reservada aos ricos. Neste sentido, devemos nos associar, de imediato, com este pensamento “externalista”, reconhecendo as trocas sociais que envolvem a técnica e repudiando os modelos educacionais que não valorizem a interdisciplinaridade e reforçem as desigualdades sociais. No entanto, e neste ponto muitas vezes divergimos, precisamos alertar aos amigos mais novos nos assuntos da REDE, que o pensamento de Nilo Peçanha para a *institucionalidade* de nossas Escolas de Aprendizes Artífices, nunca se associou a esta política reducionista.

Nilo Peçanha era um defensor do ensino técnico e intelectual, repudiando os modelos educacionais e econômicos que divorciavam mãos e cérebro. Era um entusiasta do trabalho, um abolicionista que reconhecia o *saber* contido no *fazer*. Como podemos notar na leitura de seus diários de viagem, registrando suas “Impressões da Europa”:

Os institutos tecnicos que aí existem exprimem já a reacção contra a extensão do princípio da divisão do trabalho, quando estabeleceu duas classes distintas, a dos intellectuaes e a dos trabalhadores, o que vale dizer, a escravização d'uma pela outra; como se esse desprezo pelo trabalho manual que é a verdadeira disciplina do homem, e essa injustiça muitas vezes secular que vem mutilando a consciência do maior

número e caracterizando a nossa civilização feita de egoísmo e sensualidade, o que deu a uns o monopólio do pensamento, tão odioso, e tão absurdo, como seria o da luz, do ar, da respiração, e a outros impoz a servidão, a ignorância, e os duros encargos da vida, pudesse corresponder aos nobres destinos moraes e intellectuaes do homem (PEÇANHA, 1913, p.34-35).

Seu conhecimento sobre o trabalho e sobre as técnicas produtivas não estava restrito, no entanto, aos aspectos sociais. Nilo era um profundo conhecedor do universo tecnológico e reconhecia na combinação entre os saberes técnicos e saberes científicos, o caminho para o desenvolvimento das sociedades. Seu discurso enfrentava a cultura da diferenciação, exaltando o trabalhador e o seu saber técnico:

Só o ensino profissional, entretanto, emancipa o homem e equilibra a sociedade; hoje, é certo, ainda se desdenha d'elle, e em muitas nações onde a emprego-mania é uma enfermidade nacional, se o exclue da educação das classes ricas e até das chamadas classes remediadas ou independentes, como si a humanidade não tivesse sido talvez mais feliz quando os homens de sciencia conheciam o trabalho manual, e Galileu fazia o telescópio com suas próprias mãos, Newton desde a sua infância as ferramentas que tanto contribuíram para o êxito de suas descobertas, Leibiniz uma série de machinas, sem prejuízo de suas pesquisas philoophicas e mathematicas e finalmente como se fosse possível contestar que aos filhos do ensino profissional, muito mais que aos sábios da actualidade, devem as grandes indústrias a perfeição dos seus motores, e à sociedade, a riqueza pública, a maravilha de invenções geniaes. (PEÇANHA, 1913, p.37-38).

Por isto mesmo, Nilo, um bacharel egresso da Faculdade de Direito do Recife, se oporta fortemente ao *bacharelismo à francesa* que cresceu nos trópicos. Sua crítica à formação universitária brasileira continua atual, quando considera que: “Uns sahem das academias, cheios d'uma larga instrucção teórica, mas sem o espírito das iniciativas práticas; incapazes de, no dia seguinte, ser úteis a si próprios, à sociedade e ao paiz, disputam as collocações na burocracia” (PEÇANHA, 2013, p.36). Sem deixar de defender a Academia, - sem deixar de reconhecer a natureza revolucionária, transformadora, do Estado, que os bachareis legaram à vida pública brasileira - Nilo Peçanha reconhecia que a educação brasileira precisava avançar, promovendo as transformações culturais que levasssem à valorização do trabalho.

Art. 3º O curso de officiaes durará o tempo que for marcado no respectivo programma, aprovado pelo ministro sendo o regimen da escola o de externato, funcionando das 10 horas da manhã ás 4 horas da tarde (BRASIL, 1909).

Perceba-se que o regime era de externato. Os horários eram bem ajustados, nem começando muito cedo, nem terminando muito tarde, adaptando-se às condições de locomoção de seus alunos⁶⁶, provavelmente muito precárias. Permitiam, ainda, que, em alguns casos, o

⁶⁶ Quantos de nós, professores da EPT, não conhecemos os problemas de locomoção dos alunos, principalmente os dos mais humildes?

almoço fosse feito na própria escola, uma grande vantagem não só para aqueles menores, mas para toda a sua família.

Art. 4º Cada escola terá um director, um escripturario, tantos mestres de officiaes quantos sejam necessarios e um porteiro continuo.

§1º O director será nomeado por decreto e vencerá 4:800\$ annuaes.

§2º O escripturario e o porteiro-continuo serão nomeados por portaria do ministro, vencendo o primeiro 3:000\$ e o ultimo 1:800\$ annuaes.

§3º Os mestres de officiaes serão contractados por tempo não excedente a quatro annos, vencendo 200\$ mensaes, além da quota a que se refere o art. 11 do presente decreto (BRASIL, 1909 – grifos nossos).

No tocante à remuneração de seus primeiros funcionários é difícil compreender o que os valores atribuídos aos salários significariam nos dias atuais – a questão que salta aos olhos é a que trata da remuneração dos primeiros mestres de ofício, vinculadas à produção das suas oficinas, como tratam os Arts. 10 e 11:

Art. 10 Constituirá renda da escola o producto dos artefactos que sahirem de suas officinas.

§1º Esta renda será arrecadada pelo director da escola, que com ella satisfará a compra de materiaes necessarios para os trabalhos das officinas.

§2º Semestralmente o director dará balaço na receita e despesa das officinas e recolherá o saldo á Caixa Economica ou Colectoria Federal, para o destino consignado no artigo seguinte.

Art. 11 A renda liquida de cada officina será repartida em 15 quotas iguaes, das quaes uma pertencerá ao director, quatro ao respectivo mestre e 10 serão distribuidas por todos os alunos da officina, em premios, conforme o grão de adeantamento de cada um e respectiva aptidão (BRASIL, 1909).

O que se percebe pela leitura dos Arts. 10 e 11 é que não só os professores eram remunerados de acordo com a produção de suas oficinas, mas também os próprios alunos, que participavam do rateio dos lucros obtidos. Esta é uma prática que, na realidade atual, seria severamente rechaçada por todo o setor educacional, uma vez que inaugura um perigoso precedente real – de transformação das escolas em fábricas. Estando os vencimentos dos mestres condicionados à produção das oficinas, é de se esperar um clima de reprodução do ambiente fabril, em que o professor age como o patrão e os alunos como empregados. A escola funcionaria, neste sentido, como um mecanismo de reprodução do capital⁶⁷. Ainda assim, lembrando-nos do contexto de 1909, não podemos deixar de nos perguntar qual seria o impacto desta “renda” aos *desfavorecidos da fortuna*. Renda que significava não só a garantia da sobrevivência, mas a inclusão social e profissional em uma realidade agreste, recém-liberta da escravidão. Renda que era compartilhada entre aqueles que a produziram.

⁶⁷ Hoje, não admitiríamos, também, uma retribuição desigual, que dê mais dinheiro para o “melhor aluno”. Mas de certa forma ainda fazemos isto ao instituirmos índices de rendimento aos alunos? Índices que permitem ou vetam a participação em diversas atividades (Ciência Sem Fronteiras, Congressos, Bolsas de Pesquisa, etc.)?

Art. 5º As Escolas de Aprendizes Artífices receberão tantos educandos quantos comportar o respectivo predio (BRASIL, 1909).

Esta é outra marca evidente do espírito inclusivo que inspirou a formação da REDE – as vagas deviam ser limitadas pelas instalações físicas do prédio, evitando processos seletivos excludentes. Em verdade, precisamos reconhecer, esta é uma luta que se trava até hoje nos *Institutos*. No caso específico do IFSC, esta foi uma das principais preocupações da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) no período (2012-2015): garantir a ocupação das salas, proporcionando quantas vagas os câmpus pudessem comportar⁶⁸.

Art. 6º Serão admittidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

a)idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; b) não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio.

§1º A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou attestado passado por autoridade competente.

§2º A prova de ser candidato destituído de recursos será feita por attestação de pessoas idoneas, a juizo do director, que poderá dispensal-a quando conhecer pessoalmente as condições do requereu á matricula (BRASIL, 1909).

O artigo reservado à definição dos critérios de ingresso dos alunos é um dos mais ambíguos do Decreto, reunindo tanto características inclusivas quanto exclusivas. De imediato estabelece a preferência pelos *desfavorecidos da fortuna*, marca inclusiva desta REDE, muitas vezes identificada com o *rótulo odioso do assistencialismo*. Se hoje, quando defendemos a utilização de cotas para o ingresso privilegiado de negros, pardos, indígenas e alunos da escola pública (questão a que, pessoalmente, nos filiamos com fervor), nos revoltamos com o rótulo do *assistencialismo*, de que maneira podemos manter, portanto, a mesma atitude com o Decreto do Dr. Nilo Peçanha?

A entrada era reservada a meninos entre 10 e 13 anos. É importante ressaltar aqui que, no contexto de 1909, estes menores não eram encarados como “crianças”, mas rapazotes prontos a aprender uma profissão. É preciso ter em mente que em 1910 a expectativa de vida no Brasil era de apenas 33,4 anos (IBGE, 2003) – realidade muito distante da experimentada atualmente, em que atingimos, em média, 75,2 anos de vida (LISBOA, 2015). Eram negados, contudo, o direito ao ingresso àqueles que sofressem de doença infecto-contagiosa ou que possuíssem deficiência física – marca de uma exclusão expressa. Ainda assim, são aspectos que não podem ser considerados distantes de seu tempo histórico: como manter nas filas escolares

⁶⁸ Para tal fim, foram desenvolvidos sistemas complexos de informação para estimar a capacidade de oferta, dentre os quais se destacam o *Plano Semestral de Atividade Docente-web (PSAD-Web)* e o *Plano de Oferta de Cursos e Vagas (POCV)*, que serão tratados com mais detalhes na Parte II deste trabalho.

jovens infectados, nas condições médicas e sanitárias brasileiras do começo do século passado? A bem da verdade, ainda hoje, negamos a presença destes alunos nas escolas – embora não neguemos o seu ingresso nos cursos, por dispormos de outras tecnologias para a participação dos estudantes, à distância. Quanto à inclusão das pessoas com deficiência, não podemos deixar de mencionar que este direito só foi regulamentado no recentíssimo 6 de Julho de 2015, com a instituição da *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (BRASIL, 2015).

Passados os critérios de exclusão, o que se propunha era uma forma de acesso altamente inclusiva, sem os exames de seleção que ainda hoje realizamos e, como nos alertam os amigos do Departamento de Ingresso (DEING) do IFSC, excluem muitos candidatos antes mesmo da realização prova, julgando-se incapazes de sua realização. É certo, no entanto, que o critério de idoneidade daqueles que indicavam os meninos às escolas iria variar de acordo com a discricionariedade de seu diretor.

Art. 7º A cada requerente será apenas facultada a aprendizagem de um só ofício, consultada a respectiva aptidão e inclinação (BRASIL, 1909).

Este pequeno artigo, sistematicamente esquecido nos estudos sobre a REDE, dava agência aos alunos, consultados à respeito de suas aptidões e inclinações. Retrata uma realidade já expressa pelo Prof. Joanes Costa, ao afirmar que na Escola Técnica Federal de Campos, em 1967, cada aluno aprendia a profissão para a qual tinha o “dom”. De fato, a escolha do curso segundo o critério da identificação com o curso, e não por manipulação da oferta por interesses burgueses, continua sendo a realidade experimentada nos *Institutos Federais*⁶⁹.

Art. 8º Haverá em cada Escola de Aprendizes Artífices dous cursos nocturnos: primário, obrigatório para os alunos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, também obrigatório para alunos que carecerem dessa disciplina para o exercício satisfatório do ofício o que aprenderem.

Art. 9º Os cursos nocturnos, primário e de desenho ficarão a cargo do director da escola.

Art. 15 Os programmas para os cursos serão formulados pelo respectivo director, de acordo com os mestres das oficinas, e submetidos à aprovação do ministro (BRASIL, 1909).

Aqui, mais uma questão essencial: a educação nas escolas da REDE nunca foi só profissional, mas também de *formação geral*. Os, hoje, nomeados “cursos de nívelamento” já eram previstos no início da REDE e significavam não só o aprendizado de uma profissão, como a possibilidade de elevação da escolaridade. Chama atenção especial o fato que estes cursos de *formação geral* ficavam a cargo do diretor da escola, certamente um bacharel, com muito mais

⁶⁹ Os anuários estatísticos da DEIA/PROEN demonstraram que, em todos os *tipos de curso*, a escolha dos estudantes se dá, em primeiro lugar, pela identificação pessoal com o curso.

anos de estudo do que os mestres de ofício. Era uma disposição que reconhecia que a prática da alfabetização exige um conjunto de conhecimentos adquiridos a partir da educação formal, não disponíveis simplesmente através da *experiência*. Pelo mesmo motivo, como ilustra o Art.15, o diretor era o responsável pela formulação dos programas do curso, ainda que os mestres de oficinas precisassem estar de acordo com eles. De qualquer maneira, o que se percebe é que mesmo nestas escolas ligadas à EPT havia uma distinção hierárquica entre o conhecimento ligado à *formação geral* (representada pelos seus diretores) e à *formação técnica* (representada pelos seus mestres de ofício). O que deveria ser perseguido na formação destes estudantes, no entanto, era a abolição destas distâncias.



Figura 13. Sala de Aula da Escola de Aprendizes Artífices de Curitiba (1910). Chama atenção na fotografia a natureza da aula lecionada, ligada à formação geral, bem como a postura e os trajes do professor, provavelmente um bacharel. A figura do professor se contrasta com a figura dos alunos, trajados com seus guarda-pés, adaptados à realidade das oficinas. Percebe-se também uma heterogênea formação étnica, ainda que homogeneousmente ligada à pobreza. Fonte: Disponível em <http://goo.gl/QG5sCJ>. Acesso em 30/04/2016.

2.6.1. Dr. Nilo Peçanha | heroi de uma REDE

O mandato de Nilo Peçanha como presidente da República findou em 15 de Novembro de 1910, a tempo de ver serem inauguradas as escolas que previu em Decreto. Tempo insuficiente, contudo, para orientar a formação de suas *identidades institucionais*. Ainda assim, as acompanhava de perto, nos caminhos da vida e da política, lamentando o descaso dos governos que com elas não se comprometiam. Acreditava que: “Essas escolas que aí estão, rudimentares ainda, se quiserem, já ensaiam a emancipação do brasileiro e o equilíbrio da sociedade futura” (PEÇANHA *apud* SILVA e CARNEIRO, 1983, p.140-141).

Suas convicções a respeito do caráter transformador da EPT e do papel estratégico que a REDE estava destinada a cumprir foram reafirmadas durante suas duas viagens à Europa, feitas em 1911 e 1920. Ao conhecer o sistema de institutos politécnicos da Suíça – terra de João Calvino (1509-1564), vibrantemente inspirada pelo culto ao trabalho – Nilo Peçanha

compreendia, ainda melhor, o impacto que o ensino das artes e das técnicas tem para desenvolvimento de um país. Admirado, voltava os olhos ao Brasil, às Escolas de Aprendizes Artífices que havia criado:

E no que nos diz respeito, si quando exerci a Presidencia da Republica já conhecesse a extensão dos seus resultados, ao envez dos vinte institutos profissionaes que fundei nas capitaes dos Estados, teria certamente criado duzentos, e aliás com outro desenvolvimento, tão profunda será a sua influência na formação do caracter do povo e nos destinos do Brazil (PEÇANHA, 1913, p.42-43 – grifos nossos).

Foi justamente em um retorno da Europa, em 1920, que Nilo Peçanha foi recebido em festa na cidade do Rio de Janeiro, alçado ao posto de herói popular: “Ao desembarcar no Rio de Janeiro, ao som do *Hino Nacional* e da *Marselhesa*, recebe uma consagração. A multidão comprimia-se pelo cais do porto” (SILVA e CARNEIRO, 1983, p.129). “O entusiasmo era tão grande, que o povo rompeu os cordões de isolamento. Houve discursos e, lá pelas tantas, um orador gritou: ‘Viva Nilo Peçanha, o futuro presidente da República’. O brado ecoou e a multidão em coro repetiu” (SILVA e CARNEIRO, 1983, p.129).

É com este espírito popular que irá se aventurar na campanha da *Reação Republicana* (1921-1922), concorrendo a presidência do Brasil, falando diretamente com a população através de comícios públicos – uma novidade em terras nacionais. Sua principal bandeira – a educação, pública e gratuita:

O Brasil nada será enquanto for um povo de 85% de analfabetos; falem-lhe em democracia, nas riquezas inerente do seu solo, em reforma social, numa República livre, nesses grandes problemas que aí estão a atroar os ares – nada seremos enquanto este povo não souber ler e escrever (Nilo Peçanha *apud* PEÇANHA, 1978, p.153-154).

Derrotado no pleito, marcado pelas fraudes e manipulações eleitorais típicas deste período⁷⁰, Nilo foi o grande vitorioso das ruas. Aclamado pelo povo, o político fluminense retirou-se da vida pública ao final das eleições, falecendo logo depois, em 1924, na cidade do Rio de Janeiro. Seu legado, contudo, continuaria vivo. A REDE, que ajudou a criar – marcada pelo critério da inclusão e da valorização do trabalhador e de suas artes técnicas –, se expandiu por todo o território nacional. Os *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* vêm crescendo e se interiorizando, sendo cada vez mais reconhecidos pela sociedade como um agente de *transformação* do Brasil, país ainda tão tristemente marcado pelo descaso com o ofício dos trabalhadores. O projeto de Nilo continua vivo, renovado pelas novas roupagens

⁷⁰ As eleições na Primeira República foram marcadas pelo seu critério excludente (menos de 3% da população participou do pleito que elegeu Artur Bernardes presidente), pela prática do *coronelismo*, pela não garantia do *voto secreto*, pelas fraudes e violações de urnas. O clima pós eleição de 22 no Brasil tornou-se de extrema instabilidade política – rompendo diversas revoltas armadas que, no fim, iriam desembocar na Revolução de 1930.

democráticas e pedagógicas que estes cem anos nos ensinaram. Nós, filhos destas escolas, temos orgulho de continuar esta história.



Figura 14. Equipe diretiva da UTFPR com a delegação da França – em frente ao trono de Nilo Peçanha (UTFPR), que permanece o grande patrono da REDE. Fonte: UTFPR (2005)

3. O PROTAGONISMO DA UTFPR

A formação da identidade institucional da Escola do Paraná⁷¹

3.1. A REDE FEDERAL DE EPT | espaço de distintas identidades institucionais

O estudo do texto, e do contexto, a partir dos quais foram criadas as primeiras escolas da REDE apontam para *institucionalidades* fundadas sobre o *culto ao trabalho* e na exaltação da técnica como instrumento de *transformação* social, elementos tantas vezes opostos à cultura de um país recém liberto da escravidão. É certo que não eram previstas como escolas revolucionárias, direcionadas à transformação da classe operária para fins de superação do capitalismo – do ponto de vista político, deveriam estar alinhadas a um pensamento liberal republicano, irradiado no Brasil, principalmente, pelos bacharéis saídos das Academias de Direito. Liberalismo que representava um avanço revolucionário para a instituição de nossa democracia.

O resgate desta *institucionalidade original* é significativo para o estudo de nossas atuais identidades, pois ajuda a identificar os *residuais culturais* (WILLIAMS, 1977), as permanências históricas, que continuam dando forma às instituições da REDE. Ainda assim, o esforço é insuficiente – pelo menos por três motivos. Primeiramente, é preciso reconhecer que as *institucionalidades* previstas em Lei não são o fiel retrato das *identidades institucionais* que, na prática, foram construídas pelas comunidades escolares. Em segundo lugar, é necessário considerar as inúmeras reformas estruturais que esta REDE experimentou em mais de 100 anos, com suas escolas mudando de nome⁷² a cada agitação mais brusca da política. Em terceiro lugar, é preciso atentar a uma particularidade, geralmente despercebida nos estudos sobre a REDE: as escolas que a compõem não foram transformadas uniformemente durante o curso de

⁷¹ É particularmente complicado referenciar as escolas da REDE devido ao grande número de denominações que já assumiram. Mencionar todas com o seu atual nome (*Instituto Federal*) prejudica a historicidade que queremos demonstrar. Por esta razão, na maioria dos casos, utilizaremos a expressão *Escola do Paraná* para nos referirmos à atual UTFPR, assim como usaremos *Escola de Santa Catarina* para nos referirmos ao atual IFSC.

⁷² Escola de Aprendizes Artífices, Liceu Industrial, Escola Industrial, Escola Técnica, Escola Técnica Federal, Centro Federal de Educação Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Isso sem contar com os *Institutos* que não derivam das 19 primeiras escolas, tais como os derivados das Escolas Agrotécnicas. Há também as modificações institucionais que, apesar de não terem alterado o nome das instituições, agiram sobre os seus objetivos e finalidades, que é o caso das reformas levadas a efeito pelos Decretos 2.208/97 e 5.154/04.

suas histórias; ao contrário, cada uma apresenta sua própria linha do tempo, costurada por diferentes *regras de direito*, em diferentes contextos.

Linha do Tempo das transformações <i>institucionais</i> ocorridas nas escolas da REDE (originadas em 1909 e CEFET-RJ)								
	Escolas de Aprendizes Artífices	Liceus Industriais	Escolas Industriais	Escolas Técnicas	Escolas Técnicas Federais	Centros Federais de Educação Tecnológica	Universidade Tecnológica Federal	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
	Decreto 7.566 23/09/1909	Lei 378 13/01/1937		Decreto-Lei 4.073 30/01/1942	Lei 3.552 16/02/1959	Lei 6.545 30/06/1978		
				Decreto-Lei 4.127 25/02/1942	Decreto 47.038 16/10/1959	Lei 4.759 20/08/1965	Lei 8.948 08/12/1994	
Alagoas	21/01/1910	1937	25/02/42		1968	1999	-	29/12/08
Amazonas	01/10/1910	1937	-	25/02/42	1965	Decreto 26/03/2001	-	29/12/08
Bahia	02/06/1910	1937	-	25/02/42	1965	Lei 8.711 28/09/1993	-	29/12/08
Ceará	24/05/1910	1941	25/02/42	-	1968	22/05/1999	-	29/12/08
Espirito Santo	24/02/1910	1937	-	25/02/42	03/09/65	Mar/99	-	29/12/08
Goiás	01/01/1910	1937	-	25/02/42	20/08/65	Decreto 22/03/1999	-	29/12/08
Maranhão	16/01/1910	1937	-	25/02/42	Portaria 239/65 03/09/1965	Lei 7863 31/10/1989	-	29/12/08
Minas Gerais	08/09/1910	18/08/41	-	25/02/42	16/02/59	30/06/78	-	-
Mato Grosso	01/01/1910	Circular 1971 05/09/1941	25/02/42	-	20/08/65	Decreto 16/08/2002	-	29/12/08
Pará	01/08/1910	1937	25/02/42	-	1968	18/01/99	-	29/12/08
Paraíba	06/02/1910	1937	25/02/42	-	1959	1999	-	29/12/08
Pernambuco	16/02/1910	1937	-	25/02/42	1959	1999	-	29/12/08
Piauí	01/01/1910	1937	25/02/42	-	1967	22/03/1999	-	29/12/08
Paraná	16/01/1910	1937	-	25/02/42	1959	30/06/78	7/10/2005	-
Rio de Janeiro (Campos)	23/01/1910	1937	-	25/02/42	1967	1999	-	29/12/08
Rio Grande do Norte	03/01/1910	1937	25/02/42	-	1968	18/01/99	-	29/12/08
Santa Catarina	01/09/1910	1937	25/02/42	-	Portaria 331 17/06/1968	27/03/2002	-	29/12/08
Sergipe	01/05/1910	1937	25/02/42	-	1965	2002	-	29/12/08
São Paulo	24/02/1910	1937	-	25/02/42	1959	18/01/99	-	29/12/08
Rio de Janeiro (Capital)	27/11/1919	1937	-	25/02/42	1965	30/06/78	-	-

Quadro 02. Transformações institucionais das Escolas de Aprendizes e Artífices – criadas em 1909 e do CEFET-RJ (Linha do tempo). Fonte: Organizada pelos autores com base em pesquisa junto às legislações, literatura especializada e consulta aos portais eletrônicos das instituições.

Na tentativa de reconstruir este conjunto de transformações históricas da REDE, investigamos as datas de transformação e de alteração das denominações das primeiras 19 escolas que a compuseram, incluindo nesta lista o atual CEFET-RJ que, embora não pertença a primeira configuração da REDE⁷³, tem importância fundamental para a questão que nos propomos a investigar. Com as informações – muitas vezes incompletas e contraditórias – encontradas no conjunto das Leis, nos portais eletrônicos dos *Institutos Federais* e em outros materiais diversos (revistas, boletim informativos, jornais) foi possível construir uma *linha do tempo* que conta um pouco da história da nossa Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica.

Uma breve análise das informações contidas na Quadro 02 demonstra que o desenvolvimento histórico das institucionalidades da REDE é bastante diferenciado, ainda que algumas regularidades possam ser encontradas. Se até a época dos *Liceus Industriais* o desenvolvimento institucional da REDE era relativamente constante, em 1942 verifica-se a primeira grande separação institucional, através da qual alguns *Liceus* se tornaram *Escolas Industriais* e outros, com maiores possibilidades de oferta educacional, se tornaram *Escolas Técnicas*. A partir de 1959, algumas poucas instituições já se denominavam *Escola Técnica Federal*, processo de transformação que iria se alongar até 1968. Destaca-se, contudo, a natureza das transformações ocorridas em 1978, quando apenas três das Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) se transformaram em CEFETs, um movimento que seria acompanhado tardivamente pelas outras escolas da REDE, com um demorar de até 24 anos. O que se verifica, portanto, é a configuração de uma rede não homogênea, pelo menos do ponto de vista institucional (legal).

Isto posto, podemos afirmar que uma investigação a respeito da formação da *nova institucionalidade* dos *Institutos Federais* terá que admitir a existência de, ao menos, 38 *identidades institucionais* distintas. Ainda assim, não é possível deixar de considerar que, ao menos entre as primeiras 19 escolas da REDE, percebe-se um forte traço identitário, com diversos elementos em comum, grande parte deles derivado de 1909. O próprio arranjo político em rede, expresso pela primeira vez em 1942, denota que é possível investigar algumas regularidades que pautam a história dos *Institutos*, ainda que seja impossível desconsiderar as suas especificidades.

⁷³ O que hoje conhecemos como CEFET Sucow da Fonseca, com sede no Rio de Janeiro, surgiu como Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás em 1917, sendo incorporada à REDE somente em 1919.

Ao direcionarmos esta análise no sentido de nosso *problema de pesquisa* - que investiga uma provável disputa entre a *identidade de escola técnica* e a *vontade de universidade* nos *Institutos Federais* – é forçoso que reconheçamos que o ponto mais significativo desta *linha do tempo* é aquele que marca a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no ano de 2005. Nossa *problema* se relaciona, portanto, com uma disputa que já ocorreu, efetivamente, na REDE, tendo como protagonista sua Escola de maior destaque - a *Escola do Paraná*. Aos que, por experiência, viram esta transformação ocorrer, não soará exagerado dizer que a transformação do CEFET-PR em UTFPR é o fato que irá desencadear a *reação em cadeia* que resultou na criação dos *Institutos Federais* em 2008. Para Lima Filho: “O fato é que nem encerrada de todo a transformação das antigas escolas técnicas em CEFET e a do CEFET-PR em UTFPR, iniciou-se um movimento entre diversos CEFETs pleiteando o alcance do status de universidade tecnológica” (LIMA FILHO, 2010, p.142 – grifos nossos).

Com base nesta compreensão, acreditamos que conhecer um pouco da trajetória de formação da *identidade institucional* da Escola do Paraná nos ajudará a compreender diversos elementos históricos comuns a toda REDE (ainda que não nos dediquemos à análise de 38 distintas *identidades institucionais*), ao mesmo tempo em que poderemos identificar a origem das tensões entre os modelos de *escola técnica* e de *universidade* na REDE.

3.1.1. O Espírito de Orgulho Institucional

Aos curiosos do assunto da educação, que pouco conhecem a trajetória da REDE, costuma chamar a atenção o fato de a UTFPR ser a única universidade tecnológica do Brasil. Um contato um pouco maior com a história da REDE costuma resultar na questão: porque, dentre os 34 CEFETs existentes em 2005, somente o CEFET-PR foi transformado em Universidade? Ainda que diversas explicações econômicas, sociais e políticas possam ser apresentadas, contribuindo para elucidar a questão, nenhuma ponderação terá grande efeito se desconsiderar o *espírito de orgulho institucional* que inspira esta escola desde os seus primeiros anos.

Este *orgulho institucional* inspira movimentos que exaltam o *pioneirismo*, o *protagonismo*, a *excelência* e, principalmente, a *diferenciação*. Movimentos “para cima”, que parecem evocar uma “missão histórica” de abrigar os melhores alunos, de ter os melhores professores, de constituir-se em uma “escola de elite”! É uma postura descrita pelo Prof. Domingos como “uma filosofia de competição do ‘estar e manter-se à frente’ dos demais” (LIMA FILHO, 2006, p.42).

Neste movimento sempre “para cima” a UTFPR, desde seus primeiros anos, caracterizou-se como *a escola que aproveitou todas as possibilidades* – que se valeu de todas as situações, estruturais ou contingenciais, para verticalizar a sua oferta educacional: cursos profissionais primários (1910), cursos técnicos de nível médio (1943), cursos de Formação de Professores (1958), Engenharia de Operação (1973), Engenharia Industrial (1978), Cursos Superiores de Tecnologia (1982), Especialização (1987), Mestrado (1988) e, por fim, Doutorado (1999). É o movimento metaforicamente representado pelo Prof. Paulo Aléssio, diretor geral entre 1996 e 2000, ao comemorar os 90 anos da instituição:

Sempre que analisamos a história do CEFET-PR, ocorre-nos a imagem não sei se devida ou imprópria de uma prova de corrida com barreiras. Nela, o atleta, dada a partida, procura, em largas passadas, preparar-se para a transposição do primeiro obstáculo e, após ultrapassá-lo, consolidar o avanço alcançado e preparar a superação do próximo, num contínuo, até o alcance do objetivo final: a marca da chegada (ALÉSSIO, 1999, p.01 – grifos nossos).

A transposição destes “obstáculos”, do alcance dos “objetivos”, foi sempre acompanhada de uma estratégia de atuação pedagógica, administrativa e política de invejável permanência através do tempo. Uma estratégia marcada pela *valorização da técnica*, pelo *pioneerismo* e pelo *protagonismo* na REDE, pela *racionalidade burocrática*, pelo processo de *formação e titulação dos professores*, pela *estreita ligação com o setor industrial* e pelo *conservadorismo pragmático*, que internamente mantém as estruturas de poder⁷⁴, evitando a mudança política, e externamente coloca-se sempre em posição de *política de aliança* ao Governo Federal, ainda que esta aliança não seja ideológico-educacional, mas tácita, com o objetivo claro do alcance dos objetivos institucionais.

Muitas destas propriedades parecem ser comuns às outras Escolas da REDE que, por compartilharem de histórias semelhantes, compartilham de várias características institucionais. Será na *Escola do Paraná*, no entanto, que os movimentos que procuramos evidenciar nesta Tese chegaram aos níveis máximos, capitaneando as transformações da REDE. No curso desta investigação, fiéis à orientação da história *vista de baixo*, nos valeremos, entre outros materiais, dos depoimentos de alunos egressos da UTFPR e de seus professores, ativos e aposentados, dentre os quais figuram inúmeros ex-dirigentes.

⁷⁴ É importante lembrar que desde a sua primeira eleição para Diretor Geral/Reitor, a comunidade da UTFPR nunca elegeu um candidato de oposição. A política situacionista, contudo, remete a um tempo muito anterior. Entre todos os diretores dos quais colhemos depoimentos é unânime a posição de continuidade política há muitas décadas.

3.2. A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INSTITUCIONAL DA ESCOLA DO PARANÁ

A Escola de Aprendizes Artífices (EAA-PR) abriu suas portas em 16 de janeiro de 1910, suas origens, contudo, podem ser remetidas ao Conservatório de Belas Artes de Curitiba, instituição fundada em 1894 por Paulo Ildefonso de Assumpção (1868 – 1928) e que ocupava um casarão na Praça Carlos Gomes. A nova EAA-PR iria nascer no mesmo casarão, sob o comando do mesmo diretor. O seu primeiro dirigente não vinha das academias de letras, ciências ou matemáticas – era egresso da Escola de Artes Industriais do Paraná, da Escola Politécnica do Rio de Janeiro e, por fim, da Escola Imperial de Belas Artes, onde se diplomou em Escultura e História da Arte⁷⁵. Com esta formação, Paulo Ildefonso recusava um modelo de educação profissional simplista, de mera reprodução de processos técnicos – seu entendimento estava voltado à aproximação da técnica com o saber artístico:

Ele acreditava que trabalhando as peças com maior esmero, não somente produzindo-as segundo as técnicas, mas adicionando elemento estético, faria com que os utensílios tivessem maior valor de mercado. Ao repassar aos operários-artesões esse conhecimento – ou essa cultura – estaria formando profissionais um grau além de meros dependentes de máquina (CORRÊA LEITE, 2010, p.17).

Por isto mesmo, é que mantinha postura contrária à industrialização das oficinas, pois “Estas fariam dos estudantes algo semelhante ou próximo dos instrumentos que manuseavam – apenas reproduziam mecanicamente, dando forma ao material trabalhado, sem transformá-lo numa peça que agregasse em si um conjunto de valores como a qualidade e o acabamento” (CORRÊA LEITE, 2010, p.18). Desenhava-se, portanto, desde seus primeiros dias, uma institucionalidade comprometida com uma formação comprometida com a ação qualitativa do homem sobre a natureza.

Outro aspecto que chama a atenção desde os primeiros anos desta escola é o grau de sua *racionalidade burocrática*, pouco típica no Brasil. Uma rationalidade preocupada, primeiramente, com a ocupação das vagas para novos aprendizes, na diminuição das taxas de evasão e, posteriormente, na mais eficaz organização da gestão e do ensino. Quanto a estas dimensões da realidade escolar é interessante observar as informações estatísticas produzidas

⁷⁵ Sobre Paulo Ildefonso, que desenhou a bandeira do Paraná, Edwino Tempski afirmava: “creio que a história das artes pictóricas do Paraná não pode e não deve omitir a atividade pioneira de Paulo Ildefonso, eis que, a meu ver, provavelmente, foi o primeiro pintor curitibano e o primeiro escultor do Paraná” (TEMPSKI, 1979). A ligação de artistas às escolas de artífices é mais comum do que se possa imaginar. Em Santa Catarina, o grande culturalista Franklin Cascaes (1908-1983) foi professor, por muitos anos, do que hoje é o IFSC. Mesmo o grande Cândido Portinari, outro egresso da Escola Nacional de Belas Artes, foi professor do Liceu de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro.

pelo *Centro Industrial do Brasil* e pelo *Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio*, sinteticamente compiladas na Tabela 03:

Unidade da Federação	Alunos nas Escolas de Aprendizes Artífices (1911)	Taxa anual de Frequência (1913)	Taxa Anual de Evasão (1913)
Amazonas	70	56,30%	-
Pará	95	52,80%	21,80%
Maranhão	104	57,00%	9,90%
Piauí	85	50,60%	27,60%
Ceará	100	34%	79,80%
Rio Grande do Norte	83	60,80%	39,10%
Paraíba	134	69,10%	10,90%
Pernambuco	125	39,70%	48,80%
Alagoas	151	49,50%	18,50%
Sergipe	120	52,90%	0,70%
Bahia	70	76,40%	15,00%
Espírito Santo	166	46,80%	15,70%
Rio de Janeiro – Campos	282	78,80%	26,50%
São Paulo	121	70,00%	49,40%
PARANÁ	293	80,30%	2,60%
Santa Catarina	130	63,30%	52,50%
Minas Gerais	61	69,70%	44,80%
Goiás	93	41,30%	36,60%
Mato Grosso	108	61,10%	20,30%
BRASIL	2.391	61,03%*	48,91%*

*Média ponderada a partir das taxas e dos números de alunos disponíveis.

Tabela 03: Número de alunos (1911) e taxas anuais de frequência e evasão na REDE (1913). Fonte: Organização do autor, a partir das tabelas compiladas por CUNHA (2005).

Como se pode perceber pelas informações acima, o problema das altas taxas de evasão e da baixa frequência dos alunos é um problema que acompanha esta REDE desde os seus primeiros anos. Neste cenário, é importante reparar como a Escola do Paraná já se destaca: é a maior de todas em número de alunos, ao mesmo tempo em que possui os melhores indicadores relativos à frequência e evasão escolar⁷⁶. Ainda assim, é preciso destacar que as condições, tanto administrativas quanto estruturais, eram substancialmente precárias em seus primeiros anos. Como apontam Oliveira e Leszczynski, ao comentar o trabalho do Prof. Gilson Queluz:

Ao relatar a década de 1920 na Escola Técnica Industrial do Paraná, Queluz (1995) aponta que a falta de contramestres contribuía ao estado de verdadeira desorganização, anarquia e confusão em que se encontravam todas as oficinas,

⁷⁶ É importante ressaltar que a estatística produzida nesta época era ainda muito incipiente no Brasil e que a confiabilidade dos dados deve estar seriamente comprometida. O índice de evasão (0,7%) apresentado para a Escola do Sergipe, por exemplo, indica que no máximo um aluno evadiu durante o ano de 1913 – realidade bastante difícil de acreditar frente ao histórico de toda a REDE. De qualquer forma, os números parecem indicar – ao menos comparativamente – a *racionalidade burocrática* experimentada na UTFPR desde seus primeiros anos.

algumas das quais entregues a estranhos que em seu próprio e único benefício (OLIVEIRA e LESZCZYNSKI, 2016, p.04).

Em que pese o compromisso com a oferta de um ensino de qualidade, associado à uma administração eficiente, é preciso admitir que esta *racionalidade burocrática* não era conseguida sem uma dose de militarização, de introdução de uma disciplina rigorosa. Os relatos de agressões físicas aos menores aprendizes denotam um ambiente com uma preocupação disciplinar julgada inconcebível nos tempos atuais. Uma prática condenável que, no entanto, não era exclusividade da EPT, estendendo-se por toda a educação infantil, instrumentalizadas, principalmente, pelo uso da palmatória e pela prática de “ajoelhar no milho”. O recurso fotográfico, contudo, deixa evidente que na EPT esta disciplina era muito mais intensa, valendo-se inclusive da uniformização escolar, bastante assemelhada aos trajes militares. Há que se considerar contudo, seguindo a pista deixada por Gilberto Freyre, que para esta juventude “desfavorecida da fortuna”, a uniformização militar representava uma elevação no prestígio social, alicerçada no uso da farda que, se acompanhada uma patente importante, era capaz de arianizar “[...] os próprios mulatos escuros – poder mágico que não chegaram a ter tão grande as cartas de bacharel transformadas em cartas de branquitude” (FREYRE, 2014b, p727).



Figura 15. Desfile de alunos do Liceu Industrial do Paraná na Rua XV de Novembro. Fonte: Leite (2010).

Outra questão que preocupava estas Escolas desde às suas fundações dizia respeito à formação dos professores - a maior parte das vezes homens de extrema perícia técnica, mas sem nenhum tipo de formação pedagógica. Neste sentido, é válido considerar que uma das causas do sucesso relativo da Escola do Paraná era justamente sua preocupação pedagógica, traduzida pela adoção do *método intuitivo*⁷⁷. Era uma prática considerada exemplar: “Prova

⁷⁷ Surgido na Alemanha no final do século XVIII e divulgado pelos seguidores de Pestalozzi durante o século XIX. Utilizando os objetos como suporte didático, o *método intuitivo* priorizava um modelo de ensino que ascendia dos sentidos às ideias, do concreto à abstração.

disso é que D'Assumpção foi convidado pelo Ministério a inspecionar as Escolas de Aprendizes Artífices nos estados do norte do Brasil, em 1916. Não só inspecionar como também levar aos professores o método intuitivo praticado na sede curitibana" (CORRÊA LEITE, 2010, p.21). Iniciava-se uma *política de aliança* pragmática desta escola com o poder público, mantida até os dias atuais.

A primeira alteração na denominação, e nos objetivos, das Escolas da REDE vem junto com o surto desenvolvimentista experimentado durante os anos Vargas. Em 1937 as *Escolas de Aprendizes Artífices* foram transformadas em *Liceus Industriais*, uma institucionalidade jurídica que durou apenas 5 anos, sendo transformada em 1942 pelas *Leis orgânicas do ensino industrial*. As novas *regras de direito* separavam as escolas da REDE em duas denominações distintas: *Escolas Industriais* e *Escolas Técnicas*, sendo estas últimas as de maior destaque. O destaque era decorrência do *tipo de curso* ofertado e, por consequência, do *tipo de diploma* que a escola estava autorizada a emitir, no caso o diploma de curso técnico. Neste contexto, a *Escola Técnica de Curitiba* (ETC) vai buscar o *pioneerismo* na REDE, iniciando, já em 1943 – com a velocidade de transformação institucional que lhe será própria, a oferta de seus primeiros cursos técnicos: Construção de Máquinas e Motores, Edificações, Desenho Técnico e Decoração de Interiores.

É justo afirmar que Escolas Industriais e Técnicas assumiram um *corpus* de inspiração industrial, assim como era denominada a própria tipologia da EPT (*ensino industrial*). É incorreto, contudo, afirmar que a educação que se experimentava na REDE era *reducionista*, de capacitação técnica meramente instrumentalista. A REDE seguia os rastros do projeto idealizado por Nilo Peçanha, e deveria atender “aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana” (BRASIL, 1942a, Art.3º, inciso I – grifos nossos). A lista de disciplinas de *formação geral* para os cursos técnicos, inserida pelo Decreto 8.673/1942, demonstra que a integração desenhada não era meramente retórica: *Português, Inglês ou Francês, Matemática, Física, Química, História natural, História universal e Geografia geral* (BRASIL, 1942c, Art.17).

É neste contexto, de ampliação da *formação geral*, que uma tensão - importante para a nossa pesquisa - parece ter se intensificado: uma tensão que opunha os professores diplomados àqueles com menos escolaridade formal, dedicados aos trabalhos nas oficinas. As oposições iam desde os *estilos de pensamento*, mais *científico* ou mais *técnico*, até a diferença entre costumes, a ponto de serem destinadas *salas de professores* distintas para cada um dos grupos. Eram questões que reproduziam a cultura nacional, de *repulsa ao trabalho* e *preconceito com*

a atividade técnica, para dentro destas estruturas escolares que, paradoxalmente, trabalhavam para a formação dos trabalhadores técnicos. Ao descrever o ambiente institucional da Escola Técnica de Curitiba, Corrêa Leite relata:

O desenvolvimento da Escola Técnica de Curitiba, especialmente nos cursos da chamada Cultura Geral, curiosamente abriu um fosso entre os professores cuja formação, acreditava-se, vinha de bases mais sólidas, e os mestres de oficina, que tinham pouca escolaridade.

A segregação, embora aparentemente velada, era um componente real, a ponto de haver espaços distintos para as duas categorias de professores nos intervalos das aulas. Acredita-se que a escolaridade de uns, dando-lhe conhecimento teórico, em confronto com a prática profissional de outros, sem esse embasamento, teria criado terrenos diferenciados, embora todos se ocupassem em transmitir o saber (CORRÊA LEITE, 2010, p.48 – grifos nossos).

A percepção destas separações entre os docentes revela que a dialética entre *formação geral* e *formação profissional* sempre esteve presente nestas Escolas. Ainda que a orientação legal, desde o início, fosse a de romper com esta dualidade, é forçoso admitir que esta meta educacional sempre esteve aquém do idealizado. Em um ambiente marcado pela formação técnica, é de se esperar comportamentos que desmereçam a dita *formação geral*, ainda mais quando ligada às *humanidades*. Neste sentido, é correto afirmar que surgem entre alguns professores uma postura *tecnicista*, que acreditava poder lidar com os problemas da educação da mesma forma com que lida com os problemas das máquinas⁷⁸.

Inspirada pelo *trabalhismo* dos anos Vargas, a reforma de 1942 colocou em pauta as grandes dificuldades encontradas pelas escolas da REDE nas suas primeiras três décadas. Entre as principais questões colocava-se a carência de formação pedagógica específica para a EPT. Problema tratado pela lei, ao determinar que: “Cabe ainda ao ensino industrial formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino, e administradores de serviços a esse ensino relativo” (BRASIL, 1942a – grifos nossos). Para o cumprimento deste objetivo, definiu-se que a novíssima *Escola Técnica Nacional*, sediada no Rio de Janeiro, seria a encarregada de formar o público da REDE com os *cursos de didática do ensino industrial* e de *administração do ensino industrial* (BRASIL, 1942a). Um protagonismo instituído por Lei, uma vez que, na prática, a Escola Técnica de Curitiba já se destacava por algumas ações, ainda que pontuais, no campo da formação de professores.

⁷⁸ Esta posição, que tende a derivar para um perigoso conservadorismo, não é, contudo, característica exclusiva destas escolas – ainda hoje, entre as melhores Faculdades de Tecnologia do país, verifica-se um exagerado desprezo pelas disciplinas humanísticas, como se elas não tivessem nada a acrescentar à formação profissional dos seus futuros engenheiros. São problemas ligados à não promoção da interdisciplinaridade, em todos os níveis e sistemas educacionais.

Em tempo, é preciso reconhecer que, embora estejamos abordando alguns dos aspectos positivos da EPT na REDE, em seus primeiros anos as escolas da REDE enfrentavam imensas dificuldades estruturais, administrativas, pedagógicas e financeiras. Apesar dos avanços legais apresentados com as Leis Orgânicas de 1942, o ambiente escolar na década de 40 era marcado por muitas restrições, mesmo nas escolas com melhor desempenho administrativo e financeiro, tal como a Escola Técnica de Curitiba. Além do pouco recurso recebido, as escolas da REDE sofriam com a realidade educacional sofrível de um país de analfabetos. As imensas taxas de evasão, por exemplo, funcionavam como verdadeiros “ralos de dinheiro” que denunciavam a baixa eficiência formativa destas escolas. Outra dificuldade era, certamente, administrar uma Escola Técnica em um país com o mínimo de experiência em EPT, tal como o Brasil.

Esta não era uma realidade compatível com a ideologia desenvolvimentista que dominou os anos em que Getúlio Vargas (1882-1954) esteve no poder. O trabalhismo de Vargas trazia novos olhares sobre a atividade técnica no Brasil, modernizar o ensino industrial significava também modernizar suas estruturas pedagógicas e administrativas, com vista a torná-las mais eficientes. É neste contexto que iria ser firmada a parceria do Brasil com os Estados Unidos, em 1946, através da criação da Comissão Brasileiro-Americana Industrial (CBAI), já no governo de Eurico Gaspar Dutra (1883-1974). Para o professor da UTFPR, Mário Lopes Amorim:

Esta será, pois, a missão da CBAI: a divulgação dos métodos e procedimentos baseados na racionalização científica como o percurso a ser percorrido na formação de professores para este ramo de ensino, e que posteriormente empregarão tais processos no trabalho docente (AMORIM, 2007, p.169 – grifos nossos).

Para cumprir seus objetivos, a CBAI deveria manter contato íntimo com as atividades da *Escola Técnica Nacional*, que havia ficado responsável pelos *cursos pedagógicos* da REDE.

A *racionalidade burocrática* tão admirada pelos americanos, contudo, encontraria terreno mais fértil ao sul do país, na Escola Técnica de Curitiba que, através da ação política de seus dirigentes, articulou a retomada de seu protagonismo na REDE. Esforço que surtiu efeito: no início dos anos 50 a CBAI escolheria a ETC como sua parceira prioritária e, em 1957, o presidente Juscelino Kubitscheck (1902-1976) determinou que a *formação de professores* para a REDE ficaria a cargo da ETC, na qual seria criado um *Centro de Pesquisa e Treinamento de Professores* (CPTP) (CORRÊA LEITE, 2010). A partir de 1958 professores de toda a REDE viajariam à Curitiba, no intuito de se diplomarem como “Professor de Prática de Oficina”. Assumindo a formação dos professores da REDE, a *Escola do Paraná* assumia,

definitivamente, um papel privilegiado na REDE, a influenciando decisivamente nos seus caminhos.

A influência da CBAI foi decisiva na construção da *identidade institucional* da ETC: se a escola já era caracterizada por uma marcada *valorização da técnica*, pela *racionalidade burocrática*, pela *formação de professores* e pela *aliança pragmática* com o Governo Federal, as vivências com os técnicos e professores americanos iriam amplificar estas características. É o que relata o *nativo* Ricardo Luiz Knesebeck, que ingressou na escola como aluno, em 1945, chegando à posição de Diretor Geral entre os anos 1966-1972:

Na minha vivência, destaco a escola ter sido escolhida pelo MEC e pela CBAI como instituição destinada a formar professores para o curso técnico industrial. Recebemos apoio dos órgãos federais e recursos financeiros que os americanos trouxeram para equipar as oficinas e laboratórios. Aprendi que se deve caprichar na formação de professores e especialistas e sou feliz de ter ajudado nesse começo. A qualidade da instituição é o resultado dessa soma de experiências. A escola evoluiu tanto que continua merecendo a preferência do governo para o desenvolvimento de certos programas (KNESEBECK, 2009, p.62 – grifos nossos).

É interessante observar como as transformações significativas na REDE, que levaram à modificação da denominação de suas escolas, se associa aos momentos em que um pensamento *desenvolvimentista* que florescia no país. Neste sentido, percebemos como no Governo JK (1956-1961) as mudanças nas *institucionalidades* se intensificaram. Com a promulgação das Leis e Decretos de 1959, que alteravam as disposições do ensino industrial, abriu-se a possibilidade para mais uma modificação nas denominações da REDE, embora poucas delas agissem com velocidade nesta direção (Quadro 02). No Paraná, a nomenclatura foi alterada para *Escola Técnica Federal do Paraná* (ETF-PR) naquele mesmo ano.

Ainda assim, como relatam os moradores mais antigos de Curitiba, a *Escola Técnica* não tinha grande destaque na cidade. Apesar de ser conhecida, não era uma opção àqueles que tinham condições de frequentar um outro tipo de colégio, não profissional – característica que parece ser comum a todas as escolas da REDE. Esta situação começaria a mudar com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A nova LDB estabelecia a equivalência dos cursos do 2º Ciclo do Ensino Médio (colegial secundário, normal, técnico industrial, técnico comercial e técnico agrícola). Com isto, os alunos egressos das ETFs poderiam concorrer às vagas dos concursos vestibulares de qualquer curso superior.

No caso da *Escola do Paraná* esta disposição legal foi vista como uma possibilidade de se projetar no cenário educacional local, demonstrando sua qualidade de ensino. Colocando em prática a cartilha de rationalidade construída historicamente e amplificada pela influência

norte-americana, iniciou-se uma reforma institucional. As ações se direcionaram para dois âmbitos, o administrativo e o pedagógico: “No âmbito administrativo, otimizamos os espaços físicos disponíveis, transformando-os em salas de aula e laboratórios e priorizamos o controle do custo *aluno x hora-aula*, aumentando dessa forma, significativamente o número de vagas ofertadas” (KNESEBECK, 1999, p.07), já no âmbito pedagógico “Finalmente, implantamos o ensino por objetivos, um conceito inovador na sistemática didático-pedagógica, sendo que a instituição passou a atuar como difusora em nível nacional dessa abordagem” (KNESEBECK, 2009, p.62 – grifos nossos).

Os resultados surtiram o efeito esperado, no final da década de 1960 a ETF-PR era a maior escola da REDE, contando com mais de 3.000 alunos. Sua política pedagógico-administrativa já contava com mecanismos de avaliação dos alunos e de controle e fiscalização da atividade do professor. As ações coordenadas a partir da década de 60 “tiveram resultados positivos, como se verificou com as primeiras colocações dos alunos do curso técnico nos vestibulares da Universidade Federal do Paraná” (CORRÊA LEITE, 2010, p.58). A possibilidade de estar em um curso técnico gratuito, em uma instituição federal, que possibilitava o acesso à educação superior chamou a atenção da sociedade curitibana que passou a ouvir mais falar desta escola, até então restrita para os públicos de mais baixa renda. Este foi um momento decisivo, apontado muito por alguns ex-professores, no qual a ETF-PR “deixou de ser a escola para o filho dos outros, para ser a escola para os nossos filhos”⁷⁹.

Há quem possa argumentar, e isto frequentemente acontece, que o resultado acadêmico da ETF-PR foi o resultado imediato da *formação geral*, agora mais presente na escola. Esta é uma falácia. Se a *formação geral* fosse a única responsável pelo alto desempenho dos alunos, a imensa maioria de nossas escolas, que só educam na *formação geral*, teria um desempenho excelente em quaisquer exames. O segredo não residia na formação geral isolada, nem na formação técnica isolada – estava na sua integração. A educação era de qualidade porque ultrapassava as fronteiras entre o trabalho “intelectual” e o trabalho técnico, entre mãos e cérebro! Este desempenho, vale-se notar, é marca – ainda hoje – de quase todas as escolas da REDE, o que demonstra que a verdadeira interdisciplinaridade, que reconhece o valor intelectual do *fazer* – do *fazer com as mãos* – conhece um lugar de aplicação nos *Institutos Federais*.

⁷⁹ Esta é uma frase recorrente entre os professores mais antigos, já aposentados.

3.2.1. Rumo ao Ensino Superior

Algo parece ter mudado radicalmente na *identidade institucional* da ETF-PR quando seus alunos começaram a conquistar os primeiros lugares nos concorridíssimos vestibulares da UFPR. Esta escola, à época sexagenária, concebida para transformar a vida dos “filhos dos desfavorecidos da fortuna” através do aprendizado de uma profissão técnica, começava a ser identificada pela sociedade como uma escola capaz de transformar a vida dos filhos da *classe média*, preparando-os para o ingresso no mundo do *ensino superior*. Este foi um momento decisivo que marcou o início de uma *nova institucionalidade*, em que a Escola do Paraná: “De uma escola de aprendizes e artífices, para o filho dos outros, tornou-se uma instituição de renome para os nossos filhos” (MEZZADRI, 2009, p.64 – grifos nossos), como aponta o Prof. Ivo Mezzadri, diretor geral da Escola entre 1972 e 1984. Esta transformação, ao que tudo indica, se processou não só na ETF-PR, mas na maior parte das escolas da REDE, que atingiram este estado institucional durante as décadas de 70, 80 e 90.

A mudança institucional combinou dois fatores, que se relacionam diretamente: os *tipos de curso* ofertados e os tipos de público a eles associados. Esta é uma relação que precisa ser percebida, pois encarar a mudança da matriz de cursos oferecidos à sociedade como uma resposta, exclusiva, à uma demanda produtiva é entender mal o sistema educacional brasileiro. As mudanças associam-se, diretamente, a um perfil socioeconômico atendido. Quanto mais alto for o *título* associado ao diploma expedido pela instituição, mais privilegiado será o perfil socioeconômico dos alunos que lhe dão corpo. Assim, se são as leis e os professores são os elementos centrais no desenho institucional destas escolas, são os alunos que dão materialidade a esta institucionalidade.

Durante o regime militar, em mais um dos momentos marcados pela ideologia do desenvolvimentismo, todas as atenções do MEC estavam voltadas à Reforma Universitária, promulgada através da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Entre as principais novidades estava a previsão dos “cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior” (BRASIL, 1968 – grifos nossos). Eram graduações de muito sucesso na Europa e nos Estados Unidos da América, que já trabalhavam com formações tecnológicas mais práticas, sem a excessiva carga de formação liberal bacharelesca que, ainda hoje, caracteriza a nossa formação superior. Neste contexto, a ETF-PR, que já havia conquistado posição de destaque no ensino de 2º grau, se posicionou para subir mais um degrau na hierarquia educacional – valendo-se de sua política de *aliança pragmática*,

passou a articular em Brasília a possibilidade destes cursos serem ofertados pelas ETFs, mediante autorização prévia do Ministério.

As conversas resultaram no Decreto-Lei 547, de 18 de abril de 1969, que indicou que as ETFs “poderão ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional” (BRASIL, 1969 – grifos nossos). A ETF-PR lutava para poder ofertar cursos de *engenharia de operação* – modalidade de curta duração (3 anos) em que os egressos possuíam atribuições profissionais reduzidas frente os *engenheiros plenos*. A autorização foi expedida no próprio 1969, caracterizando – mais uma vez – a extrema velocidade com que a *Escola do Paraná* se adequava às regras que possibilitavam seu contínuo *movimento para cima*.

A criação deste curso, no entanto, não era missão fácil. Havia diversos problemas envolvidos, que iam desde a insuficiência de espaço físico até a falta de professores qualificados para a tarefa. A oferta de um curso de *engenharia* demandava professores graduados, algo que ainda era raro na instituição. No ano de 1973, já na gestão do Professor Ivo Mezzadri, a ETF-PR conseguiu incorporar à Escola o espaço em que funcionava o Instituto Médico Legal (IML). Deu-se início, neste mesmo ano, a construção do *Bloco das Engenharias*, prédio mítico⁸⁰ que ocupa a esquina das Avenidas Sete de Setembro e Marechal Floriano Peixoto. Para a questão docente, nos meses de Julho e Agosto foram abertas vagas de admissão à novos professores. Finalmente, em 5 de Outubro de 1973, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o funcionamento dos cursos de *Engenharia de Operação Civil, Eletrônica e Eletrotécnica* da ETF-PR. Não eram os cursos de engenharia plena, tais como aqueles que funcionavam nas Universidades, mas representavam o “sonho possível”, o *inédito viável* para uma escola que queria crescer.

Assim, 64 anos após a sua criação, a REDE iria experimentar o seu segundo *big-bang* – a explosão que detonou a oferta de cursos superiores nas suas escolas técnicas. A *Escola do Paraná* tinha apontado um novo caminho para a REDE⁸¹ – um caminho, é verdade, com um horizonte ainda bastante distante para a maioria das outras escolas, mas já viável àquelas que vinham traçando trajetória semelhante, como a ETF-RJ e a de ETF-MG. A tríade formada por

⁸⁰ Segundo alguns alunos, este prédio continua assombrado pelo “espírito atormentado” de seus professores, tamanha a dificuldade de suas avaliações.

⁸¹ O CEFET-RJ indica que começou a ofertar cursos superiores já em 1966, em parceria com a UFRJ. A rigor, contudo, estes cursos não podem ser caracterizados como próprios, sendo que até mesmo os diplomas foram emitidos pela Universidade.

PR, MG e RJ, que já vinha se desenhando há alguns anos, iria assumir formações mais visíveis com a diferenciação mostrada possível pela *Escola do Paraná*. É o que relata, com o típico *orgulho institucional*, o Professor Aramis Demeterco, que atuou na instituição de 1956 a 1989, tendo breve passagem pela Direção Geral, em 1972:

Lembro também com muita satisfação que fomos pioneiros. Juntamente com a Escola Técnica do Rio de Janeiro, fomos as primeiras escolas técnicas a oferecer ursos superiores. Depois a escola de Minas Gerais também passou a ofertar graduações. Estas três escolas juntas eram consideradas as melhores do país (DEMETERCO, 2009, p.62 – grifos nossos)

Com o início da oferta dos cursos de Engenharia de Operação uma tensão identitária, ainda tímida, tornou-se mais evidente: se durante os anos 40 já se identificava uma certa divisão entre os professores da *formação geral* e os *mestres de oficina*, originada pelos seus distintos níveis de instrução, com a oferta dos cursos superiores começa a se formar um grupo destacado dentro da escola, um grupo de professores que gozava de melhores condições de trabalho e de maior prestígio na instituição, por lecionar nos cursos de engenharia. É o que nos conta o Prof. Nestor Moraes, professor da instituição por 40 anos (1973-2013), que foi contratado naquele agosto de 1973 para lecionar nos cursos técnicos e na futura *engenharia de operação*:

Ingressei na antiga Escola Técnica Federal do Paraná (hoje UTFPR) em 1973, lecionando para os cursos técnicos. Já em 1974 percebi que dar aulas nos antigos cursos de engenharia de operação era um privilégio, pois além da redução do número de aulas havia o incontestável prestígio de lecionar no ensino superior. Nesta época o regime de 40 horas semanais representava no mínimo 36 horas-aula para os cursos técnicos. Logo em seguida - devido ao número pouco expressivo de profs. de ensino superior - fui convidado a lecionar nos cursos de engenharia (MORAES, 2014 – grifos nossos).

Os cursos de engenharia de operação, no entanto, não tiveram sucesso no Brasil. Uma sociedade fortemente influenciada pelo *bacharelismo* tem dificuldades para admitir um diploma de engenharia obtido em apenas três anos. Afinal, vale sempre lembrar, os diplomas de alguns cursos, no Brasil, se equivalem a *títulos de nobreza*. Neste cenário de atraso tecnológico, até mesmo os conselhos profissionais da área começaram a criar óbices para reconhecer as atribuições dos egressos dos cursos de *engenharia de operação* – processo semelhante que enfrentam, até hoje, muitos dos egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia. Os alunos formados, com dificuldade para se inserirem no *mundo do trabalho*, buscavam a *complementação de carga horária* na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), para transformarem suas graduações em cursos de *Engenharia Plena*. Assim, nos últimos anos da década de 70, a vitrine da ETF-PR continuava sendo seus cursos técnicos de nível médio.

Estamos falando, contudo, de uma escola movida pelo desejo de subir, de uma *identidade institucional* que afirma que é possível crescer. Alinhadas estrategicamente, as

escolas do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais – que já ofertavam cursos de *engenharia de operação* - pressionavam pela mudança da modalidade de suas engenharias e de suas estruturas jurídicas que, nos seus entenderes, devia ser distinta das demais escolas da REDE. Foi por esta época que o termo *educação tecnológica* começou a ser usado por estas escolas que, até o momento, preferiam utilizar expressões como *ensino técnico* ou *ensino industrial*. O próprio uso do termo *educação tecnológica*, por si mesmo, já denota uma vontade de diferenciação: uma estratégia que, reconhecendo o desprestígio social da técnica, renova seu vocabulário, buscando denominações mais elegantes e abrangentes. Em termos práticos, a luta política estava concentrada na transformação das ETFs em *Centros Federais de Educação Tecnológica* (CEFETs) e na possibilidade de ofertar *engenharias plenas*. Como conta Aramis Demeterco, à época como Diretor do *Centro de Engenharia de Operação*:

Uma das grandes batalhas naquela época foi transformar a Escola Técnica em CEFET-PR, com a finalidade de passar a ministrar ursos de nível superior. Por este motivo fomos várias vezes a Brasília, discutimos com políticos e recebemos muito apoio, principalmente do deputado federal Alípio Ayres de Carvalho. Mas essa luta não foi fácil (DEMETERCO, 2009, p.62 – grifos nossos).

A articulação política deu resultado e, em 30 de junho de 1978, as escolas da Tríade foram transformadas em CEFET-PR, CEFET-MG e CEFET-RJ. Destacadas da REDE pelas suas denominações distintas, o que, de fato, diferenciava estas escolas das demais eram seus objetivos institucionais, que contemplavam a atuação no ensino superior, na pesquisa e na extensão:

Art. 2º Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm os seguintes objetivos:

I - ministrar ensino em grau superior:

a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;

b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;

II - ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;

III - promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;

IV - realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços.

(BRASIL, 1978, art. 2º - grifos nossos).

Naquele mesmo ano, o CEFET-PR iria descontinuar seus cursos de *Engenharia de Operação*, transformando-os em cursos de Engenharia Industrial – com 5 anos para a integralização, tais como as “engenharias plenas” ofertadas nas universidades. Sua grande diferença residia em seu currículo, mais voltado às disciplinas laboratoriais e notadamente mais próximo às demandas industriais. Ainda que as Engenharias Industriais não gozassem do

mesmo prestígio das engenharias ofertadas na Universidade Federal, a possibilidade das suas ofertas significa mais um degrau que a instituição vencia no seu *movimento para cima* – mais uma das oportunidades para crescer que não seria perdida.

Se nas esferas administrativa e do *ensino* a Escola do Paraná agia rapidamente em suas transformações, no processo de construção da *pesquisa* as mudanças iriam ocorrer mais lentamente. As principais dificuldades estavam na falta de compreensão do universo da produção da pesquisa científica, que demanda a existência de professores-pesquisadores, geralmente formados em programas de mestrado e doutorado, articulados em grupos que desenvolvem, coletivamente, o trabalho investigativo. Nos primeiros anos do CEFET-PR nem mesmo os *afastamentos para titulação*, ainda que não remunerados, eram bem vistos. Como nos conta o Prof. Nestor Moraes, sobre o seu pedido de afastamento para a realização de mestrado, um dos primeiros registrados na instituição, em 1978:

Na década de 1970 ainda havia na instituição grande resistência quanto a capacitação de docentes em cursos de mestrado e doutorado. Em 1978 sondei junto a direção geral a possibilidade de liberação de parte da minha carga horária para fazer curso de mestrado. Recebi como resposta a afirmação de que éramos uma instituição formadora de técnicos e que não havia interesse em dispensar atividades docentes para a realização deste tipo de cursos. No início dos anos 1980 - já em fase final do meu curso de mestrado - solicitei ao meu chefe de departamento acadêmico a dispensa pelo período de uma semana para me dirigir ao Instituto Oceanográfico da USP com a finalidade de revisar a minha dissertação com a ajuda do meu orientador. Fui atendido e com o aval do chefe de departamento, que providenciou substituto para minhas aulas, fui ao Instituto Oceanográfico em São Paulo. No mês seguinte tive desconto no meu salário relativo a estes dias. Ao reclamar de tal fato com o então diretor de ensino, recebi como resposta que a minha função era dar aulas e que outras atividades eram de responsabilidade e risco meus. Pouco tempo depois o Cefet-PR começou a modificar estes conceitos e iniciou um processo constante de incentivo a titulação (MORAES, 2014 – grifos nossos).

Uma outra transformação na *identidade institucional*, apontada pelos professores mais antigos, parece ter se processado durante os anos da gestão Mezzadri (1972-1984): a configuração de uma *identidade* estreitamente vinculada ao setor produtivo. É o que reconhece o próprio Ivo Mezzadri, ao discorrer sobre a necessária vinculação da Escola do Paraná às indústrias locais:

A nossa política educacional se pautou por uma necessária ligação com as indústrias locais, pois acreditávamos que o conhecimento deveria estar vinculado à prática, visto que, nossos recursos advinham da comunidade e para ela deveriam retornar. Esse retorno se fazia imperativo em nosso país que carecia de desenvolvimento tecnológico e seria despropositado que não atendêssemos uma demanda sócio-econômica legítima.

[...]

Esse compromisso com a aplicabilidade do ensino nos levou a criar a Diretoria de Relações Industriais, entidade pela qual lutamos junto ao Conselho Federal de Educação e ao MEC, que se opunham a essa implantação. Essa diretoria, cujo modelo

vigorava nas faculdades do Primeiro Mundo, era fundamental para o intercâmbio entre escola e empresa" (MEZZADRI, 1999, p.07).

Esta postura, que se compatibiliza com aquele desejo inicial de Nilo Peçanha, de atrelar a oferta às necessidades das indústrias locais, representou uma atitude que não foi comum à REDE. Perceba-se que até mesmo o MEC e o CFE eram contra a implantação de uma Diretoria de Relações Industriais. A Escola do Paraná, contudo, não se pautava pelos paradigmas educacionais e tecnológicos nacionais. Se no debate educacional discutia-se sobre a propriedade de vincular o *ensino técnico* às indústrias, na *Escola do Paraná* esta era questão posta: a vinculação era necessária! A ideologia desenvolvimentista, certamente muito influenciada pelos longos anos de parceria com o CBAI, dominava completamente o ambiente educacional da escola⁸².

Em 1984 o CEFET-PR encontrava-se em um clima de extrema estabilidade política interna, com todos os diretores fazendo os seus sucessores, sendo que o Prof. Ivo Mezzadri já estava frente ao posto por 12 anos. Ao precisar se afastar do cargo, assumiu em seu lugar o Diretor de Ensino, Prof. Ataíde Moacyr Ferraza, que, sem contrariar a regra do *conservadorismo pragmático* que marca esta instituição, prometeu "prosseguir, no mesmo ritmo, no mesmo entusiasmo e na mesma direção o trabalho dos dirigentes anteriores" (FERRAZA em CORRÊA LEITE, 2010, p.85 – grifos nossos). Mantendo a mesma *ideologia do desenvolvimento institucional*, do *movimento para cima*, sua gestão iria trabalhar fortemente pela modificação definitiva da *identidade* do CEFET-PR, ainda conhecido na cidade como "Escola Técnica". Seu plano de gestão passava pela "afirmação da identificação do CEFET-PR como instituição de ensino de 2º e 3º graus, dentro de uma política de integração e verticalização do ensino" (CORRÊA LEITE, 2010, p.85 – grifos nossos), através da qual os alunos dos cursos técnicos deveriam experimentar uma formação integrada, com a possibilidade de continuar seus estudos nas Engenharias Industriais ofertadas na casa.

A estratégia utilizada para atingir este objetivo passava pelas mudanças nas políticas de *formação de professores* para a REDE e de *incentivo à titulação docente*. Se até o momento a *Escola do Paraná* tinha se destacado na *formação de professores* da REDE através de cursos que, apesar da ampla capacitação profissional não rendiam certificação, mas não graus acadêmicos, em 1984 o CEFET-PR iria instituir o "Programa Institucional de Capacitação Docente", que ofertava cursos em nível de graduação que, por elevar a escolaridade dos

⁸² Tal postura rende, ainda hoje, muitas críticas à UTFPR, pois – ainda que o sucesso de sua ação seja inegável – é também verdadeiro afirmar que a instituição muitas vezes assumiu uma postura educacional reducionista, pouco democrática, típica da atividade industrial, promovendo valores conservadores.

docentes, atraiu professores de toda a REDE para as suas salas de aula. A ordem era “ocupar todos os espaços” disponíveis, aumentando a influência do CEFET-PR na REDE.

A estratégia mais efetiva neste *movimento para cima*, contudo, era a do *incentivo à titulação docente*: “Dessa forma, a Instituição adotou uma política sistemática de incentivo à qualificação de docentes em âmbito de mestrado e doutorado, bem como a contratação de professores já titulados” (UTFPR, 2008, p.03). À medida que o corpo docente ia se titulando, as feições institucionais também iam se alterando, com o surgimento de uma crescente tensão entre dois grupos de professores: os professores do Magistério Superior e os professores do Magistério do Ensino Técnico. Era uma tensão centrada na reorientação da identidade institucional, entendida pelos mais antigos como ontologicamente ligada ao ensino técnico, enquanto para os mais novos ela deveria estar ligada à inovação tecnológica, conseguida – principalmente – pela oferta de cursos superiores.

Nesta disputa pela reorientação institucional, nenhum processo político teve mais impacto do que a criação do Mestrado em Informática Industrial, no ano de 1988. Ainda que a criação dos cursos superiores, em 1974, tenha sido o evento mais importante, do ponto de vista da mudança de orientação institucional, foi com a criação do atual Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial (CPGEI), que as diferenças entre os modelos institucionais defendidos pelos professores se acirraram. Como declara o Professor Nestor Moraes, que foi Chefe do Departamento de Ensino Superior (1988-1992) e coordenou o CPGEI no início dos anos 90:

Até junho de 1982 era flagrante a diferenciação entre o ensino superior e o ensino de segundo grau. As coordenações de ensino superior abrigavam os professores de ensino superior e as coordenações de área de ensino de 2º grau abrigavam os profs. de segundo grau. Em julho de 1982 foram criados os departamentos acadêmicos constituídos pelos dois tipos de professores. Muitos profs. da carreira de segundo grau "eram emprestados" para dar aulas nas engenharias. A partir de 1984 já era bastante significativo o incentivo a titulação de profs. para Mestrado e Doutorado. Com a criação do CPGEI em 1988 a tensão entre o ensino técnico e o ensino superior se acentuou e sentíamos que boa parte dos profs. ansiavam pela carreira de ensino superior, que aos poucos foi substituindo a carreira de segundo grau (hoje EBTT) fazendo com que a instituição desse prioridade a contratação de profs. de ensino superior (MORAES, 2014 – grifos nossos).

Os doutores do CPGEI não se destacavam, apenas, porque possuíam vencimentos superiores aos dos outros professores – a diferenciação principal era de *capital cultural*, pois eles representavam a “elite intelectual” do CEFET-PR. O CPGEI, como um professor definiu, era o “Olimpo” do CEFET-PR.

A criação de um mestrado teria impacto significativo para toda a REDE – mais uma vez o CEFET-PR apontava os caminhos que podiam ser seguidos. Em 1991 o CEFET-MG iria

credenciar o seu primeiro programa de mestrado, seguido pelo CEFET-RJ, em 1992. O CPGEI era o embrião de onde nasceria, mais tarde, a ideia de Universidade Tecnológica. Como aponta o Prof. Maurício Tazza, primeiro coordenador do CPGEI:

Mostramos que é possível criar um curso de mestrado dentro de casa, e isso encorajou os demais a fazerem o mesmo. E acima de tudo, o CPGEI foi a base que permitiu a transformação do CEFET-PR em UTFPR e contribuiu no processo de intercâmbio com as universidades europeias (TAZZA, 2008, p.07 – grifos nossos).

3.2.2. A transformação do CEFET-PR em Universidade

O início dos anos 90 se desenhava ao CEFET-PR como o tempo da afirmação de sua *identidade institucional*, reconhecida pela qualidade de seus cursos técnicos e de suas engenharias. O modelo da verticalização do ensino tinha mostrado seu absoluto sucesso quando os egressos dos renomados cursos técnicos passaram a ingressar como calouros nas Engenharias Industriais. Isto promovia uma graduação muito diferente da clássica: enquanto nas engenharias tradicionais os alunos eram egressos da 3^a série do ensino médio, nas engenharias industriais do CEFET-PR a maior parte dos calouros já era técnico, formado na casa, e trabalhando na área. Os professores tinham em mãos turmas altamente especializadas, de alunos que tinham um enorme conhecimento na área, além de uma exemplar formação geral. Em poucos anos, os cursos de engenharia do CEFET-PR já eram mais procurados que os da UFPR.

A atenção à educação superior se intensificava, tendo como um dos principais vetores a política de incentivo à titulação. Se no início dos anos 80 a política restringia a titulação docente, em 1992 o CEFET-PR já contava com 66 mestres e 12 doutores em seu quadro docente. Outras dezenas, contudo, gozavam de afastamento parcial ou total para obtenção de titulação. Esta era uma tendência que se percebia em toda a REDE, desde a modificação do Magistério Federal, em 1987, que estabelecia vencimentos diferenciados para os que tivessem o título de Mestre; tendo se destacado com especial intensidade nas escolas do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

O maior desafio do início dos anos 90, contudo, era outro: a expansão geográfica. A ideia era levar às máximas possibilidades o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), iniciado no governo Sarney, em 1986, e que tinha por objetivo construir 200 novas escolas técnicas no país. O CEFET-PR, como de costume, iria agir com rapidez nos anos 90 para consolidar sua interiorização no Estado do Paraná, criando as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) de Medianeira (1990), Ponta Grossa (1992), Cornélio Procópio (1993), Pato Branco (1993) e Campo Mourão (1995). Após 80 anos, o CEFET-PR já não era

mais somente a “escola técnica” de Curitiba, se posicionando estrategicamente em todas as regiões do Estado por meio de suas 6 unidades de ensino.

Esta onda expansionista era sustentada pela estabilidade política do CEFET-PR, que durante o período Ataíde Moacyr Ferrazza chegou ao máximo de seu *conservadorismo pragmático*⁸³. O projeto, ambicioso, de fazer do CEFET-PR uma “instituição grande” - de mover-se “para cima”, de ser o centro da excelência tecnológica do Paraná, de ser uma *escola de elite* (intelectual) - ao mesmo tempo que impulsionava o desenvolvimento institucional, produzia posturas de extremo autoritarismo, de não respeito as discussões democráticas, de ideologia do pensamento único, em que qualquer ideia contrária às da Direção Geral seria entendida como uma agressão ao próprio CEFET-PR, levando à perseguição política das pessoas envolvidas⁸⁴. A conquista da maioria da instituição, que, efetivamente, apoiava este projeto, era conseguida através da exaltação ao *orgulho institucional*, que citamos na apresentação deste capítulo. Orgulho traduzido em palavras pelo Prof. Ataíde, ao, em entrevista, falar sobre as causas das conquistas expansionistas do CEFET-PR em suas gestões: “um pouquinho de loucura e ousadia, mas que estava cercado de pessoas que eram mais ousadas do que eu trabalhando ao meu lado. O que temos e sempre tivemos é uma equipe com o símbolo da nossa instituição cravado em nossos corações” (FERRAZZA, 2016 – grifos nossos).

⁸³ Se uma gestão de 12 anos, como a de Ivo Mezzadri, já pode ser considerada longa, a gestão de Ataíde Moacyr Ferrazza durou, na prática, mais tempo. Ataíde já era o Diretor de Ensino quando assumiu a direção do CEFET-PR em 1984, com o afastamento, por motivos de saúde, do prof. Ivo Mezzadri. Em 1988, não podendo ser reconduzido ao cargo, liderou a campanha pela nomeação de seu sucessor, Prof. Artur Bertol, de quem foi vice-diretor no período de 1988 a 1991. Em 1992, saiu em campanha por um novo mandato, sendo nomeado, pela segunda vez, Diretor Geral. Em 1996, novamente impossibilitado de concorrer, escolheu pessoalmente seu sucessor, o Prof. Paulo Aléssio, em um processo no qual foi preciso romper, politicamente, com alguns grupos que o apoiavam para sustentar a indicação. Grupos que sofreriam perseguição posterior. Conquistada a nomeação, continuaria como *iminência parda* do poder na gestão 1996-2000 do CEFET-PR. Foi figura fundamental na articulação política para a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica. Em 2001, já aposentado, apoiou a campanha de nomeação de Éden Januário Neto à Direção Geral e foi seu principal cabo eleitoral. Continuou com força durante esta gestão, com papel destacado no Conselho Diretor, mas iria perder influência nos anos seguintes.

⁸⁴ De maneira particular, cito o processo de expulsão (transformado em suspensão por um semestre letivo) a que fui submetido por, na condição de único representante dos alunos no Conselho Diretor e Presidente da União Paranaense dos Estudantes, liderar o movimento contrário à autorização de cursos superior de graduação pagos no CEFET-PR, processo em clara discordância com as disposições legais da educação nacional. As lideranças do Movimento Estudantil, que impediram a criação do referido curso via articulação junto ao Ministério Público, seriam todas perseguidas, com sérios prejuízos às suas trajetórias acadêmicas. O professor Domingos Leite Lima Filho (2003, p.71), assim relatou o caso: “[...] em agosto de 2000 a FUNCEFET celebrou convênio com a Escola Aeronáutica de Congonhas, instituição privada, que previa o oferecimento pelo CEFET-PR de um curso de Tecnologia em Mecânica, modalidade Gestão da Manutenção Aeronáutica. Os alunos do referido curso pagariam uma mensalidade, de forma que se constituiria no CEFET-PR, instituição pública, a realização de um curso regular de graduação em nível superior pago. A ação do movimento estudantil e do movimento docente impediu tal intento, o que resultou inclusive em processos administrativos e disciplinares movidos pela Direção Geral do CEFET-PR contra os diretores do SINDOCEFET-PR e do Diretório Central dos Estudantes do CEFET-PR e do Grêmio Estudantil César Lates”.

Esta é uma parte da história da UTFPR que acompanhei de muito perto, de forma que minha visão como pesquisador muitas vezes se confunde, ou se enriquece, pelas lembranças da experiência que trago. Peço licença ao leitor para trazer algumas delas à tona.

No último ano do antigo 1º grau, vislumbrei a possibilidade de cursar o ensino técnico no CEFET-PR, principalmente por indicações da família, que contava com três professores da instituição. A ideia de estudar em uma escola como o CEFET-PR chamava a atenção de muitos concluintes do 1º grau, que o reconheciam como uma das melhores escolas do país – fato este amplamente divulgado em Curitiba. O interesse aumentava quando se considerava que, além de ótima, o CEFET-PR era uma escola pública, gratuita. O ingresso nesta instituição, contudo, era extremamente dificultado – se espalhavam pela cidade *cursinhos* preparatórios para o “exame de seleção” do CEFET-PR, muito concorrido. Frequentados, hegemonicamente, por alunos de algumas das melhores escolas particulares de Curitiba, os *cursinhos* deixavam pouco espaço para o ingresso dos alunos mais carentes. A respeito disto, o próprio CEFET-PR mantinha uma turma preparatória, gratuita, no curso “Pró-Técnico”, destinado aos alunos carentes. No 2º semestre de 1993, consegui vaga em uma destas turmas. Para frequentar a instituição durante aquele semestre, ganhávamos um crachá simples, que contrastava com os *guarda-pós* (jalecos) dos alunos regulares. Como aspirantes a alunos sofriámos o assédio implacável dos estudantes do CEFET-PR, fossem eles calouros ou veteranos. Éramos chamados, pejorativamente, de PEBE⁸⁵, em um tom que remetia à PLEBE.

Ingressei na instituição, como aluno do Curso Técnico em Eletrônica, no 1º semestre de 1994. A ideologia do *orgulho institucional* era apresentada com força nas primeiras semanas de aula. Éramos recebidos pelo Diretor-Geral que, em palestra, discursava sobre o que significava ser um aluno do CEFET-PR, sobre o fato de pertencermos à elite intelectual da sociedade curitibana, sobre a responsabilidade de elevar a “marca CEFET-PR” e dos estudos que nos seriam exigidos. Terminávamos cantando o hino da instituição: “Juventude das plagas altaneiras/ que se esforça em labutas desmedidas”. Seguia-se o aprendizado da disciplina – apresentados aos inspetores de alunos, recebíamos as regras a respeito do comportamento desejado no CEFET-PR e, principalmente, a respeito do estado de conservação de nossos *guarda-pós*, que funcionavam como o “bilhete de entrada” na instituição, desde que a eles não estivessem faltando botões.

⁸⁵ O antigo nome do curso era Programa Especial de Bolsas de Estudos (PEBE), denominação que foi trocada devido à conotação pejorativa que assumiu com o tempo.

O que mais impressionava, contudo, era o funcionamento da *racionalidade burocrática* que inspirava a instituição. A respeito desta característica me detive brevemente, ainda sem teorizar, em minha dissertação de mestrado:

Impressionava-me o clima de racionalidade dos processos em nosso Centro Federal. Tudo era metódico e calculado [...] O sinal soava ao início e ao fim das aulas, os inspetores verificavam a presença de alunos e professores em sala e anotavam cuidadosamente, em suas fichas de ocorrência, todos os “transtornos” ocorridos nestes períodos (como, por exemplo, quando os alunos eram liberados 10 minutos antes do prazo estipulado pelas normas da casa). As fichas eram enviadas ao Chefe do Departamento ao qual professor estava lotado e deveriam ser devidamente justificadas antes de serem encaminhadas ao setor de Recursos Humanos para que houvesse, ou não, descontos nos vencimentos do professor (MORAES, 2008, p.11).

Ainda assim, apesar do controle disciplinar rígido e das matérias árduas, estudar no CEFET-PR tinha suas vantagens. Além de ser “público, gratuito e de qualidade”, conseguíamos estágios com facilidade e sabíamos plenamente preparados para os concursos vestibulares, objetivo unânime entre meus colegas de turma. Outro atrativo era que o CEFET-PR, em muitos aspectos, funcionava como uma universidade: os professores nos atendiam nos Departamentos Acadêmicos e nossa matrícula não era seriada, e sim por disciplina, de tal forma que podíamos construir os nossos próprios horários, uma liberdade que nossos amigos dos colégios de formação geral não experimentavam.

Este cenário de prosperidade e expansão foi severamente afetado com a chegada de Fernando Henrique Cardoso ao poder, em 1995. A disposição mais dura foi, sem dúvidas, a promulgação do Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, ao definir que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Era um duro golpe, que proibia a oferta dos cursos técnicos integrados.

Após anos de transformações, com mudanças de denominações e de objetivos institucionais, a REDE parecia ter encontrado uma *identidade* característica, marcada pela oferta um *tipo de curso*, os técnicos integrados, e pela frequência de um público característico, alguns dos melhores alunos das escolas públicas e privadas do estado do Paraná – únicos que conseguiam ser aprovados nos seus concorridíssimos processos seletivos. A proibição aos *técnicos integrados* dizia às ETFs e aos CEFETs que eles deveriam parar de fazer o que melhor sabiam para se dedicarem a uma outra oferta e, consequentemente, a um outro público. Neste período de 8 anos as escolas da REDE vão atravessar um dos períodos considerados mais críticos de toda a sua História. As dificuldades orçamentárias eram grandes, mas não maiores do que as dificuldades geradas pela crise de identidade que atingiu estas instituições.

O Decreto 2.208/97 foi uma “bomba” que explodiu sobre toda a REDE. Seus estragos, contudo, afetaram diferentemente cada uma das suas escolas, tendo consequências particulares entre as poucas que já ofertavam cursos de graduação. Ao mesmo tempo em que o texto legal impedia a oferta dos cursos técnicos integrados, não impedia que o foco destas instituições fosse redirecionado para o ensino superior. Em verdade, esta não era uma preocupação governamental, pois era inimaginável para a ampla maioria das escolas da REDE que, em 1997, só contava com cinco CEFETs.

No âmbito da direção do CEFET-PR, contudo, o “golpe” foi visto como uma oportunidade. Era hegemônica a ideia de que o CEFET-PR não deveria ofertar os cursos técnicos *pós-médio*. Argumentava-se, abertamente, que uma instituição daquele porte não deveria se ocupar com estes “níveis inferiores” de curso, para os quais concorreriam alunos de precária formação. O CEFET-PR deveria tomar outro caminho, acabar com o ensino técnico, mantendo uma formação propedêutica de nível médio, e fazer a transição para a atuação majoritária no ensino superior. É interessante observar como a própria instituição relata sua estratégia pós-Decreto 2.208/97:

À Instituição, então, restava a alternativa de oferecer uma das duas modalidades estabelecidas no decreto 2.208, certo? Errado. O CEFET-PR decidiu optar por outro caminho: preparou o lançamento do ensino médio e de vários cursos superiores de Tecnologia, deixando a oferta do novo modelo de cursos técnicos para os anos seguintes (UTFPR, 2005, p.05 – grifos nossos).

Aos que viveram os corredores do CEFET-PR no ano de 1997, duas lembranças parecem chamar atenção: a primeira, obviamente, de indignação com o Governo Federal pelo fim dos cursos técnicos integrados; a segunda, de agitação de professores em todos os *departamentos acadêmicos*, cujas chefias foram instadas pela Direção Geral da escola a conceber projetos de Cursos Superiores de Tecnologia, para oferta ainda no ano de 1998.

É interessante observar como nesta época a estrutura administrativa do CEFET-PR já estava dividida em departamentos, um arranjo típico de universidade. Alguns destes departamentos, justamente os maiores da instituição, já contavam com a oferta de cursos de Engenharia, sendo missão mais fácil a transição definitiva para o ensino superior. Outros, contudo, tais como o Departamento de Física (DAFIS) e o Departamento de Química e Biologia (DAQBI), atuavam exclusivamente na *formação geral*, não ofertando cursos próprios. Ainda assim, mesmo a estes departamentos foram solicitados projetos de CSTs, entre os quais resultaram, por exemplo, o CST em Radiologia (DAFIS) e o CST em Química Ambiental (DAQBI).

Outro Decreto, contudo, assustou ainda mais a Direção Geral do CEFET-PR naquele mesmo ano, como revela uma publicação institucional: “Porém, em 1997, mais um decreto trouxe novos desafios a Paulo Alessio. Era o 2.406/97, de 27 de novembro de 1997, que previa a transformação de todas as escolas técnicas e agrotécnicas em CEFETs” (UTFPR, 2005, p.05 – grifos nossos). Com a publicação do Decreto 2.406/97 a estratégia do CEFET-PR parecia ameaçada. Julgava-se que se toda a REDE virasse CEFET, todos poderiam ofertar cursos de educação superior e seguir a mesma estratégia do CEFET-PR, o que, certamente seria reprimido pelo MEC. O medo era que: “O Ministério da Educação poderia entender que os cursos superiores, os mestrados e o doutorado, como os que mantínhamos, não eram mais atividades de CEFET e restringir o envio de recursos” (ALÉSSIO, 2005, p.05 – grifos nossos). Extraoficialmente, todos sabiam que o medo institucional era de que o CEFET-PR perdesse seu posto destacado na REDE.

Se a tática para se livrar das disposições do Decreto 2.208/97 já havia sido radical, a forma de luta contra a “ameaça” do Decreto 2.406 foi ainda mais audaz – apenas 15 dias após a publicação do Decreto, a estratégia do CEFET-PR já estava definida, sendo apresentada na reunião de diretoria de 12 de Dezembro (UTFPR, 2005). Valendo de uma disposição apresentada no parágrafo único do Art. 52 da nova LDB – “É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber” (BRASIL, 1996b) – a direção construiu seu plano: transformar o CEFET-PR em *Universidade Tecnológica*!

Ao leitor que nos acompanha nesta narrativa histórica pedimos atenção à importância do que afirmamos no parágrafo anterior: uma das dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, justamente a que conseguiu maior projeção na REDE, iniciou, em 1997, um processo declarado de transformação em Universidade! Este não foi um projeto que partiu de um Governo para uma população – mas um projeto que se gestava no interior desta escola há mais de duas décadas. Não se pode conceber, contudo, que uma mudança de *identidade* desta natureza se dê sem resistência, que todos os que compõem uma comunidade escolar de quase 90 anos aceitão, sem ressalvas, esta transformação. Era esperada uma campanha de defesa à manutenção da *identidade institucional* construída até o momento. Como aluno, vivi intensamente este processo. No segundo semestre de 1997, acumulava duas matrículas no CEFET-PR: a primeira como formando do Curso Técnico em Eletrônica e a segunda como calouro da Engenharia Industrial Elétrica (Eletrônica/Telecomunicações). Como representante, único, do corpo discente no Conselho Superior (1998-2002), Presidente da União Paranaense dos Estudantes (2000-2001) e integrante do grupo que fundou o Diretório Central dos

Estudantes, participei vivamente das discussões que se instalaram na instituição no final da década de 90.

Este foi um momento único, onde uma movimentação da própria *comunidade escolar* colocou em debate a sua histórica *identidade institucional*. A disputa estava posta: CEFET ou Universidade Tecnológica? O que se seguiu foi uma campanha de transformação que tomou conta de toda a Instituição. O diretor Paulo Aléssio palestrava à comunidade, pintava o cenário sombrio que os Decretos do governo desenharam. Afirmava, com vigor: “Passaram a régua na nossa cabeça”! O discurso que se usava era que o CEFET-PR tinha crescido demais, que havia voado alto demais, e que, agora, o MEC havia acabado com aquela perspectiva de crescer mais, de ter mais mestres e doutores, de ter mais ensino superior, de ter mais pesquisa! A única saída? Tornar-se Universidade Tecnológica!

O prof. Domingos Lima Filho, à época integrando o sindicato docente, resgatou a seguinte fala do Prof. Paulo Aléssio, que retrata bem a opção institucional tomada pela Direção-Geral do CEFET-PR, neste processo:

Outro ponto importante que motivou esta [proposta de] transformação [CEFET-PR em Universidade Tecnológica] é a nossa identidade enquanto instituição. Somos considerados pela Lei 6545 como uma instituição de ensino superior (IFES). Logo, somos ligados à Secretaria de Ensino Superior do MEC, e nosso relacionamento se dá com este órgão. Mas existe um outro processo em paralelo, o da cefetização em nível nacional, que corre de forma paralela, que nos deixa numa encruzilhada quanto ao nosso futuro. A saída para este dilema seria a transformação do CEFET em universidade (Paulo Aléssio em LIMA FILHO, 2006, p.41 – grifos nossos).

A arma mais eficaz para o convencimento? A Estatística. A direção mostrava que, além dos 18 cursos técnicos, já ofertava 9 graduações de Engenharia, Ciências e Tecnologia, 8 especializações e 2 mestrados. No seu corpo docente já reunia 259 mestres e 65 doutores, (UTFPR, 2005, p.07) cumprindo com folga a determinação da LDB para a titulação docente nas Universidades⁸⁶. Todo o discurso se pautava no argumento de que “de fato” o CEFET-PR já era uma Universidade! Bastava agora reconhecer esta realidade, mudando sua denominação e permitindo seu aprofundamento no universo do Ensino Superior. Algumas oposições, principalmente vindas do Movimento Estudantil e do Sindicato dos Professores⁸⁷, se apresentavam à esta transformação. Faziam a crítica, justa, da manutenção de nossa identidade histórica – do papel do ensino técnico integrado na sociedade brasileira. Era um grito, custa

⁸⁶ 30% de mestres e doutores.

⁸⁷ A bem da verdade, até mesmo o Sindicato apoiava a transformação, como relata o Prof. Nilo Fortes Trevisan: “A proposta de transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica sempre recebeu o apoio da SINDOCEFET-PR e quando esta transformação se concretiza, devemos reconhecer-la como uma conquista da Diretoria do CEFET (UTFPR) e de toda a comunidade acadêmica” (TREVISAN, 2006, p.81).

dizer, que não afetava o coro de uma comunidade que aplaudia a possibilidade da transformação.

Marca a memória dos que presenciaram este momento, principalmente dos poucos que se opunham ao projeto de transformação, o dia em que se distribuiu por todo o CEFET-PR uma camiseta que afirmava a sua *identidade* como universidade. Na parte da frente perguntava-se: “*Universidade Tecnológica?* ” –, as costas traziam a resposta: “*CEFET-PR, nossa Universidade Tecnológica!* ”; “*Quem não conhece está por fora*” (Figura 13):



Figura 16. Camiseta “Universidade Tecnológica?”. Fonte: Acervo Pessoal.

Na história oficial, registrada pelo *conservadorismo pragmático* desta instituição, registra-se que: “Com o projeto pronto, Alessio circulou pelas Unidades do CEFET-PR, recebendo apoio unânime à ideia” (UTFPR, 2005, p.05). Ainda que o apoio não tenha sido verdadeiramente unânime, foi claramente hegemônico. “Consolidado, o projeto seguiu para a apreciação do Conselho Diretor, em 19 de Outubro de 1998. Os conselheiros, sob a coordenação do relator Ataíde Moacyr Ferraza, aprovaram o projeto” (UTFPR, 2005, p.05).

Como se percebe, a tramitação de qualquer processo é muito acelerada na *Escola do Paraná*. O paradigma do *crescimento institucional* é tão forte que discussões mais propriamente democráticas são engolidas por esta *ideologia desenvolvimentista* que inspira a sua *identidade institucional*. O MEC, contudo, desaprovou os planos do CEFET-PR e retirou completamente de pauta a questão de sua transformação em Universidade Tecnológica. Mantendo a regra do *conservadorismo pragmático*, a direção do CEFET-PR iria recuar. A política da Escola do Paraná, nunca passou por fazer oposição a governos. Prova disto é que na revista comemorativa aos 90 anos do CEFET-PR, já não se faz qualquer menção ao tema da Universidade Tecnológica. Neste mesmo ano, a maior parte das ETFs é transformada em CEFET. A

campanha que tinha tomado a instituição no ano anterior, dorme agora, esperando o momento político correto para ser reativada.

A resistência do CEFET-PR é silenciosa e ataca por outra frente: a transformação completa de sua oferta educacional. A partir das informações trazidas na Edição Comemorativa aos 90 anos é possível descobrir o conjunto de cursos ofertados na instituição no ano de 1999, apresentados na Tabela 04:

Tipo de Curso	Unidade de Ensino						Total
	Curitiba	Medianeira	Cornélio Procópio	Ponta Grossa	Pato Branco	Campo Mourão	
Doutorado	1	-	-	-	-	-	1
Mestrado	2	-	-	-	-	-	2
Bacharelados	4	-	-	-	2	-	6
Licenciaturas	-	-	-	-	1	-	1
Cursos Superiores de Tecnologia	11	4	3	3	4	3	28
Programa Especial de Formação Pedagógica	1	1	1	1	1	1	6
Ensino Médio	1	1	1	1	1	1	6

Tabela 04. Oferta de Cursos no CEFET-PR em 1999, por *Tipo de Curso* e UNED. Fonte: Compilado a partir das informações da Edição Comemorativa aos 90 anos do CEFET-PR.

A rapidez das mudanças impressiona. Em apenas 2 anos o CEFET-PR extinguiu a oferta de todos os seus cursos técnicos e passou a ofertar 35 cursos de graduação, além de 2 mestrados e a sua maior novidade, o Doutorado em Engenharia Elétrica e Informática Industrial. O CEFET-PR caminhava decididamente ao rumo da Universidade Tecnológica, ainda que a campanha tivesse sido abortada pela sua Direção Geral. No âmbito do ensino, as diferenças também já podiam ser sentidas – as práticas laboratoriais, tão importantes na constituição do CEFET-PR e caracterizadoras da Engenharia Industrial, começariam a perder espaço para as cadeiras mais relacionadas à reflexão abstrata, grande parte das vezes completamente distante de qualquer aplicabilidade profissional. Os alunos das engenharias, contudo, majoritariamente egressos dos cursos técnicos, iriam manter a perspectiva do domínio técnico laboratorial, uma inércia que começaria a cessar nos anos seguintes com o fim da verticalização da oferta.

Em 2002, com a proximidade do governo FHC, uma nova oportunidade apareceria ao CEFET-PR para reativar seu projeto de transformação em Universidade, paralisado há 3 anos. O paranaense Euclides Scalco assumiu a Secretaria Geral da Presidência da República. Os dirigentes do CEFET-PR, solicitando audiência com o conterrâneo, reapresentam a ideia ao Governo. A estratégia discursiva, no entanto, agora era outra: se apresentava o projeto como

uma necessidade do Estado do Paraná! Estado que só contava com uma Universidade Federal, apesar de seu tamanho e importância econômica.

Em 2003, com a chegada de Lula ao poder e de Cristovam Buarque à pasta da Educação, o trabalho político seria reabilitado com novo vigor. Sentindo o clima favorável, o CEFET-PR articularia com políticos de vários partidos em prol de sua transformação. Do PT ao PSDB, do PTB ao PFL, não havia coloração ideológica que a campanha não aceitasse. Em 15 de Setembro de 2003, o ministro Cristovam Buarque sinalizou a vontade favorável do governo, assinando uma mensagem de Projeto de Lei da Transformação do CEFET-PR em UTFPR.

No ano de 2004, a *Escola do Paraná* parecia estar correndo contra o tempo. Ao mesmo tempo que avançava seu projeto de transformação, avançam os projetos que fortaleciam os CEFETs, dotando-os de possibilidades educacionais que enfraqueciam o discurso da transformação. Em 23 de Julho, foi publicado o Decreto 5.154/04, que revogava o Decreto 2.208/97, permitindo que os CEFETs, novamente, ofertassem os cursos técnicos integrados. Em 1º de outubro, algumas medidas efetivas tomariam corpo, com as publicações dos Decretos 5.224 e 5.225, que dispunham sobre a organização dos CEFETs, determinando que estes eram: “instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica” (BRASIL, 2004b; 2004c – grifos nossos). A partir dos Decretos de 2004, um CEFET podia fazer quase tudo o que era permitido à uma universidade: com exceção de registrar os diplomas de ensino superior e de revalidar diplomas obtidos no exterior.

A questão da transformação não se limitava, contudo, a redefinição de suas possibilidades e objetivos. Tornar-se uma Universidade, poder usar esta denominação, confere poderes simbólicos a uma instituição de ensino. A comunidade escolar sabia disto, e continuava articulando seu plano de transformação que passava, internamente, pela mudança na matriz de oferta de cursos, pela titulação dos professores e pela apostila na atividade de pesquisa. Uma estratégia de longa duração que motivou um discurso institucional que convenceu os gestores do MEC, conforme pode se certificar na Exposição de Motivos nº 62, de 21 de setembro de 2004:

No decorrer de duas décadas e meia, o CEFET-PR destacou-se dos demais CEFETs que se originaram da transformação das Escolas Técnicas Federais, particularmente pelo notável incremento ocorrido em suas atividades de ensino em nível de pós-graduação e nas atividades de pesquisa aplicada e extensão no campo tecnológico. Esta é fundamentalmente a característica que passou a diferenciá-lo, aproximando-o do modelo de Universidade Especializada introduzido pela Lei de Diretrizes e Bases em seu art. 52, e descrito no § 2º do art. 8º do Decreto n. 3.60, de 2001” (MEC, 2004).

Em 28 de setembro de 2004, apenas 3 dias antes da publicação do Decreto que define os CEFETs como instituições de ensino superior, foi apresentado no Congresso Nacional o Projeto de Lei 4.183/04, que versava sobre a transformação do CEFET-PR em UTFPR. Finalmente, em 07 de outubro de 2005, foi sancionada a Lei 11.184/05, que “dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná”.

A tensão entre *Identidade de escola técnica vs. Vontade de universidade* teve o seu desfecho, através da afirmação legal de uma *institucionalidade* universitária, já compartilhada como sentimento e realidade por toda uma comunidade, agora, acadêmica. Uma universidade com uma *identidade* diferente, inspirada na universidade clássica, mas que deveria fazer o diálogo com o *mundo do trabalho*. Que deveria se destacar pela atuação no universo do ensino superior, mas que também deveria atuar na formação técnica de nível médio. Identidade esquematizada na Figura 14:

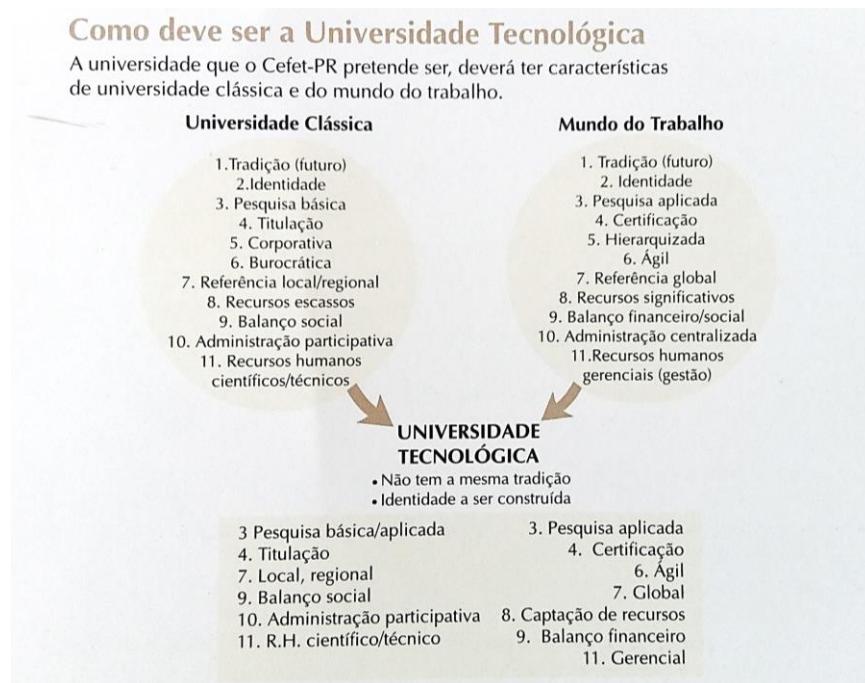


Figura 17. Institucionalidade pretendida. Esquema apresentado na revista Inovação, logo após a transformação em UTFPR, que ilustra a nova institucionalidade pretendida, articulada entre a Universidade Clássica e o Mundo do Trabalho. Fonte: UTFPR (2005).

Os discursos que se seguiram à transformação em UTFPR concentraram-se na discussão dos *tipos de curso* que a “nova” instituição deveria ofertar. O primeiro foco, era o enfraquecimento da educação básica frente à oferta de nível superior, entendida, dentro da lógica do “movimento para cima”, como uma evolução institucional. À época, Trevisan assim relatou: “A Direção (Reitoria) parece ver o abandono do nível médio e a ênfase nos cursos de graduação e pós-graduação como uma evolução. Uma conclusão como essa é discutível. Em

nosso entender, trata-se de uma transformação, mas não exatamente de uma evolução” (TREVISAN, 2006, p.84 – grifos nossos).



Figura 18. A transformação tratada como evolução. Capa da Revista Inovação, comemorativa da transformação em UTFPR. Fonte: UTFPR (2005).

A segunda movimentação relativa à oferta se voltaria contra a oferta dos CSTs. Se em 1997 a oferta destes cursos apareceu como a possibilidade para a migração ao ensino superior, com a transformação em UTFPR, o discurso do corpo docente se virou contra esta oferta, vista como imprópria, aligeirada e tratada – de forma preconceituosa - com uma graduação curta, não plena. Como pode-se notar nos apontamentos da representante sindical e professora da UTFPR, Nanci Stancki da Silva:

O que queremos questionar é o motivo pelo qual a UTFPR tem dado prioridade aos cursos de tecnologia quando implementa novos cursos na instituição em detrimento dos cursos de graduação plena? O mercado de trabalho tem, de fato, oferecido mais oportunidade de trabalho aos tecnólogos do que aos engenheiros e técnicos de nível médio? (SILVA, 2006, p.77).

Na instituição ainda se via com bons olhos a formação nos cursos técnicos integrados (em 4 anos) e valorizava-se a oferta dos cursos de engenharia. Os CSTs, no entanto, apesar de terem dominado amplamente a oferta desde o final dos anos 90 eram vistos como cursos que deveriam ser extintos. Argumentava-se que: “Os cursos superiores de tecnologia poderiam ser os substitutos dos cursos técnicos, no entanto existe uma certa indefinição sobre a posição do tecnólogo. [...] Talvez, o tecnólogo não seja visto como um substituto do técnico e muito menos do engenheiro” (TREVISAN, 2006, p.84).

Por fim, uma terceira movimentação passaria a reivindicar a oferta de quaisquer cursos superiores, independentemente de estarem vinculados à área tecnológica: “Assim, uma Universidade Tecnológica poderia, por exemplo, ofertar um curso de Matemática ou de Ciências Sociais, sem gerar qualquer contradição com seus princípios” (SILVA, 2006, p.75).

Passados 10 anos da transformação, é difícil dizer, ainda, qual a nova *identidade institucional* desta instituição centenária. Até que ponto os critérios da tradição dão forma a esta escola e até que ponto a inovação universitária a define. Ainda que uma discussão mais particularizada possa ser proposta, para analisar as mudanças relativas a estes últimos dez anos, é provável que nenhuma informação possa ser mais significativa do que aquelas que dão conta das estatísticas de seu corpo docente e discente. A transformação da *identidade institucional* é claramente evidenciada no acréscimo de professores mestres e doutores durante o tempo. Se em 1992 havia apenas 66 mestres e 12 doutores - representando, respectivamente, 12,6% e 2,3% da população total -, em 2014 a UTFPR já contava com 957 mestres e 1359 doutores, representando, respectivamente, 36,5% e 57,1% da população total. O público docente, portanto, é claramente outro, já totalmente adaptado à realidade universitária.

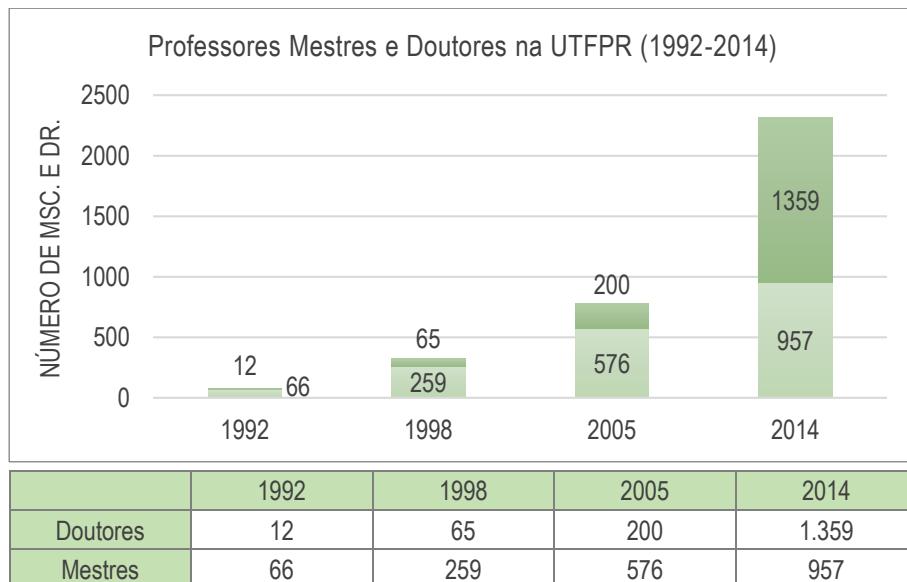


Gráfico 03 e Tabela 05. Evolução do número de Professores Mestres e Doutores na UTFPR (1992-2014).
Fonte: Compilado pelo autor a partir dos relatórios de Gestão do CEFET-PR.

A mudança do perfil docente pode indicar, também, a mudança da oferta educacional. Neste sentido, é interessante observar a série histórica para alunos ingressantes, apresentada pela UTFPR em seu relatório de Gestão de 2015 (UTFPR, 2015, p.208):

Curso	2010	2011	2012	2013	2014
Técnico Integrado	880	740	511	320	276
Técnico Subsequente	80	80	-	-	-
Tecnologia	1.652	1.620	1.683	1.478	1.410
Bacharelados e Licenciaturas	3.828	4.840	6.164	5.544	6.533
Total	6.440	7.280	8.358	7.342	8.219

Tabela 06. Acompanhamento das vagas ofertadas para os cursos de 2010 a 2014. Fonte: Assessoria de Estatística e Pesquisa Institucional.

Chama atenção a redução drástica de ingressantes em cursos técnicos nos últimos anos, chegando a apenas 276 matrículas em 2014. A redução no número de ingressantes nos cursos de Tecnologia também foi sensível, embora em grau menos acentuado. O crescimento dos cursos de licenciatura e bacharelado, por outro lado, experimentaram um crescimento extraordinário. Desta forma, ainda que prevista em Lei, a oferta dos cursos técnicos, principais irradiadores da identidade histórica da *Escola do Paraná*, foi sendo, paulatinamente, abandonada. No ano passado (2015), menos de uma década depois da transformação em UTFPR, a Direção Geral do Câmpus Curitiba, um dos mais antigos e importantes da REDE, anunciou o encerramento da oferta dos cursos técnicos (Figura 19). A transição chegou ao fim.

A tensão entre *identidade de escola técnica* vs. *Vontade de universidade* teve o seu desfecho, através da afirmação legal de uma *institucionalidade* universitária, já compartilhada como sentimento e realidade por toda uma comunidade, que, agora, não é mais escolar, mas acadêmica.



DEBATE

Professores da UTFPR lamentam fechamento de vagas de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Curitiba

Departamentos acadêmicos enviaram memorando à direção do câmpus para alertar sobre as dificuldades no atendimento das turmas

O ensino de Educação Profissional Técnica de Nível Médio está deixando de existir no câmpus Curitiba da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Após 106 anos de oferta dos cursos técnicos associados à educação básica, a instituição pode se dedicar integralmente ao Ensino Superior ainda em 2015. Neste semestre, apenas as áreas



Diretoria do câmpus diz que não há interesse em manter Ensino Médio

Figura 19. Fragmento do Jornal do Sindicato Docente da UTFPR. Em 2005, o câmpus Curitiba abandonou, definitivamente, a oferta dos cursos técnicos. Fonte: Disponível em <http://goo.gl/VINbQs>. Acesso em 29/04/2016.

4. IFSC | ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO

A formação da identidade institucional da Escola de Santa Catarina

O estudo da formação da *identidade institucional* da *Escola do Paraná*, desde sua origem como Escola de Aprendizes Artífices até a sua transformação em Universidade Tecnológica, nos auxiliou na tarefa de reconhecer as formas que a tensão entre a *identidade de escola técnica* e a *vontade de universidade* já assumiu na REDE. Formas que não podem ser visualizadas pelo olhar que identifica, apenas, o arbítrio de uma classe sobre outra, mas que requisita o reconhecimento da ação política da comunidade escolar em busca de seus objetivos institucionais de diferenciação social. Reconhecer o caráter ativo dos “de baixo” no processo desta transformação de *escola técnica* em *universidade*, no entanto, não significa afirmar que a UTFPR traçou os seus próprios caminhos, que encontrou um *estado de liberdade* para o seu movimento histórico. Isto seria um erro ingênuo, pois rejeitaria a existência de uma estrutura social (política, econômica, cultural) que condicionou, historicamente, a ação desta instituição. A UTFPR vem agindo, por mais de 100 anos, no limite destas condições estruturais, de forma a escapar do caráter determinante da Lei, em busca de uma *institucionalidade* desejada, de maior prestígio, ligada à oferta de cursos em nível superior.

Seria errôneo acreditar, também, que este processo transformador ocorrido na *Escola do Paraná*, impulsionado pela *vontade de universidade*, é um fenômeno exclusivo desta instituição – esta é uma *vontade* que se manifestou em todas as Escolas da REDE, ainda que em tempos e intensidades distintas para cada uma delas. Tome-se, por exemplo, a tríade original dos CEFETs (PR, RJ e MG) que compartilhando, sincronicamente, de uma mesma *institucionalidade*, trilharam caminhos muito similares, perseguindo os mesmos objetivos, nem todos inscritos em Lei. Esta *tríade* experimentou antes que as outras Escolas da REDE as condições que levaram ao confronto de sua ideologia institucional, interna, de *culto ao trabalho* com os aspectos ideológicos da sociedade que as contém, externos, de *repulsa ao trabalho* e *mitificação do bacharel e do doutor*. Neste sentido, a *Escola do Paraná* não esteve

sozinha nesta caminhada, apenas apresentou um máximo de eficiência na consecução destes objetivos comuns, ligados à *vontade de universidade*. De qualquer forma, não podemos deixar de ressaltar o fato de que a UTFPR não é um *Instituto Federal*!

Embora a existência de uma REDE, formada por Escolas que compartilham de condições semelhantes, nos permita identificar movimentos institucionais similares, não é possível descuidar das diferenças que as definem. Sem isto, como seria possível explicar os caminhos distintos experimentados pelas Escolas da REDE nestes mais de cem anos, tal qual expusemos em nossa *Linhas do Tempo* (Quadro 02)? Entre as escolas da REDE há desigualdades que, por vezes, manifestam-se com profunda intensidade - inclusive entre estados vizinhos, tal como Paraná e Santa Catarina.

4.1. ENTRE A TÉCNICA E A ARTE | A Identidade Institucional da Escola de Franklin Cascaes

Separadas por menos de 300km, as capitais do Paraná e de Santa Catarina em quase nada se parecem. Ao Sul, Florianópolis - a antiga Vila de Nossa Senhora do Desterro – um cenário de natureza exuberante, no qual se destaca a Ilha de Santa Catarina, de litoral recortado pelas suas 42 praias, enseadas e baías. Cortada de Norte a Sul por cadeias montanhosas, a natureza da Ilha contrasta a beleza do seu verde nativo, com dunas, mangues e lagoas, intercalados pela onipresença do mar. Neste “pedacinho de terra perdido no mar”, como cantam os “manezinhos” em seu “Rancho de Amor à Ilha”, nada lembra os campos cobertos de Araucária, o pinheiro do Paraná, que crescem a quase 1.000 metros de altitude, na gélida e portentosa Curitiba. Climas e paisagens diferentes, que parecem pedir por outros costumes, por outra economia, por outras formas de vida.

Povoada expressivamente, a partir de meados do século XVIII, pelos imigrantes vindos das Ilhas dos Açores, a economia do Desterro⁸⁸ desenvolveu-se, principalmente, através da atividade pesqueira (inclusive baleeira), da agricultura, da produção artesanal da farinha de mandioca e da venda das rendas de bilro. Durante o Brasil-Império, com o país ainda eminentemente litorâneo, a população da Ilha de Santa Catarina – localizada militarmente em posição estratégica – era expressivamente maior do que a de Curitiba, uma pequena cidade dedicada ao plantio da erva-mate e à extração da madeira. O cenário, contudo, iria mudar radicalmente nos anos que se seguiram às massivas imigrações, europeias e

⁸⁸ A cidade se chamou Desterro até 1891, quando sua denominação foi alterada para Florianópolis em homenagem a Floriano Peixoto, após o Marechal de Ferro mandar fuzilar os líderes dos movimentos que lhe faziam oposição na Ilha – um episódio que, ainda hoje, não é bem tolerado pela população local.

asiáticas, em direção à capital do Paraná. Com a chegada dos alemães, poloneses, italianos, ucranianos, japoneses, sírios e libaneses, durante os séculos XIX e XX, Curitiba foi se tornando um importante centro urbano, industrial e comercial, enquanto Florianópolis permaneceu – durante a primeira metade do século XX - com praticamente a mesma estrutura urbana e econômica dos dois séculos anteriores. Se em 1872, data do primeiro censo populacional brasileiro, a população do Desterro (25.709) era o dobro da de Curitiba (12.651), em 1920 a situação já havia se invertido (Gráfico 04), com a capital do Paraná tornando-se um polo de desenvolvimento.

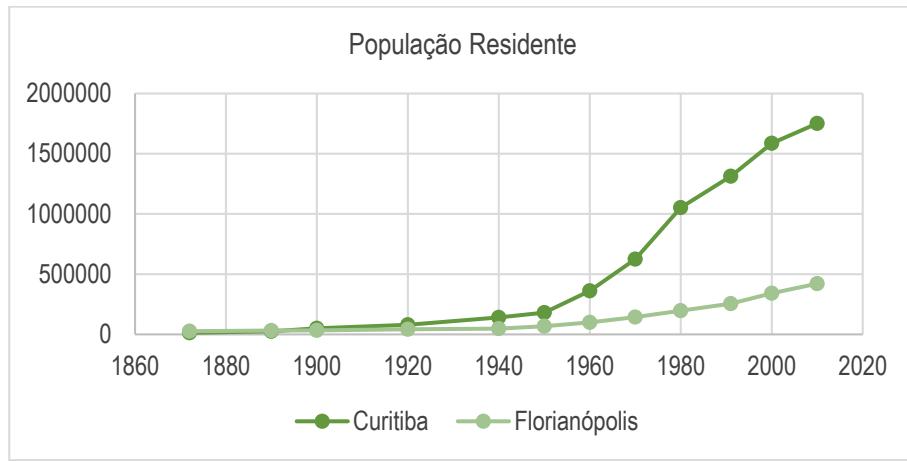


Gráfico 04. População residente: Florianópolis e Curitiba. Fonte: Censos Populacionais IBGE (1872-2010).

Cidade	População Residente (Ano)					
	1872	1890	1900	1920	1940	1950
Curitiba (PR)	12.651	24.553	49.755	78.986	140.656	180.575
Florianópolis (SC)	25.709	30.687	32.229	41.338	46.771	67.630
	1960	1970	1980	1991	2000	2010
Curitiba (PR)	361.309	624.362	1.052.147	1.313.094	1.586.848	1.751.907
Florianópolis (SC)	98.520	143.414	196.055	254.941	341.781	421.240

Tabela 07. População residente: Florianópolis e Curitiba. Fonte: Censos Populacionais IBGE (1872-2010).

Com duas realidades tão distintas era de se esperar que suas Escolas de Aprendizes Artífices também experimentassem o desenvolvimento de duas *identidades* distintas. Se em 1937, no governo Getúlio Vargas, ambas seriam transformadas em Liceu Industrial, apenas 5 anos depois, em 1942, suas denominações e objetivos institucionais já seriam separados: enquanto a Escola de Curitiba, cidade com mais de 140.000 habitantes, seria transformada em Escola Técnica - podendo oferecer os novos cursos técnicos, correspondentes ao 2º ciclo do ensino industrial - a Escola de Florianópolis, com população 3 vezes menor (46.711), seria transformada em *Escola Industrial*, mantendo sua oferta no âmbito da formação primária. Esta diferenciação se aprofundou com o tempo – note-se, por exemplo, que a *Escola de Santa*

Catarina só se transformaria em *Escola Técnica* em 1968, época em que a *Escola do Paraná* já iniciava sua discussão a respeito da oferta dos primeiros cursos superiores. No início dos anos 80, quando Curitiba já passava de 1 milhão de habitantes e já contava com o CEFET-PR, Florianópolis contava 196.055 pessoas, e o seu CEFET-SC só nasceria com 24 anos de atraso em relação ao Paraná, em 2002.

Ainda que estas Escolas sejam marcadas por estes traços geográficos, culturais, econômicos e políticos distintos, é impressionante o nível de similaridade entre o desenvolvimento de suas primeiras institucionalidades. Estando em Curitiba ou em Florianópolis, o que se percebe é a mesma característica inclusiva, de preferência aos “desfavorecidos da fortuna”, acompanhado da mesma qualidade educacional, do mesmo compromisso com a educação transformadora, que fizeram destas Escolas referências positivas em suas cidades.

Atentando ao discurso, muitas vezes emocionado, daqueles que estiveram em seus bancos escolares, percebe-se o mesmo *orgulho institucional*, a mesma gratidão, a mesma certeza de que estas Escolas, fundadas pelo “Dr. Nilo Peçanha”, foram decisivas no curso de suas vidas, que representaram a vitória das possibilidades educacionais sobre as condições sociais que limitavam os seus desenvolvimentos, que impediam a construção de suas próprias histórias. O falar dos “de baixo” contrasta fortemente com a visão, amplamente difundida, de escolas da reprodução social, negadoras de direito e escravizadoras dos trabalhadores – discurso acadêmico que, apesar do sucesso, não resiste às evidências empíricas, colhidas através do testemunho de seus antigos alunos. Os depoimentos colhidos junto aos *nativos* desta Rede, sejam de Campos dos Goytacazes, de Curitiba ou de Florianópolis não costumam ser muitos distintos e exaltam as suas escolas de origem. Destacamos a narrativa do *nativo* Paulo Wollinger, ex-aluno do Ginásio Industrial (1969) e do curso técnico em eletrotécnica (1973), professor da Escola desde 1988 e atual Diretor de Ensino do IFSC:

Entrei na Escola Técnica Federal em 1969, através de Exame de Admissão ao Ginásio (quatro séries finais do Ensino Fundamental). Havia concluído o Primário (quatro primeiras séries do Fundamental), no Grupo Escolar Edith Gama Ramos (Escola Estadual), em Capoeiras, bairro onde morava. A indicação foi de meu avô, que lá havia estudado nos anos 1920, formando-se carpinteiro.

Eu sou de família humilde: além de meus pais e seus cinco filhos, morava conosco minha avó e uma tia. Minha mãe era professora primária, normalista (técnico de nível médio), de séries iniciais do Sistema Estadual e meu pai (primário completo) um mecânico de automóveis empregado em uma oficina mecânica. Casa de madeira, muito simples, tudo era muito controlado. Nossa condição só melhorou quando os filhos começaram a trabalhar e ajudar em casa, como toda família pobre.

O Ginásio Industrial, como era denominado meu curso, era composto por quatro séries. Uma escola muito diferente da que eu havia estudado. Tudo sempre limpo,

organizado, disciplinado. Nunca havia falta de professores, àqueles que não podiam adquirir o material escolar, um conjunto era fornecido pela escola.

Me lembro com muita saudade das aulas práticas, ou "oficinas" como eram chamadas as aulas de prática profissional. Os professores eram mestres em seus ofícios, muito pacientes, nos ensinavam com enorme paciência a aprimorarmos nossas habilidades. Havia a preocupação com o uso correto do nome de cada ferramenta, as técnicas de uso, os cuidados com cada instrumento ou máquina, e, sempre ao final de cada aula, limpávamos toda a oficina, isso era tão espontâneo, que a aula terminava com a inspeção do professor aprovando nossa limpeza.

Era comum que os professores das práticas usassem conceitos das disciplinas propedêuticas em suas aulas, me lembro de corrigir placas de impressão pelas regras gramaticais e calcular a fabricação de uma sopeira na olaria, usando o valor de PI (3,14). Essa lição de precisão foi memorável, quando queríamos usar tantas casas decimais quanto lembrávamos, mas o mestre com muita elegância, nos ensinava que na vida real basta apenas duas casas, além dessas não conseguíramos medir. Anos mais tarde descobri que essa articulação de saberes em diferentes disciplinas tinha nome: interdisciplinaridade! (WOLLINGER, 2016, grifos nossos).

A inequívoca qualidade educacional e a *racionalidade burocrática* administrativa não vinham desacompanhadas de um rígido código disciplinar, de um ambiente político conservador que também marcava o desenvolvimento institucional: “Extrema obediência aos professores e inspetores de alunos, suas palavras eram uma ordem, ninguém se atrevia e desafiá-los ou desobedecê-los - repreensão, suspensão e expulsão eram o destino” (WOLLINGER, 2016 – grifos nossos). Neste sentido é bastante interessante o relato do *nativo* Nilo Jacques Dias (1905-2000), renomado pintor e desenhista da cidade de Florianópolis, que foi aluno da Escola de Aprendizes Artífices, tornando-se seu professor em 1945, para aposentar-se somente em 1972:

Vou contar um fato de que nunca me esqueci. O professor era um sargento do exército. O diretor da Escola de Aprendizes Artífices era o professor João Cândido da Silva Muricy. Era um homem alto, forte, bem formado.

Estávamos numa aula de instrução militar. Muitos alunos (talvez uns 80). Os fuzis tinham sido confeccionados nas próprias oficinas da Escola: Mecânica e Carpintaria. O aluno que estava à minha frente (não quero citar o nome), após o término dos exercícios de braço, achou por bem não pegar o fuzil que estava no chão. Pediu ao sargento (levanta o fuzil para mim).

O diretor Muricy que estava em seu gabinete e que a tudo apreciava, através de uma janelinha, teve sua atenção voltada para o que estava acontecendo. Saiu de seu gabinete – aquele corpo alto e forte – sem dizer uma palavra, passo a passo, até chegar na presença do aluno. Pegou o mulato pelo pescoço e foi levando (sem falar nada, sem dizer coisa alguma).

Na Escola existia um portão de ferro. Abriu as duas folhas do portão e jogou o aluno na rua. Fechou o portão e voltou para o seu gabinete, sem dizer uma única palavra. Conclusão: o aluno tinha sido expulso. E foi expulso mesmo (Nilo Jacques Dias em ALMEIDA, 2010, p.40 – grifos nossos).



Figura 20. Alunos fazem ginástica sueca no pátio da Escola de Aprendizes Artífices de Florianópolis (1911). A disciplina, inclusive física, é uma marca na construção da identidade destas instituições. Fonte: Disponível em <http://goo.gl/IVhEdz>. Acesso em 29/04/2016.

A continuação do relato do professor-artista Nilo Jacques Dias, deixa transparecer, além da disciplina rigorosa, outra característica que parece ser comum a todas estas escolas: a íntima relação com a técnica que, associada à sua dimensão artística, adjetivava o trabalho dos aprendizes. Estas escolas abrigavam entre seus mestres, verdadeiros artistas que, muitas vezes, tornaram-se famosos em nível local e nacional. Tal é o caso do famoso folclorista Franklin Cascaes (1908-1983), até hoje cultuado na Ilha de Santa Catarina, que foi aluno e professor da REDE. Acompanhar sua trajetória na *Escola de Santa Catarina* é uma boa forma de entendermos as transformações institucionais que ali se processaram.

Oriundo de família muito humilde, o jovem Franklin Cascaes foi “descoberto” na praia de Itaguacú, pelo Antigo diretor da Escola, Dr. Cid Rocha Amaral. Como contava o próprio mestre-artesão:

Porque um dia eu estava na praia, em Itaguacú, foi numa quinta-feira santa de 1932, ou 33, não me lembro bem e estava modelando na areia. E apareceu ali o Dr. Cid Rocha Amaral, que estava passeando na praia. E ficou muito entusiasmado com a obra trabalhada na areia e quis conhecer quem havia feito. Tinha um Cristo na cruz, João Evangelista, Madalena, aquela cena da Paixão. Então ele perguntou para a gurizada quem é que havia feito aqueles trabalhos, e depois foi me procurar. E me convidou para estudar na Escola Industrial, onde ele era um dos diretores. Lá existiam diversos professores de escultura, como o Luis Marcos, Plínio de Freitas, depois veio o professor Manoel Portela, que era especializado em escultura em madeira, em barro, gesso, essas coisas todas. Daí então é que passei a trabalhar com mais técnica (CASCAES, 1983).

Tal relato se contrasta, mais uma vez, com a visão da “escola de apertadores de parafuso”, que se costuma difundir. O gênio de Franklin Cascaes não estava ligado, é verdade, às letras e às ciências, mas à expressão artística conseguida através do apuro técnico. Embora

o aluno Franklin Cascaes só tivesse completado os estudos primários, tornou-se professor da Escola em 1941, lecionando ali por 36 anos⁸⁹: “Nereu do Valle Pereira reforça que o professor Cascaes, em 1941, não tinha diploma, mas que a Escola destinada aos “filhos dos trabalhadores”, buscava profissionais que tinham “habilidades” para trabalharem como instrutores nas oficinas” (MEIRA, 2009, p.61).

De fato, percebe-se entre os ex-alunos do professor Cascaes – e de tantos outros que se notabilizaram pelo saber técnico, ainda que pouco sistematizado do ponto de vista científico – um grande apreço por aquela forma do *saber*, ligado ao *fazer* das artes técnicas, que se incorporava à cultura local. Para Paulo Wollinger, que foi aluno de Cascaes durante o Ginásio Industrial:

Suas aulas eram um deleite, mesmo para um garoto de 11 anos. Contava lendas e fábulas de boitatá, bruxas e suas aventuras, além de nos ensinar detalhadamente as técnicas do desenho à mão livre, desde apontar o lápis, como um exercício de paciência, até as técnicas de perspectiva e sombra e luz (WOLLINGER, 2016).

Ao trazermos a história do professor-artista Franklin Cascaes a este estudo, o fazemos em uma perspectiva que ultrapassa a abordagem do esmero técnico-artístico que caracteriza esta escola – a sua trajetória como professor nos ajuda a compreender as mudanças experimentadas pelas Escolas da REDE na construção de suas identidades.

Como vimos, na Escola do Paraná, a partir da oferta dos cursos técnicos, iniciados em 1943, iniciou-se uma tensão entre os professores da *formação geral* (mais estudados) com aqueles ligados à *formação técnica*, que ocupavam as oficinas. Esta mesma tensão começaria a surgir na *Escola de Santa Catarina* mais de 20 anos depois, mas também coincidindo com o início dos cursos técnicos, em 1966. O Prof. Alcides Vieira Almeida relata que, a partir desta oferta, o público docente passou por transformações, estando “bem mais qualificado, com a chegada dos professores de Cultura Geral, licenciados pela Faculdade de Filosofia de Florianópolis, e, também, dos primeiros professores de Cultura Técnica, com curso superior concluído ou em fase de conclusão” (ALMEIDA, 2010, p.96 – grifos nossos). Esta mudança iria afetar os professores marcados pelo saber técnico-artístico, tais como Franklin Cascaes, preteridos frente aos novos docentes.

Como relata Denise Araújo Meira, professora do IFSC desde 1988:

Na nova escola dos anos 60, os professores do Ensino Industrial Básico, muitos sem diploma de professor, pois no momento da sua contratação não havia essa exigência, não são legalmente reconhecidos como professores [-] Franklin era um

⁸⁹ Embora a Profa. Denise Araújo Meira aponte o ano de 1970 como data da aposentadoria de Cascaes, o artista afirmava que havia lecionado na instituição por 36 anos, iniciando seus trabalhos em 1941, o que resultaria em uma aposentadoria em 1977.

deles. Oswaldino Hoffmann afirma que se formou em 1967 e que no ano seguinte assumiu como professor da Escola, com uma carga horária de 20 horas. Destaca: “eu peguei 20 horas dele, porque ele passou a ter só 20 horas”. Franklin Cascaes, apesar de ser um “professor dedicado”, cumprindo uma carga horária semanal de 40 horas, aposentou-se com 20 horas. A partir de 1968, as faltas registradas na sua ficha funcional são justificadas por diversos atestados médicos que indicam que o Professor estava com depressão (MEIRA, 2009, p.78 – grifos nossos).

O retrato mais enfático desta mudança institucional, da paradoxal desvalorização do *saber técnico* na Escola Técnica, nos foi dado pelo *nativo* Prof. Juarez Pontes, que ingressou no Ginásio Industrial nos anos 60, passando pelo curso técnico, e ingressando como Professor no ano de 1981, chegando a ocupar diversos cargos diretivos, entre eles o de Diretor Geral no período 1999-2003. Ao discorrer sobre sua experiência como aluno de Franklin Cascaes e sobre a (des)valorização do *saber técnico*, nos revelou este fato pitoresco:

Certa vez uma inspetora da Delegacia do MEC estava fazendo umas avaliações da Escola, dos cursos e dos professores e chegou para falar, indignada, com o Diretor que, na época, era o Prof. Frederico Guilherme Buendgens: ‘Esse tal de Franklin Cascaes não tem a menor condição de ser professor aqui! Olha só como ele escreve ... Ele é praticamente um analfabeto!’ – dizia. O Diretor não falou uma palavra, levantou-se, buscou um bloco de desenho, um lápis, colocou em cima da mesa e falou: ‘Eu quero que a senhora me desenhe aquele molde da mecânica em perspectiva’ – e apontou para um dos moldes que havia sido feito em uma oficina. A inspetora do MEC, sem entender nada, disse que não sabia desenhar. O Prof. Buendgens então disse: ‘Pois enquanto a senhora não souber desenhar um molde como aquele, o Prof. Cascaes fica lecionando aqui, porque somos uma Escola Técnica, uma escola de artífices, e não uma universidade, e é deste tipo de conhecimento que precisamos aqui!’ (PONTES, 2015 - grifos nossos).

Ainda que este tipo de defesa do conhecimento técnico/artístico tenha sido expresso pelo Diretor, é certo que o espaço deste *saber técnico* vivia seus últimos dias na *Escola de Santa Catarina*. Desde a introdução dos cursos técnicos integrados, o espaço dos mestres de oficina e artífices, como o Prof. Franklin Cascaes, foi sendo reduzido ao máximo na Escola, seja pelo tipo de oferta diferenciado ou pelas mudanças nos planos de carreira, que passaram a desvalorizar os *saberes técnicos* em detrimento dos diplomas universitários. Como se queixava o próprio Cascaes: “Sofri muito como professor, principalmente depois de aposentado, depois de 36 anos de trabalho. Quando me aposentei, meus vencimentos foram cortados pela metade. Fizeram essas reclassificações.... Tu sabes disso, não é? ” (CASCAES, 1989, p.21).

Esta mudança no perfil docente, voltado, agora à uma formação mais propedêutica, não pode ser entendido à distância do público que começou a frequentar a Escola. Com a consolidação dos cursos técnicos integrados, os discentes deixaram de ser, necessariamente, os “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, para incluir os filhos daqueles que visavam o concurso vestibular, o ingresso na universidade. Como relata Paulo Wollinger:

Em 1973 ingressei no Técnico em Eletrotécnica. Nesta época já havia exame de ingresso para o técnico, mas os formados no Ginásio teriam acesso garantido, as demais vagas iriam para o exame de classificação. Verticalização já era executada, ainda que sem conceito.

Quando eu estudava no Técnico, havia em Florianópolis duas escolas públicas de qualidade: Instituto Estadual de Educação e a Escola Técnica Federal (ainda chamada pelos mais velhos de Escola Industrial, por sua antiga denominação). Aos poucos a Escola Técnica começou a ser procurada pelas camadas médias ou mais abastadas, porque concluído o técnico, passar no vestibular era quase certo. Nossos índices de aprovação na UFSC eram imensos. Essa procura pela Escola só cresceu, pela qualidade de ensino e garantia de emprego ao egresso. A propósito, sempre houve empresas a contratar os alunos antes da formatura ou logo que se formassem. A ascensão social era garantida aos que se diplomavam na Escola (WOLLINGER, 2016 – grifos nossos).

Tal qual na *Escola do Paraná*, com os cursos técnicos integrados surgia uma *nova institucionalidade*, caracterizada pela educação formal de seus professores e pelo direcionamento a novos públicos de alunos que, agora, não precisavam enxergar os cursos da Escola como um *fim*, mas como um *meio* de acesso à universidade. Com isto, os saberes técnicos, por mais que fossem primorosos, seriam desconsiderados caso o seu professor não preenchesse os requisitos de diplomação exigidos para o cargo. Professores como Franklin Cascaes não seriam mais admitidos dentro desta lógica:

Tanto que quando esgotou o tempo dele de aposentadoria, de um dia para o outro ele estava aposentado. Foi a aposentadoria mais rápida que já aconteceu até hoje na Escola. Um processo que demorava às vezes até meses... [...]. Uma grande maldade. Ele vai ter um desgosto muito grande pela Escola. Nunca mais vai falar da Escola Industrial que ele tanto amava e tanto gostava (AMORIM, FÁVERO e GOMES *apud* MEIRA, 2009).

A cultura brasileira, de desprezo pela arte técnica e de valorização excessiva dos títulos universitários, se mostrava mais poderosa do que a *identidade tradicional* daquela Escola, que se fundava sobre os valores do apreço ao ofício do artista, de integração entre técnica e ciência, de valorização dos conhecimentos do povo, de transformação social pelo trabalho. A perspectiva de integração dos saberes, que poderia ser obtida com o incentivo à formação (geral) de seus professores, não foi respeitada.

Após a sua aposentadoria, seria a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que recuperaria o legado de Franklin Cascaes, mais pela História do que pela arte, em parceria iniciada nos seus últimos anos de vida. O menino artesão da praia de Itaguaçu, professor da Escola Técnica, seria relembrado pelo povo de sua querida Desterro como o “mito vivo da Ilha” (ARAÚJO, 2008), que recuperou as histórias fantásticas e as imagens mentais dos contos bruxólicos que marcavam sua terra – sua passagem pela Escola que o formou, e na qual trabalhou por 36 anos, grande fomentadora de sua grande paixão pelas artes técnicas, no

entanto, continua praticamente esquecida.



Figura 21. O professor Franklin Cascaes na usina de modelagem. Fonte: Disponível em <http://goo.gl/jEcIbe>. Acesso em 29/04/2016.

4.1.1. Democracia e Enfrentamento na Construção do CEFET-SC

Em que pesem as semelhanças no desenvolvimento das *identidades institucionais* entre as *Escolas do Paraná* e *de Santa Catarina*, é fundamental reconhecer a diferença entre seus ritmos - enquanto em Curitiba as transformações aconteciam de forma acelerada, aproveitando ao máximo as possibilidades trazidas pelas leis, em Florianópolis se experimentava uma outra cadência, mais demorada. Além das diferenças decorrentes da geografia e das distintas vocações produtivas das cidades, notavam-se diferenças de política administrativa. Enquanto o *conservadorismo pragmático* da Escola do Paraná aproveitou, por exemplo, os anos da ditadura militar para explorar os caminhos da institucionalidade rumo ao ensino superior, o conservadorismo da Escola de Santa Catarina durante os “anos de chumbo” foram marcados pelo comodismo da Gestão Bündgens (1964-1986), que durou por todo o regime militar. Como relata Vieira de Almeida:

A partir do final da década de 70, atingindo seu ápice em meados do primeiro semestre de 1986, um certo comodismo administrativo foi, aos poucos, tomando conta da administração Bündgens. Recursos financeiros já não tão generosos, crescente descontentamento da comunidade escolar com a situação política do Brasil e as quase duas décadas da gestão foram os principais responsáveis por essa acomodação. Em decorrência, foram-se perdendo espaços importantes e deixando de conquistar outro de relevante significado para o desenvolvimento da Escola (ALMEIDA, 2010, p.106 – grifos nossos).

O clima inercial na instituição só começaria a mudar com a redemocratização do país, motivadora da movimentação dos seus professores que, a partir de 1985, começaram a reivindicar as eleições diretas para Diretor-Geral. Passados meses de confrontos internos, uma consulta à comunidade finalmente ocorreu em abril de 1986, a partir da qual formou-se uma questionada *lista tríplice* para a indicação final do MEC (ALMEIDA, 2010). Com a escolha do Prof. Alfeu Hermenegildo, o mais votado entre os docentes, iniciou-se uma nova fase institucional que duraria 8 anos. São deste período duas novidades interessantes: a implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) de São José (1988) e de Jaraguá do Sul (1994); e a oferta do primeiro curso pós-médio – o técnico em Segurança do Trabalho (São José – 1990). Contudo, segundo os relatos dos professores mais antigos, o clima conservador continuaria a dominar a Escola, só sendo efetivamente abalado a partir de 1994, com o fortalecimento da atividade sindical, que dominaria a próxima consulta à comunidade.

Há um certo consenso entre os docentes mais antigos com os quais conversamos que as mudanças significativas na estrutura institucional começaram a ocorrer a partir da eleição⁹⁰ da professora Soni de Carvalho para Diretora-Geral, em 1994. Uma eleição simbólica, em muitos sentidos: em primeiro lugar, porque nascia de uma movimentação sindical, identificada com a oposição, algo bastante marcante para estas instituições marcadas pelo autoritarismo: a “prof. Soni de Carvalho trouxe a palavra ‘GESTÃO DEMOCRÁTICA’ para o vocabulário da então ETFSC. E fez isso dando nome à Chapa 2, para não ter dúvida do projeto que defendia” (GRACILIANO DA SILVA, 2014); segundo, porque era uma professora de História, do campo das *humanidades*, tradicionalmente vistas como “perfumaria” na Escola Técnica, como aponta o Prof. Sérgio Pereira Cândido (CÂNDIDO *apud* MEIRA, 2009, p.15); por fim, e não menos importante, porque Soni de Carvalho seria a primeira mulher a dirigir uma Escola Técnica Federal, instituições que já se avizinhavam dos seus 90 anos. Um conjunto de fatores que mostra que o desenvolvimento da história não é, exclusivamente, marcado pelas disputas de classes, mas também de culturas, de gênero e outras formas de tensão social.

⁹⁰ É preciso que se tenha claro que não havia, propriamente, uma eleição nestas Escolas, uma vez que era o MEC que indicava o novo Diretor-Geral, a partir dos nomes indicados em uma lista tríplice. Ainda assim, era de praxe o MEC escolher o primeiro nome da lista que, na maioria dos casos, representava o professor mais votado em uma consulta informal realizada na comunidade escolar.

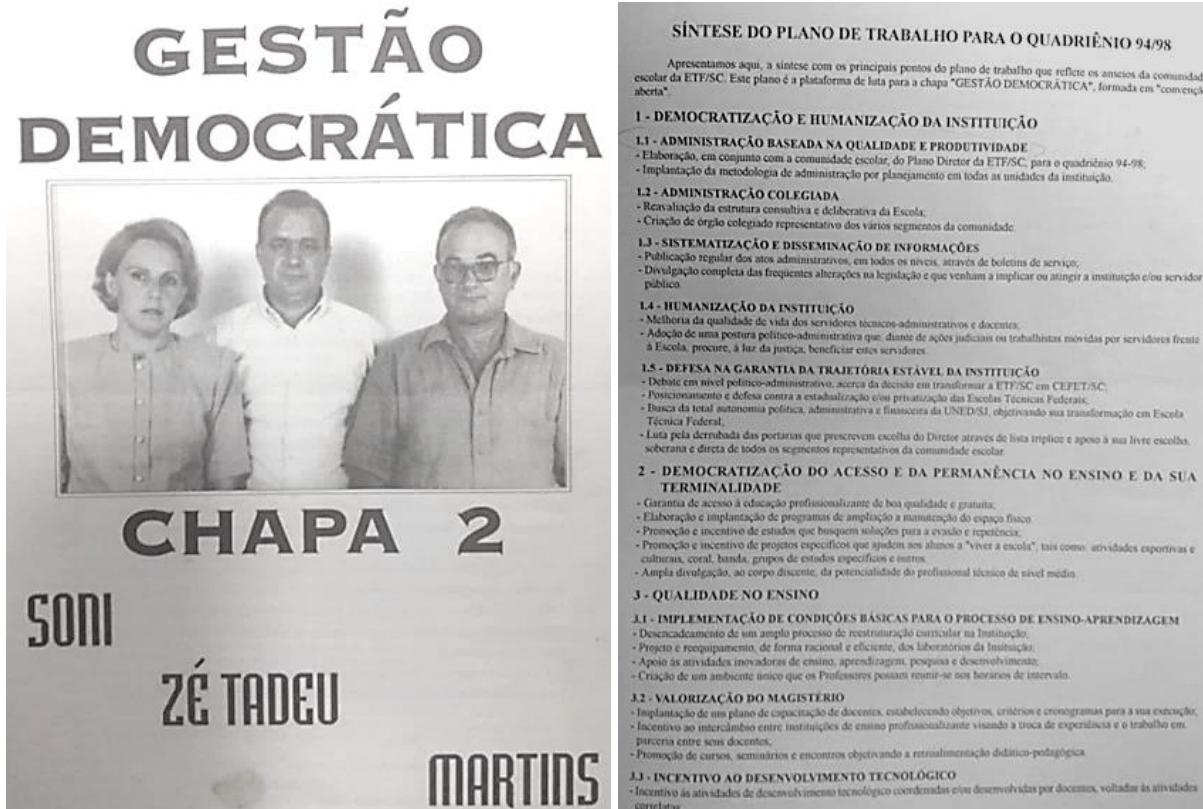


Figura 22. Panfleto de campanha da chapa encabeçada por Soni de Carvalho para a eleição de Diretor-Geral da ETF-SC (1994). Percebe-se uma pauta marcada pela reivindicação de transformações institucionais. Fonte: Disponível em <https://goo.gl/hZNKMB>. Acesso em 29/04/2016.

O ano de 1994 seria crucial para todas as Escolas da REDE, pois em 08 de Dezembro seria publicada a Lei 8.948/94, que previa a transformação de todas as ETFs em CEFETs. A transformação, contudo, não se daria automaticamente, mas seria “efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica” (BRASIL, 1994, Art.3º). Para tanto, cada ETF deveria enviar um projeto de transformação, cabendo a análise governamental posterior. A transformação em CEFET representava um desejo dos professores da ETF-SC, principalmente dos mais novos, alguns já com títulos de mestre e doutor, que viam na transformação a possibilidade de ofertar cursos superiores, em especial engenharias. Como relata Paulo Wollinger:

Como professor ingressei na Escola em 1988, como substituto e no ano seguinte como efetivo, após concurso público, para o cargo de professor do recém-criado Curso Técnico de Eletrônica. Graduado em Engenharia, como os demais colegas, muitos começavam a cursar mestrado ou doutorado, tendência que levou todos ao stricto sensu. Nos anos seguintes, o desejo de ascensão nos impele a criar cursos de engenharia, especialmente a partir de 1994, com a possibilidade de transformação em CEFET, o que já ocorria em outras Escolas pelo país. [...]. Naquele período, nos organizávamos para implantar cursos de Tecnologia, grau superior incentivado nos CEFET, todavia a vontade de uma engenharia, especialmente Eletrônica, já que não

havia essa oferta na UFSC, estava sempre nas rodas de conversas (WOLLINGER, 2016 – grifos nossos).

No entanto, a gestão recém-empossada havia prometido uma construção coletiva do processo de transformação. Agindo de maneira bastante distinta da *Escola do Paraná*, que sempre atuou com máxima celeridade para a consecução de seus projetos institucionais, a *Escola de Santa Catarina* lançou-se, a partir de outubro de 1994, à construção democrática de um Plano Político Pedagógico que diagnosticasse os problemas estruturais da ETF-SC, de forma a “apresentar as linhas norteadoras de um projeto de reestruturação da situação presente, além de projetar a implementação de novas ações voltadas e necessárias à modernização e ao processo de cefetização da Escola” (ALMEIDA, 2010, p.123). Esta postura, que postergava a transformação, levou a gestão a enfrentar uma forte oposição interna, principalmente daqueles que ansiavam pela criação de cursos de engenharia, como o grupo da Eletrônica. Como nos conta a Prof. Daniela Carvalho Carrelas, professora do IFSC desde 1997 e filha da Prof. Soni de Carvalho: “Eu lembro que, certa vez, minha mãe foi fazer uma reunião com a eletrônica, que lhe fazia séria oposição. Durante a reunião, os professores viraram de costas para ela e ficaram assim o tempo todo. Pois ela não saiu, e tocou a reunião até o fim” (CARVALHO CARRELAS, 2016 – grifos nossos).

Vencidas as resistências, o que se verificou foi uma transformação completa da instituição, a emersão de um novo paradigma de gestão, pautado nos planejamentos coletivos e nas decisões democráticas, que viriam se tornar emblemáticas para toda a REDE. Ao discorrer sobre este processo, Alcides Vieira de Almeida defende que:

Podemos afirmar que o Plano Político Pedagógico foi um marco de organização e avanço institucional, sem similar, em toda a história da instituição que hoje conhecemos por Instituto Federal de Santa Catarina. Concluído em 1996, contou, no transcorrer do seu processo de construção, com a realização de vários eventos de apoio: três congressos, três seminários e encontros, oito palestras de informação e formação, oito apresentações dirigidas à comunidade escolar, inúmeras pesquisas e reuniões. Em 23 de dezembro de 1997, a Escola Técnica Federal de Santa Catarina encaminhou seu Projeto Institucional de cefetização a Brasília para análise e parecer (ALMEIDA, 2010, p.123).

O resgate do texto do projeto de transformação, conseguido junto ao corpo técnico que participou de sua construção, é bastante elucidativo da discussão teórico-educacional que a ETF-SC experimentou durante estes 3 anos. Uma pesquisa feita com os egressos revelou que, surpreendentemente, 60% deles acreditavam que a melhoria dos cursos deveria passar pelo acréscimo da carga horária das disciplinas técnicas e 76% apontavam que uma ação essencial era o aperfeiçoamento dos laboratórios. Ao serem questionados sobre a maior carência em suas formações quando do ingresso no *mundo do trabalho*, a resposta mais comum foi o

“aprofundamento nas disciplinas técnicas” (BRASIL.ETF-SC, 1997, p.63 – grifos nossos). A pesquisa mostrava como o pouquíssimo tempo de oferta, praticamente exclusiva, do curso técnico integrado, começava a dissociar o *saber científico* do *saber técnico*, com a crescente desvalorização dos saberes mais práticos. O propósito da preparação para o vestibular ou, ao menos, os modelos pedagógicos (“conteudistas”) aplicados a esta proposta, parecem ter influenciado todas as escolas da REDE.

Um breve olhar sobre as *matrizes curriculares* dos cursos técnicos da época, contudo, aponta que não havia uma carência de disciplinas técnicas na composição dos cursos – o que provavelmente se apresentava, portanto, era a excessiva teorização de alguns saberes técnicos, transformados em exercícios mentais, em enigmas físico-matemáticos, em questões de vestibular, que cresciam em detrimento da ação manual/prática. Muito provavelmente foi por este motivo que o projeto de transformação apontava para o perigo da dualidade maniqueísta que separou mãos e cérebro no mundo ocidental, buscando recuperar a importância da atividade técnica reflexiva:

Contribui para a percepção difusa e fragmentada da realidade escolar a concepção maniqueísta do pensamento ocidental. Interessante observar a estrutura e consequente diferenciação do pensamento oriental do ocidental. Enquanto o homem ocidental determina seu pensamento por exclusão (é bom ou é ruim, é positivo ou é negativo), o homem oriental determina-o por associação (é bom e é ruim, é positivo e é negativo). O oriental parece conseguir perceber que duas polaridades estão presentes em qualquer situação ou objeto (BRASIL.ETF-SC, 1997, p.11-12 – grifos nossos).

Para a consistência dos projetos e implementações educacionais, necessita-se compreender que toda e qualquer atividade ou trabalho desenvolvido não deve ter a conotação separatista entre intelectual e manual. Tal acepção implicaria em valorização de uma atividade e desvalorização de outra. Pior que isso, formula e avalia atividades de forma diferenciada e dissociada, quando no mundo contemporâneo exige-se, cada vez com mais intensidade, profissionais com desenvoltura e desempenho manual e intelectual (BRASIL.ETF-SC, 1997, p.12-13 – grifos nossos).

Em que pese os avanços significativos conseguidos pela Escola com a estratégia política da *gestão democrática*, o tramitar lento deste projeto – típico das decisões coletivas – seria devastador para os objetivos institucionais. Quando, em 23 de dezembro de 1997, a ETF-SC finalmente entregou seu projeto de transformação em CEFET-SC ao Governo Federal, o ambiente político no Brasil já havia mudado – em abril daquele ano, o Governo FHC publicaria o Decreto 2.208/97, que proibia a oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, carro-chefe das instituições da REDE (ver capítulo 3). O maior problema, agora, não era mais a transformação em CEFET-SC, era manter a identidade da instituição. Nas palavras de Soni de Carvalho:

[...] praticamente fomos atropelados pelas publicações do governo federal sobre as reformas do ensino médio e da educação profissional. [...]. Paramos, simplesmente paramos. A confusão estava estabelecida. As informações desencontradas; entre o que a imprensa falava e escrevia e o que os assessores discutiam e os técnicos da SEMTEC interpretavam. E quem ficou perdidos fomos nós, dirigentes e instituições" (Soni de Carvalho em ALMEIDA, 2010, p.124).

Enquanto a *Escola do Paraná*, que ensaiava sua transição para o mundo do ensino superior desde o fim da década de 60, enfrentava esta nova situação abolindo o ingresso em cursos técnicos e incentivando a abertura de novos Cursos Superiores de Tecnologia, na ETF-SC, assim como na maioria das Escolas da REDE, esta não era uma possibilidade real, o que tornava desastrosa a nova política. Subitamente, as Escolas da REDE estavam impedidas de fazer aquilo que demoraram quase 90 anos para se especializar – ofertar os cursos técnicos integrados ao ensino médio. A mudança não significava simplesmente um rearranjo curricular, mas um rearranjo de toda a instituição que passaria a receber um público distinto, de baixa renda e adulto, algo que os professores não estavam preparados para fazer. O caminho possível que se apontava era o da resistência.

Contrariando as determinações governamentais, a ETF-SC iria desafiar o MEC ao não extinguir os seus cursos técnicos integrados. De acordo com a Direção-Geral, não se podia aceitar o argumento de que os cursos técnicos haviam elitizado a instituição, embora soubessem que, realmente, o grau de inclusão da Escola havia caído desde as suas promoções. A gestão argumentava que: “A procedência escolar dos alunos está assim distribuída: 66% é proveniente de escolas públicas estadual e municipal e 33% de escolas particulares. Portanto, a ETF-SC atende, em sua maioria, alunos que não podem ser classificados como ‘elite’” (BRASIL.ETF-SC, 1999). A partir daquele momento, a direção da Escola iria enfrentar uma dupla oposição: além da interna, que diferia dos métodos da *gestão democrática*, passaria a existir o elemento da oposição externa, centrada no MEC, que considerava a atitude da *Escola de Santa Catarina* como um perigoso exemplo para a REDE.

Ainda que, invariavelmente, se aponte a proibição da oferta dos cursos técnicos integrados como a “grande maldade” do Decreto 2.208/97, consideramos hoje, passados 20 anos, que o seu maior pecado foi promover uma mudança autocrática, sem a participação das comunidades escolares, que ficaram sem ação. Conforme já apontamos anteriormente, a lei precisa ser entendida como uma arena política em que os interesses estatais e os interesses das comunidades disputam espaço – a institucionalidade emerge desta relação, pois, como defende Santi Romano: “a instituição são as leis e quem põe as leis” (ROMANO, 2008). Ao promover uma mudança desta magnitude via Decreto, o Governo FHC procurou forjar uma institucionalidade que não se incorporava entre os professores.

A análise apresentada pelo governo, de que os cursos técnicos integrados não cumpriam mais seu objetivo social, tendo se transformado em um “trampolim” para os filhos da classe média ascenderem ao ensino superior, não estava completamente errada, ainda que exposta de maneira simplista e acompanhada de ação política terrivelmente autocrática. Não era equivocada, também, a proposição dos cursos técnicos *pós-médio* (nas formas subsequente e concomitante), uma vez que era preciso atender a um público adulto que trabalharia, efetivamente, na área de seus cursos. A falta deste debate sincero, contudo, impediu que as Escolas da REDE corrigissem alguns caminhos de suas trajetórias, voltadas a promoção da inclusão social e da democratização de acesso a diferentes camadas da população, e não apenas aos adolescentes da classe média.

As relações com o MEC, que já eram ruins, iriam piorar significativamente com o final do mandato de Soni de Carvalho, em 1997. Estando em curso o processo de *cefetização* das ETFs, o Governo Federal propunha uma estratégia de paralisação das discussões democráticas dentro das comunidades escolares da REDE, que estavam extremamente agitadas com as decisões governamentais. Para isto, determinava a recondução dos atuais diretores gerais à frente de suas escolas, na forma *pró-tempore*, como meio de garantir uma transição para o modelo desejado com maior estabilidade. A direção geral da *Escola de Santa Catarina*, contudo, não aceitou esta nomeação *pró-tempore* e, mais uma vez, contrariando a orientação do MEC, promoveu um novo processo eleitoral para a escolha de seus dirigentes – atitude que foi considerada um afronte pelo governo, em especial porque tal eleição foi encaminhada pela seção sindical dos servidores da Escola.

Neste processo eleitoral emergiu, novamente, o nome de Soni de Carvalho que, conquistando a ampla maioria dos votos, era instada pela comunidade a assumir o processo de transformação em CEFET-SC, levando em frente as lutas que a comunidade escolar tinha pactuado no período 1994-1997. Seu nome, contudo, foi barrado pelo MEC, que não reconheceu o processo eleitoral, deixando a ETF-SC em um clima de extrema instabilidade política. Nos anos de 1998 e 1999 foram nomeados dois diretores-gerais *pró-tempore* que, não tendo passado pelo crivo eleitoral da comunidade, pouco poderiam fazer.

Para piorar a situação, em 21 de junho de 1999, o Projeto Institucional de cefetização foi negado pelo MEC – foi um “banho de água fria”, como defendem os professores que viveram este processo, em uma Escola que havia passado por um processo de democratização e, agora, sofria pela sua postura de resistência. Enquanto as Escolas da REDE iam se transformando, uma a uma, em CEFET (ver Quadro 02), a *Escola da Santa Catarina* era

mantida como ETF-SC, tendo os sonhos, e o envio de recursos, interrompidos pela sua “desobediência”. Ao comentar sobre este processo histórico, o Sindicato dos servidores do IFSC - em homenagem póstuma a Soni de Carvalho, falecida no recente 2015 – assim se pronunciou:

Conhecida como uma líder democrática, participativa e comprometida, foi uma grande guerreira também no campo político, tendo batido de frente contra o governo FHC e, principalmente, contra o Decreto 2.208/97, que estabelecia um conjunto nocivo de diretrizes e bases para a educação nacional – foi por essa resistência que a ETF-SC não se tornou um CEFET à época e Soni não foi reconduzida ao cargo (JUNIOR, 2015. Disponível em: <http://goo.gl/m62upo>. Acesso em 29/04/2016).

Ainda em 1999, a comunidade reenviou, com algumas alterações, o projeto de transformação em CEFET-SC ao MEC, mantendo as suas posições políticas e o discurso combativo. Afirmava-se: “entendemos que a ETF-SC está preparada, em sua estrutura física, profissional, administrativa e pedagógica para a sua ascensão institucional. Resta ao Governo perceber e entender nossos avanços e possibilitar a idealização de nossas aspirações” (BRASIL.ETF-SC, 1999, p.09 – grifos nossos). A força política, contudo, era pequena frente à postura do MEC. Enquanto a *Escola do Paraná* explorava os espaços da Lei para atingir seus objetivos sem “desobedecer” ao MEC e se fiando na alta titulação de seu corpo docente, a *Escola de Santa Catarina* apostava no enfrentamento e ainda apresentava um baixo índice de titulação docente, com apenas 5 professores doutores, como se pode verificar na Tabela 08:

Grau de Formação	Situação Funcional		
	Quadro permanente		
	1997	1998	Em capacitação
Graduado	82	75	-
Especialista	195	187	01
Mestre	72	80	20
Doutor	04	05	06
TOTAL	353	347	27

Tabela 08. Titulação dos professores efetivos da ETF-SC (1997-1998). Fonte: Organizado pelo autor a partir do Projeto de Transformação da ETF-SC em CEFET-SC (BRASIL.ETF-SC, 1999, p.80).

A situação política da Escola só começaria a melhorar com as novas eleições para Diretor-Geral, realizadas em 1999, que resultaram na nomeação do prof. Juarez Pontes ao cargo máximo da instituição. Sua missão era reunificar a comunidade escolar que considerava ter “ficado para trás” na REDE. Em suas palavras:

Depois de toda aquela “brigacera” com o MEC a Escola estava cansada e sentia que tinha perdido o bonde da história. Enquanto todo mundo tinha virado CEFET, a gente continuava como Escola Técnica! O desejo dos professores nesta época era quase unânime: todo mundo queria ser igual ao CEFET-PR, queria ser uma escola de ensino superior! Eu nem gostava muito desta ideia, porque sempre achei que o

nosso foco deveria ser os cursos técnicos, mas a vontade dos professores de abrir cursos superiores – principalmente de engenharia – era muito grande. Até no patrimônio da Escola as etiquetas já eram de CEFET, embora não tivéssemos nos transformado ainda. Para fazer a mudança, era preciso, antes, desfazer os nós em Brasília! Era preciso conversar com o pessoal do MEC e quebrar a resistência deles com a gente, porque eles nos olhavam com maus olhos (PONTES, 2015 – grifos nossos).

No ano 2000, a ETF-SC iria, finalmente, encerrar a oferta dos cursos técnicos integrados, recuperando parte da confiança com o MEC. Finalmente, em 27 de Março de 2002, no apagar das luzes da Era FHC, a ETF-SC seria transformada, tardivamente, em CEFET-SC. A marca da gestão de Soni de Carvalho, no entanto, permaneceria forte na instituição, sendo fundamental para a posição política de destaque que a Escola assumiria nos anos seguintes, durante a Era Lula/Dilma.

4.1.2. A Entrada no Mundo do Ensino Superior e o Sonho da Universidade Tecnológica

Em julho de 2002, menos de 3 meses após sua transformação, o CEFET-SC iria cumprir sua *vontade* de ingresso no universo do ensino superior, implantando os seus três primeiros cursos de graduação, todos eles de grau Tecnológico: Automação Industrial, Design de Produto e Sistemas Digitais. Neste mesmo ano, por mais que pudesse parecer precoce e descabida, uma movimentação interna se levantou junto com os primeiros cursos superiores, pedindo a transformação do jovem CEFET-SC em Universidade Tecnológica. Como aponta Jesué Graciliano da Silva, professor do IFSC desde 1993, reitor *pró-tempore* em 2011: “Desde 2002, quando a Escola Técnica Federal de Santa Catarina foi transformada em CEFET-SC, oferecendo além de cursos técnicos, cursos superiores de graduação tecnológica, houve um movimento interno favorável à transformação em Universidade Tecnológica Federal (UTF) ” (GRACILIANO DA SILVA, 2014 – grifos nossos).

Esta era uma movimentação que acontecia na esteira do movimento encabeçado pelo CEFET-PR que, com a chegada de Lula ao poder, retomaria seu projeto político de transformação em Universidade (ver capítulo 3). A hipótese de que este não era um movimento isolado da *Escola do Paraná* é confirmada pelo Prof. Getúlio Marques Ferreira, à época Diretor-Geral do CEFET-RN:

De modo pessoal, durante a transição do Governo do Presidente Fernando Henrique para o Governo do Presidente Lula, como Diretor Geral do CEFET-RN, participamos do Grupo de Trabalho formado no CONCEFET (Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica), que defendia a transformação dos CEFET em Universidades Tecnológicas (FERREIRA, 2014).

Qualquer historiografia que ignorar o impacto causado na REDE causado pela chegada de um torneiro mecânico ao mais alto posto da nação, não dará conta de compreender

a movimentação política que animou estas escolas nos últimos 13 anos. Com a chegada de Lula ao poder abriram-se possibilidades inéditas para os CEFETs, que vislumbravam um futuro promissor. A transformação dos CEFETs em Universidades Tecnológica era, certamente, um dos assuntos mais pleiteados por toda a REDE. Passado o difícil primeiro ano do Governo (2003), marcado pela desconfiança de amplos setores da sociedade (principalmente o financeiro e o produtivo), em 2004 o Governo Lula iniciará, efetivamente, a sua ação política legislativa para a EPT, publicando Decretos Presidenciais: 5.154/04, 5224/04 e 5225/04.

O primeiro deles era o mais esperado de todos, pois, além de regulamentar a educação profissional, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), revogava o tão controverso Decreto 2.208/97. O novo Decreto definia que:

Art. 1º A educação profissional, [...], será desenvolvida por meio de cursos e programas de:
 I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
 II - educação profissional técnica de nível médio; e
 III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, 2004a).

Um elemento, geralmente despercebido pelos estudiosos da Educação, mas altamente elucidativo dos temas que estamos estudando, diz respeito aos termos que passaram a ser usados na legislação. Em primeiro lugar, é preciso reparar que o termo *educação profissional* é a categoria mais abrangente da lei, englobando as suas três divisões hierárquicas: *formação inicial e continuada de trabalhadores*, *profissional técnica de nível médio* e *profissional tecnológica*. Perceba-se que os termos *técnica* e *tecnológica* são apresentados como adjetivos da *educação profissional*, qualificando-a segundo o seu nível de formação. Esta conceituação irá mudar no tempo, chegando ao estado atual de indefinição destes conceitos.

A passagem mais esperada da Lei foi apresentada em seu Art. 4º, que redefinia as formas de oferta do *ensino técnico*. Segundo o texto legal:

Art. 4º

[...]

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004a).

A volta dos cursos técnicos integrados significava uma conquista da REDE que, por 7 anos, estava impedida de oferecê-los. O retorno não se daria, contudo, do mesmo ponto onde havia sido interrompido – a descontinuidade da política pública necessitava uma reconstrução das possibilidades educacionais que ainda demandariam certo tempo. Neste sentido, é correto afirmar que as disposições proibitivas do Decreto do Ministro Paulo Renato de Souza representaram um retrocesso de mais de 10 anos para a EPT federal.

Ainda que o novo Decreto revogasse o 2.208/97, incorporava alguns de seus elementos: entre eles estava a previsão da oferta dos cursos técnicos na forma concomitante e subsequente. A Reforma proposta pelo Governo Lula não poderia ignorar que as disposições do 2.208/97, que impeliram a REDE a ofertar os cursos técnicos “pós-médio”, ainda que feitas de maneira equivocada, trouxeram às suas Escolas um público que há muito não as frequentava – um público formado por jovens trabalhadores, geralmente de baixa renda, que tinham interesse efetivo na formação técnica como alternativa profissional em si, e não voltada à possibilidade de ingresso no Ensino Superior. A oferta do ensino técnico nestas três formas ajudou, de fato, a (re)democratizar a REDE, ainda que, infelizmente, algum discurso educacional continue negando a validade destas formações, acusando-as de reforçar à *dualidade estrutural* da REDE, por não estarem integradas à formação geral. Este discurso, de defesa exclusiva do técnico integrado, na prática, fecha as portas das escolas aos trabalhadores! É preciso que os professores progressistas tenham mais cuidado com esta crítica, sob o risco de estarmos expulsando da escola exatamente o público que, em discurso, julgamos defender. O compromisso com o trabalhador deve ser autêntico e não meramente retórico!

O segundo Decreto do ano de 2004, o 5.224/04, era ainda mais decisivo para a REDE, pois redefinia os objetivos e as finalidades dos CEFETs, entendidos, agora, como “instituições especializadas na oferta de educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com atuação prioritária na área tecnológica” (BRASIL, 2004b, Art. 1º, § 1º- grifos nossos). Aqui se aprofundam as confusões relativas aos termos utilizados: a categoria generalizante deixa de ser *educação profissional* para tornar-se *educação tecnológica*, dividida em diferentes níveis e modalidades de ensino. A partir de agora os termos *profissional*, *técnica* e *tecnológica* irão aparecer na legislação sob diversas formas sem que se consiga dizer, ao certo, qual o escopo de abrangência de cada uma destas categorias. Ainda assim é possível identificar uma certa tendência em apresentar o termo *educação profissional* como aquele referente à formação inicial e continuada de trabalhadores, o termo

educação profissional técnica como aquele referente à formação em nível básico (corresponde à etapa do ensino médio) e o termo *educação tecnológica* como aquele referente aos cursos de ensino superior.

A lista de objetivos apresentadas aos CEFETs iriam cobrir um escopo realmente grande, contemplando tanto as formações de nível mais básico quanto as de nível mais avançado. No texto do Decreto:

Art. 4º Os CEFET, observadas a finalidade e as características básicas definidas nos arts. 2º e 3º deste Decreto, têm por objetivos:

I - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, incluídos a iniciação, o aperfeiçoamento e a atualização, em todos os níveis e modalidades de ensino;

II - ministrar educação de jovens e adultos, contemplando os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica;

III - ministrar ensino médio, observada a demanda local e regional e as estratégias de articulação com a educação profissional técnica de nível médio;

IV - ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio, destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia;

V - ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;

VI - ofertar educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica;

VII - ministrar ursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica;

VIII - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas de forma criativa e estendendo seus benefícios à comunidade (BRASIL, 2004b).

Quando comparamos esta legislação com a primeira destinada a um CEFET (Lei 6.545/78), percebemos que as mudanças se concentraram na ampliação do espectro de possibilidades educacionais destas instituições – ao mesmo tempo que, agora, elas deverão atuar nos níveis mais básicos da educação profissional (a formação inicial e continuada de trabalhadores), também estarão livres para atuar na outra ponta do espectro educacional, alcançando a pós-graduação *stricto sensu*. O que se percebe, portanto, a partir do Decreto 5.224/04 é a ampliação das atribuições dos CEFETs, tanto para “cima” como para “baixo”.

A grande contradição do Decreto, porém, encontra-se no Art. 18, que relaciona os CEFETs com a regulação do ensino Superior. Ainda que se considere a oferta dos cursos superiores de tecnologia, sua regulação não ficará a cargo da Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC e sim à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), ao contrário do que ocorreria com os cursos de Licenciatura e Bacharelado. Isto gerou inúmeras confusões, inclusive no Ministério da Educação⁹¹, pois ainda que o discurso do Ministério

⁹¹ Da minha experiência como servidor da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) e da Diretoria de Estatística Educacionais (DEED) do INEP, e como Coordenador Geral na Diretoria de Regulação e

reafirmasse que os Cursos Superiores de Tecnologia eram, de fato, superiores, abrigava sua regulação na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e não na Secretaria da Educação Superior⁹². A lei, neste sentido, reforçava a *dualidade estrutural* entre a ciência e a técnica. A confusão com o uso dos termos é também reforçada: se para o 5.154/04 os CEFETs são *instituições de educação tecnológica*, para o 5.224/04, eles passam a ser “*instituições de ensino superior pluricurriculares*”.

O ano de 2004 também seria de mudanças em nível local, no CEFET-SC. Uma nova onda democrática iria levar mais uma mulher ao poder: a Prof. Consuelo Aparecida Sielski Santos assumiria o cargo de Diretora-Geral para um mandato de 4 anos. O mandato seria marcado por uma parceria muito produtiva com a parlamentar Ideli Salvatti, primeira mulher a ser eleita senadora pelo estado de Santa Catarina. Mais uma vez, as questões de gênero são fundamentais para entender os rumos da política, pois os atuais caminhos do IFSC não podem ser percorridos sem a compreensão da existência desta aliança entre mulheres pioneiras.

Se durante os anos FHC a *Escola de Santa Catarina* assumiu uma postura de antagonismo ao governo, levantando as bandeiras de defesa da EPT e, por isto mesmo, colocando-se em posição de desvantagem no cenário nacional, nos anos Lula esta posição se inverteu. A Escola seria, agora, aliada de primeira hora do governo do PT, agindo politicamente e colhendo as benesses de seu alinhamento, ideológico, com o Governo Federal. Um fato que ilustra este novo protagonismo da *Escola de Santa Catarina* pode ser percebido quando analisamos o processo de expansão da REDE, iniciado pela Lei 11.195, de 18 de novembro de 2005. Para o Prof. Jesué Graciliano da Silva - que já ocupou o cargo de reitor *pró-tempore* em três Institutos Federais, conhecendo a fundo a realidade da REDE – a expansão começou por Santa Catarina:

O que poucas pessoas têm conhecimento é que em 22 de março de 2005 ocorreu uma reunião da Direção do CEFET-SC e equipe do MEC tratando da construção do Câmpus Chapecó. Havia uma promessa de campanha da Direção do CEFET-SC de interiorização. E isso ocorreu 4 meses antes do ex-Ministro da Educação entregar ao Presidente Lula o projeto de expansão da rede federal. Nessa data não existia no MEC nenhum esboço de projeto de expansão da rede federal, conforme pode ser atestado na matéria.

Estes fatos permitem-nos dizer que a expansão da rede federal EPT teve início TAMBÉM por uma ação do então CEFET-SC, de parlamentares catarinenses e de diversas outras Diretorias de CEFETs que estavam há anos recebendo solicitação de

Supervisão da Educação Superior (DESUP/SESu/MEC), atesto que era particularmente difícil justificar – inclusive para os colegas do INEP e do MEC - porque os CSTs não estavam sob nossa regulação.

⁹² Este impasse foi, do ponto de vista da regulação, resolvido com a criação da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES/MEC), em 2011.

construção de novos câmpus por parte de prefeitos e deputados de sua região (GRACILIANO DA SILVA, 2014 – grifos nossos).

Ainda que o início do processo de expansão tenha sido revolucionário para todas as escolas da REDE, o ato político mais importante do ano foi, sem dúvidas, a transformação do CEFET-PR em UTFPR, por meio da Lei 11.184, de 07 de outubro de 2005. À época considerou-se, mesmo entre os estudos acadêmicos, que esta transformação “poderá induzir novas transformações de CEFETs em Universidades Tecnológicas, na perspectiva de uma nova configuração institucional” (LIMA FILHO, 2006, p.23). Naquele momento, Nanci Stancki Silva, professora da REDE, considerava que:

A transformação do CEFET-PR em universidade tecnológica não representa um fato isolado. A proposta implementada no Paraná poderá ser modelo para outros centros federais de educação que pretendam trilhar o mesmo caminho. Destacamos o desencadeamento de um movimento dos CEFETs nesse sentido. [...]

Entre os motivos levantados para que essas instituições trabalhem no sentido de buscar a transformação, destacamos que os recentes CEFETs estão restritos à oferta de cursos superiores de tecnologia, não podendo, por exemplo, ofertar cursos de graduação de engenharia; não podem implementar cursos de pós-graduação stricto sensu, restringindo-se aos cursos de lato sensu; não possuem a mesma autonomia de uma universidade (não possuem autonomia para a emissão de diplomas de seus alunos formados nos cursos de tecnologia, por exemplo) (SILVA, 2006, p.68 – grifos nossos).

A bem da verdade, ao analisarmos a letra do Decreto 5.224/04, não se pode afirmar que os novos CEFETs estavam impedidos de ofertar cursos de engenharia ou pós-graduações *stricto sensu*. Contudo, se levarmos em consideração que a autonomia destas instituições se equiparavam a dos Centros Universitários, é prudente considerar que os CEFETs poderiam ter dificuldades em aprovar a oferta de cursos de engenharia, principalmente *fora de sede*, e ainda que enfrentariam a resistência da CAPES para a oferta de mestrados e doutorados. No CEFET-SC, que já vinha, desde 2002, iniciando uma articulação para a transformação em Universidade “Esse movimento se fortaleceu ainda mais pelo processo de expansão I e devido ao fato do CEFET-PR ter alcançado, em 2005, a transformação em UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná” (GRACILIANO DA SILVA, 2014 – grifos nossos).

Os gestores do CEFET-SC tinham consciência, contudo, de que o pleito da transformação em Universidade não teria sucesso sem uma forte política de incentivo à pós-graduação. Neste sentido, o CEFET-SC iria reproduzir a estratégia de sucesso que o CEFET-PR trilhou 20 anos antes, incentivando a abertura de pós-graduações *lato sensu* e estabelecendo políticas de incentivo à titulação de seus professores em cursos *stricto sensu*, de forma a criar um corpo científico capaz de requerer, no MEC, as transformações desejadas.

Conforme declarou a Diretora de Pós-Graduação do IFSC, Prof. Maria Clara Kaschny Schneider (atual reitora, em seu 2º mandato), em entrevista concedida no ano de 2005:

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina está trabalhando em duas perspectivas que se unem em um objetivo só, quais sejam, capacitar seu quadro de pessoal e verticalizar o ensino, oferecendo cursos de pós-graduação. Para que o CEFET-SC possa oferecer, em um futuro próximo, cursos de pós-graduação stricto sensu, é necessário formar e consolidar grupos de pesquisa e, para tanto, capacitar seus servidores. Assim estamos oferecendo capacitação a partir da implantação de cursos que tanto podem ser ofertados para a comunidade interna como externa e buscando em outras instituições a capacitação para nosso quadro de pessoal. Faz-se necessário que aumentemos nossa base de mestres e doutores e, para tanto, estamos, após muitas negociações e contatos, construindo Projetos de Mestrado e Doutorado interinstitucionais, os já famosos MINTER e DINTER (SCHNEIDER *apud* ALMEIDA, 2010, p.141 – grifos nossos).

As ações planejadas para a evolução institucional e o discurso a ela associado foram os mesmos repetidos no CEFET-PR a partir dos anos 80. Se, no passado, a *Escola de Santa Catarina* sofreu pelo *perigo da demora*, nesta nova fase de seu desenvolvimento as ações seriam extremamente rápidas, a exemplo do que acontecia na *Escola do Paraná*. Aos que, como nós, viveram estes anos de transformação dentro do CEFET-SC é clara a lembrança das falas da Prof. Consuelo quando afirmava que “o tempo da administração não é o mesmo tempo da política” e que, por isto mesmo, era preciso aproveitar aquele momento favorável à *Escola* para conquistar os objetivos institucionais. Prova disto é que, rapidamente, mais precisamente em 24 de maio de 2006, o Conselho Diretor do CEFET-SC aprovaria o *Projeto de Credenciamento da Universidade Tecnológica de Santa Catarina*⁹³. Tal projeto seria entregue naquele mesmo ano, com o apoio da Senadora Ideli Salvatti, ao Presidente Lula.



Figura 23. A Diretora-Geral do CEFET-SC, Consuelo A. Sielski, em companhia da senadora petista Ideli Salvatti, entrega o projeto de transformação do CEFET-SC em UTF-SC para Lula no Aeroporto de Navegantes (2006). Fonte: Disponível em <https://goo.gl/SIdMhW>. Acesso em 16/03/2016.

⁹³ A ata da reunião que aprovou este Projeto pode ser consultada em <https://goo.gl/5FOMoc>. Acessada em 29/04/2016.

Se no âmbito dos CEFETs a discussão era quase que consensual em torno da transformação em Universidade Tecnológica, no âmbito do MEC as discussões em torno da transformação eram muito acaloradas, realidade que não se tornou pública nos documentos oficiais. Segundo relatos de dirigentes do MEC, a SETEC estava polarizada entre um grupo formado pela Academia, que detinha maior poder político, e outro grupo, oriundo dos CEFETs, que conhecia melhor a realidade da REDE. Para o grupo da Academia a solução mais adequada era a transformação, imediata, de toda as Escolas da REDE em Universidades Tecnológicas, enquanto o grupo de nativos dos CEFETs defendia uma outra transformação que ampliasse as possibilidades das instituições, mas que não as transformasse em Universidades, uma vez que isto faria a REDE perder a sua *identidade*. O grupo “acadêmico”, contudo, contava com o apoio de muitos dirigentes dos próprios CEFETs, que viam na transformação em Universidade Tecnológica uma possibilidade de aumentar o poder político das instituições e, por consequência, o seu próprio prestígio. É o que nos relatou um dos dirigentes da SETEC à época, preferindo não se identificar:

Na SETEC-MEC, havia alguns gestores oriundos da REDE e outros de Universidades Públicas (quase todos de áreas não-tecnológicas). Os discursos dos diretores-gerais dos CEFETs, na sua ânsia de virar universidade, a exemplo do que tinha acontecido com o CEFET-PR, encontrava eco nos gestores de origem universitária; já os poucos gestores da REDE, que pouca força tinham, discutiam sempre na direção de que a nova instituição não perdesse suas origens: formação técnica, em sentido amplo. Todavia, os propedêuticos (Advogados, Filósofos, Pedagogos e Sociólogos) com sua aversão ao trabalho manual, empurravam para uma “instituição de formação mais ampla, mais generalista, mais politécnica”. Aliados a muitos Diretores Gerais de CEFETs, os debates eram acalorados na construção da nova instituição, que já se sabia que ofereceria todos os níveis da EPT, mas não havia clareza sobre outras ofertas. Os CEFETs tinham qualificação, técnico e tecnológico, além de algumas engenharias. Era o que todos nós imaginávamos que permaneceria (DIRIGENTE SETEC, 2004).

Entre os gestores da SETEC oriundos da REDE teve destaque a figura do Prof. Getúlio Marques Ferreira que, depois de ser diretor-geral do CEFET-RN, tornou-se Diretor de Desenvolvimento da REDE (SETEC/MEC) na época da sua transformação. Inicialmente favorável a transformação dos CEFETs em Universidades Tecnológicas, o Prof. Getúlio mudou suas convicções depois de ver a experiência da UTFPR, que apontava para a redução dos cursos técnicos em detrimento dos cursos superiores. Sobre este momento, relata:

Com essa concepção defendemos e conseguimos a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica, passo inicial, referência para a transformação dos demais CEFET. Ao longo dos anos seguintes, 2004 a 2007, yislumbramos na UTF-PR um afastamento dos conceitos defendidos para a educação tecnológica, especialmente pela redução da oferta de cursos técnicos, ainda hoje preponderantes para o desenvolvimento do País, e a sua prioridade para oferta absoluta de Educação Superior (FERREIRA, 2014).

Começou-se a construir, dentro do MEC, a visão de que a transformação do CEFET-PR em UTFPR poderia ter sido um “tiro que saiu pela culatra” – agora era preciso frear o impulso dos professores mestres e doutores dos CEFETs que viam como real a possibilidade de transformação em Universidade Tecnológica, com a consequente redução dos cursos técnicos.

É o que conjectura, de forma perspicaz, o Prof. Moisés Domingos Sobrinho, na condição de diretor da SETEC:

Com relação a este aspecto, partimos da formulação de uma hipótese que nos estimulou a organizar, enquanto diretor da Setec, alguns debates no interior da rede e a escrever um texto para um Simpósio organizado pelo Inep, em 2005, qual seja: A criação da Universidade Tecnológica do Paraná foi o momento em que ganharam maior visibilidade as ações e tramas do processo, ainda em curso, de redefinição identitária do professorado da rede federal e de suas instituições” (DOMINGOS SOBRINHO, 2007, p.02).

O debate que se seguiu à criação da UTPR, inclusive com alguns Cefets já montando seus projetos para encaminhar à Câmara Federal (temos certeza do caso do Cefet Minas), visando à criação de novas UT fortalecem nossa hipótese e ajudam-nos a entender que esse movimento é decorrente, de um lado, da demanda de tecnologia advinda do setor produtivo e, de outro lado, da crescente qualificação do corpo docente, intensificada pela busca da obtenção de títulos de mestre e doutor (DOMINGOS SOBRINHO, 2007, p.03).

Esta é uma perspectiva teórica pouco explorada nos estudos sobre a EPT que, ao reconhecerem apenas a estrutura, ignoram a ação política de suas comunidades escolares no sentido de reformar os limites das institucionalidades a que se vinculam. Ações políticas irradiadas a partir dos professores que, organizados em classe, pressionavam pela elevação de suas Escolas ao *status* de universidade e, juntamente com isto, de suas próprias posições na sociedade. Uma percepção que, por mais delicada que pareça para ser exposta em um trabalho acadêmico, não constitui nenhuma novidade para os professores da REDE.

Com isto, chegou-se ao consenso na SETEC/MEC de que era preciso construir uma *nova institucionalidade*, que apaziguasse a REDE, atendendo aos seus anseios pela oferta de educação superior, ao mesmo tempo que garantisse a oferta do ensino técnico de nível médio e de qualificação profissional, demandas mais urgentes do Brasil. A oferta de ensino superior não era entendida como algo indesejado à REDE⁹⁴, o que não se podia permitir, no entanto, era a reprodução de uma lógica, tipicamente brasileira, de valorização do título superior, de oferta educacional descolada das necessidades sociais e produtivas do país.

É neste contexto, de disputa entre *identidade de escola técnica e vontade de universidade* que nasce a *ideia da obra* dos *Institutos Federais*: “Antes de uma concepção

⁹⁴ Ao contrário, as práticas e os estudos em nível superior auxiliam o desenvolvimento científico e tecnológico do país, ao mesmo tempo que revestem de mais qualidade a educação experimentada no nível básico.

filosófica, os Institutos Federais surgem da percepção concreta de que a transformação dos CEFETs em universidades tecnológicas, desejo de diversos CEFETs brasileiros, [...], não seria a resposta adequada para a reorganização da rede” (GRACILIANO DA SILVA, 2014).

Sobre isto, Alexandre Vidor, Caetana Rezende, Eliezer Pacheco e Luiz Caldas, todos gestores da REDE durante este período de transformação, consideravam:

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. Há hoje uma forte cultura de hipervalorização do profissional graduado em nível superior – mais especificamente o bacharel -, mesmo quando em seu exercício profissional esse trabalhador ocupa o lugar de profissionais de nível médio, e não raro procura a titulação em nível superior principalmente pelo reconhecimento social, dado por uma sociedade extremamente elitista. Por isso, a consolidação do modelo dos Institutos Federais passará por duras provas e não será estranho se as comunidades escolares que os compõem sentirem-se tentadas a identificá-los como universidades, instituições que já possuem *status social consolidado*” (VIDOR *et al.*, 2011, p.72 – grifos nossos).

O processo de transformação dos CEFETs em Universidades Tecnológicas, contudo, já havia começado e frear o impulso dos gestores da REDE e das comunidades escolares que sonhavam com a “evolução” institucional, não seria fácil. Ainda assim, o governo Lula gozava de prestígio junto à REDE e adotou a estratégia do convencimento dos Diretores-Gerais, como revela, em 3^a pessoa, a Prof^a. Consuelo Sielski, umas das diretoras-gerais com maior influência no Conselho de Dirigentes dos CEFETs (CONCEFET):

Durante o trajeto entre Joinville e Chapecó, após a inauguração da Unidade Joinville em 22 de agosto de 2006 houve uma conversa importante sobre a rede. No voo estavam presentes o Ministro Fernando Haddad, a senadora da República Ideli Salvatti e a Diretora Geral do CEFET-SC, Consuelo Sielski. Discutiu-se a transformação do CEFETSC em Universidade Tecnológica, mas naquele momento o Ministro já afirmava a necessidade da reorganização da Rede Federal e demonstrava não ser favorável a transformação em universidade tecnológica. Sua preocupação era a não garantia, no formato de Universidade Tecnológica, da manutenção dos cursos técnicos de nível médio, marca principal da rede federal e necessidade de formação do estado brasileiro. O ministro apontava para a criação de uma nova institucionalidade e pediu apoio para o projeto que estava sendo construído (SIELSKI SANTOS, 2014).

A política de aliança com o Governo Federal, estabelecida pelo CEFET-SC desde o primeiro governo do Partido dos Trabalhadores, aliada à importância das considerações feitas pelo Ministro Fernando Haddad, foram suficientes para que a *Escola de Santa Catarina* se transformasse em “aliada de primeira hora” na construção do projeto desta *nova institucionalidade* – os *Institutos Federais de Educação Tecnológica* (IFETs).

A mesma estratégia foi usada com outras Escolas da REDE, dando preferência àquelas que já reuniam melhores condições de se tornarem Universidade, tais como o CEFET-RJ e o

CEFET-MG. A antipatia destas duas escolas à ideia do governo, no entanto, foi imediata – para elas não havia outro caminho senão o da Universidade Tecnológica Federal! Entre outras Escolas influentes – tais como a do Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Campos, Bahia e Paraíba – a receptividade parecia muito boa. Tanto era, que o Governo Federal ousou, inclusive, a propor a denominação *Escola Técnica*, no sentido de reforçar a *identidade* pretendida, de construção de uma perspectiva trabalhista, de valorização da atividade manual. Quanto a isto, contudo, não havia o menor apoio – o uso da palavra *técnica*, como substantivo designador destas Escolas, estava permanentemente censurado por estas comunidades, desde quando elas evoluíram para a condição de centros *tecnológicos*:

Em outra reunião do CONCEFET esteve presente um representante da assessoria de comunicação do MEC que apresentou como fazer a divulgação dos IFs, e recomendou fazer referência a “Escola Técnica” para que a sociedade conseguisse assimilar a nova institucionalidade do Instituto Federal. Houve muita discordância, haja vista, que a referência anterior era advinda dos CEFETs (SIELSKI SANTOS, 2014).

O desafio que se colocava, portanto, ia além de construir uma política pública em *prol* do bem comum: era preciso construir uma *ideia de obra* que motivasse *manifestações de comunhão* entre os professores da REDE, pautados, desde o início do processo, pela construção de uma *identidade universitária*. Como explicitou, sinteticamente, Domingos Sobrinho:

Além dos aspectos já referidos, os Institutos precisam, antes de tudo, adquirir sentido para os agentes que compõem a rede. O processo de redefinição identitária em curso no âmbito dessa e que se espelha, desde o início, no modelo da instituição universitária deve ser compreendido, pelo menos, a partir de três elementos: a) dado o forte valor simbólico dessa instituição; b) dadas as relações que a rede mantém com a mesma; c) e o fato de os mestres e doutores, núcleo duro desse processo, terem sido formados (e modelados) por essa instituição. Todavia, defendemos: Se esse foi o ponto de partida, diferente deve ser o ponto de chegada (DOMINGOS SOBRINHO, 2007, p.06).

4.1.3. O Processo de Criação dos Institutos Federais

Conquistado o apoio de alguns dos CEFETs com expressão político-educacional no cenário nacional⁹⁵, o Governo Federal sentiu-se seguro para capitanear o processo de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia através de uma medida que, embora considerada “antipática” pelo próprio Governo, garantiria a celeridade do processo – a publicação do Decreto 6.095, de 24 de Abril de 2007, que estabelecia “diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de

⁹⁵ Além da ampla adesão das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, que gozavam de menos prestígio social que os CEFETs, sendo altamente interessadas em uma transformação.

constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da “Rede Federal de Educação Tecnológica” (BRASIL, 2007 – grifos nossos).

O texto do Decreto cuidava para definir os novos IFETs como instituições de “educação superior, básica e profissional” (BRASIL, 2007), de forma a garantir a atuação em todo o espectro da educação nacional, reforçando-se a compreensão, discutível, de que a *educação profissional* é aquela que não se articula com os dois níveis escolares previstos na LDB (básico e superior). A grande novidade do ponto de vista político era a possibilidade, aberta às comunidades, de decisão sobre a transformação em IFET.

À *nova institucionalidade* cumpriria, em primeiro lugar: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos e programas integrados ao ensino regular” (BRASIL, 2007). Garantida a prioridade de atuação no ensino técnico, o Decreto iria propor uma série de aproximações com o mundo da universidade, de forma a amenizar as tensões produzidas pelos grupos que insistiam neste tipo de transformação (a universitária). A primeira, e principal, aproximação era referente à oferta de cursos em nível superior:

Art. 4º

VII - ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos de graduação, compreendendo bacharelados de natureza tecnológica e ursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas para as diferentes áreas da educação profissional e tecnológica;
- c) programas de pós-graduação stricto sensu, compreendendo mestrado e doutorado, preferencialmente de natureza profissional, que promovam o aumento da competitividade nacional e o estabelecimento de bases sólidas em ciência e tecnologia, com vista ao processo de geração e inovação tecnológica; e
- d) ursos de licenciatura, bem como rogramas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional (BRASIL, 2007).

Chama a atenção o uso dos complementos utilizados para delimitar as ofertas, buscando evitar a “academização” dos *Institutos*: os bacharelados poderiam ser ofertados, mas de *natureza tecnológica*, da mesma forma que as pós-graduações lato sensu deveriam atender às *áreas da educação profissional e tecnológica* e os *mestrados e doutorados* seriam, de preferência, profissionais. O Decreto buscava negociar um lugar entre a *identidade de escola técnica e a vontade de universidade*, procurando promover uma nova *institucionalidade* que não desvirtuasse os objetivos político-institucionais previstos para a REDE.

Além das aproximações com a Universidade pela *oferta*, outras aproximações – de naturezas administrativa e simbólica – tornavam a transformação interessante para a REDE. Propunha-se:

Art. 9º Os projetos de lei de instituição dos IFETs proporão estruturas dotadas de autonomia, nos limites de sua área de atuação territorial, para a criação e extinção de cursos, mediante autorização do colegiado superior competente para a matéria acadêmica.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e cursos da educação superior, os IFETs serão equiparados a universidades.

§ 2º Os IFETs poderão, nos termos da lei, registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos.

Art. 10. No projeto de lei de instituição do IFET, a administração superior será atribuída ao Reitor, ao Colégio de Diretores e ao Conselho Superior, no âmbito de suas respectivas competências (BRASIL, 2007).

O conteúdo do Art. 9º era praticamente irresistível para os futuros Institutos Federais: ainda que no Art. 4º fossem apresentadas algumas restrições à oferta (e.g. bacharelados de natureza tecnológica), este outro artigo equiparava os IFETs às universidades, dando-lhes autonomia para criar e extinguir quaisquer cursos⁹⁶, sem a autorização prévia do MEC. Além disto, estas instituições poderiam registrar seus próprios diplomas, pleito antigo dos CEFETs que já ofertavam ensino superior. Para os atuais diretores, pesaria com força a possibilidade de tornarem-se *Reitores* destas novas instituições, um título que, por si só, confere *status de magnificência* ao seu portador.

O Decreto, apesar de antipático em sua forma, era simpático à REDE, pois atingia estruturas simbólicas que interessavam tanto ao corpo de professores destas instituições quanto ao seu corpo dirigente. A negociação para não transformar os CEFETs em Universidades Tecnológicas contemplava tão plenamente as *vontades de universidade* dos futuros *Institutos* que um clima de desconfiança começou a pairar sobre a REDE. Ouvia-se pelos corredores: “Quando a esmola é demais, o santo desconfia”! Duvidava-se que as disposições ali previstas seriam cumpridas, esperavam-se pelas “maldades”, não ditas no documento legal, que estariam reservadas à REDE. Como relatam os Professores Eliezer Pacheco, Luiz Caldas e Moisés Domingos Sobrinho, algum dos principais responsáveis pela construção da proposta dos IFETs:

Ante a novidade e a ausência de parâmetros para referenciá-la, os diferentes segmentos da Rede lançaram mão de seus próprios referentes culturais e vários discursos passaram então a ganhar espaço nas interações cotidianas. Várias e diversificadas foram essas reações à proposta do ministro. Umas demonstraram completa incompreensão do que se estava propondo; outras manifestaram receio, mas exibiram certa simpatia pela idéia; outras ainda vislumbraram, de imediato,

⁹⁶ Salvo às ressalvas previstas no Decreto 5.773/06.

alguma trama do capital internacional e a volta do autoritarismo dos ‘anos de chumbo’ (PACHECO, PEREIRA e DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p.78).

Estas desconfianças, totalmente compreensíveis em uma REDE acostumada com o descaso dos Governos Federais, iriam se refletir dentro das comunidades escolares, para as quais os *IFETs* apareciam como uma “estranha novidade” (DOMINGOS SOBRINHO, 2007). O Decreto, contudo, previa a agregação voluntária destas instituições e suas comunidades teriam um tempo para discutir, coletivamente, esta proposta do Governo Lula.

No CEFET-SC as discussões a respeito da transformação foram iniciadas em 2007, mas as campanhas - pela transformação em IFSC ou manutenção do CEFET-SC - se acirraram a partir de fevereiro de 2008. Foram apresentadas duas Teses, uma favorável e outra contrária à transformação. A Tese favorável era defendida pela Diretora-Geral, Prof. Consuelo Aparecida Sielski Santos, que em seu discurso exaltava a proximidade dos Institutos com o modelo típico das Universidades. Para ela, a transformação em IFSC traria:

“[...] muitas melhorias para a instituição, como o aumento do número de bolsas de pesquisa – hoje são 20, e a expectativa é chegar em 100; incremento no orçamento, investimento na infraestrutura de laboratórios e abertura de mais vagas nos cursos superiores, com garantia, no entanto, da continuidade de vagas nos cursos técnicos. É uma mudança que trará melhorias significativas, como a conquista do status de universidade e a criação de mais 8 campi espalhados por todas as regiões de Santa Catarina, todos com autonomia financeira e pedagógica” (ALMEIDA, 2010, p.151-152).



Figura 24. Material de campanha da tese favorável à transformação em IFSC. Fonte: Disponível em <https://goo.gl/TxmxE>. Acessado em 29/04/2016.

A Tese contrária era encampada pelo Sindicato dos Professores, representado pelo Professor Marcos Neves, que defendia a reafirmação da identidade do CEFET-SC, desconfiando da proposta do Governo Federal:

Como podemos constatar, ao analisar a legislação, o CEFET-SC tem hoje sua natureza definida em Lei: a) Instituição de Educação Tecnológica; b) com Autonomia financeira; c) de Nível Superior; d) Pluricurricular; e) com status de Centro Universitário e f) oferta de educação tecnológica em todos níveis – formação inicial e continuada, técnica e tecnológica. Logo a proposta de transformar o CEFET em IFET não acrescenta nada na natureza acadêmica da Instituição.

Consideramos, pelo exposto, que a comunidade escolar não deve “assinar um cheque em branco”. Vamos manter a natureza acadêmica-institucional do CEFETSC (DOMINGOS SOBRINHO, 2007).

A vinculação dos *Institutos* com a *vontade de universidade*, no entanto, era tão irresistível que mesmo a imprensa local tratava do tema como uma luta, democrática, pelo surgimento de uma nova universidade federal no Estado da Santa Catarina, como demonstram os recortes de jornal abaixo:



Figura 25. Matérias dos jornais locais cobriram a consulta referente à transformação do CEFET-SC em IFSC. A ideia da “nova Universidade Federal” era amplamente divulgada na Cidade de Florianópolis. Fonte: Disponível em <https://goo.gl/dYMI8J>. Acesso em 29/04/2016.

Passado o período de campanha, a consulta à comunidade ocorreu no dia 07 de março de 2008, com a Tese a favor da transformação saindo vitoriosa por ampla margem de votos (76,14%). Nos dias que se seguiram à aprovação da Tese de transformação do CEFET-SC em IFET, o que se percebeu foi uma grande euforia na comunidade escolar, principalmente por parte dos gestores, ao considerarem que, apesar da instituição não ganhar a nomenclatura de universidade, seria de fato como tal. Neste sentido, é elucidativa a declaração da Diretora-Geral do CEFET-SC, em notícia veiculada na imprensa local:

Santa Catarina tem a oportunidade de, em Instituição de Ensino Superior, equiparada às Universidades, oferecer cursos de Formação Inicial e Continuada, cursos Técnicos de Nível Médio, educação de jovens e adultos, educação a distância, Cursos Superiores de Tecnologia, Engenharias, Mestrado e Doutorado. A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet) abre mais espaço à pesquisa, com o mesmo patamar de uma universidade. [...] O CEFET/SC decidiu, na quinta-feira passada, em urnas, transformar-se em Ifet, organizando-se em Reitoria e campus, no modelo universitário (SIELSKI SANTOS, 2014 – grifos nossos).

Nas outras Escolas da REDE, a tese de transformação também sairia vitoriosa, com exceção de apenas duas delas: CEFET-RJ e CEFET-MG. Estas duas instituições que, há muitos anos, formavam o trio com a *Escola do Paraná* não poderiam aceitar a sua equiparação com o restante da REDE. Para aquelas comunidades, CEFET-MG e CEFET-RJ haviam conquistado o direito de tornarem-se Universidades Tecnológicas, algo de que não abririam mão. Tal fato demonstra, mais uma vez, que a *vontade de universidade* não pode ser encarada, apenas, como a expansão das finalidades e os objetivos dos CEFETs – precisa ser compreendida a partir da percepção de elementos de natureza simbólica, que conferem *capital cultural* àqueles que compõem as suas comunidades.

As Escolas que optaram pela transformação em IFET já seriam beneficiadas antes mesmo das suas criações legais: no caso do CEFET-SC, em 23 de julho de 2008, o sonho da pós-graduação *stricto sensu* se realizou – foi aprovada pela CAPES a oferta do Mestrado Profissional em Mecatrônica.

4.1.4. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Em 2008, mais uma alteração fundamental antecederia os *Institutos Federais*: a publicação da Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. Ao alterar o art. 39 da LDB, a nova lei trocava o vocábulo *educação profissional* por *educação profissional e tecnológica* (EPT)⁹⁷, abrangendo todos os níveis e modalidades da educação nacional. Estava pavimentando o caminho para a publicação da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que “Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (BRASIL, 2008c).

O uso do verbo “cria”, ao invés de “transforma”, denota a vontade de conceber uma *nova institucionalidade*, diferente de tudo o que já havia sido experimentado na REDE. É uma estratégia válida, pelo menos do ponto de vista jurídico ou simbólico, pois havia a necessidade de criar uma *identidade* própria, inovadora, distinta das múltiplas *identidades* que

⁹⁷ Um conceito que, de tão amplo e vago, muitas vezes nos deixa sem compreender o que, efetivamente, não está coberto pelo guarda-chuva da EPT.

compunham o *mosaico institucional* da REDE, expressão repetida pela diretora do MEC, Profª. Jaqueline Moll. Do ponto de vista histórico, contudo, o uso do verbo “criar” é impróprio, pois estas “novas” instituições representam o resultado de um processo de transformação institucional que se desenrolou por 100 anos. Uma análise pormenorizada da Lei é capaz de mostrar que a inovação prometida pelos *Institutos* seria representada por alguns poucos aspectos distintos às finalidades e objetivos institucionais já inerentes aos CEFETs. Focando nossas atenções na investigação de nosso *problema de pesquisa*, que espreita a tensão entre a *identidade das escolas técnicas* e a *vontade de universidade* na REDE, procederemos a breve análise de alguns dos principais artigos do texto original da Lei 11.892/08.

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:
I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008c)

O Art. 1º da Lei já reúne diversas informações relevantes para a investigação de nosso problema de pesquisa. Note-se que a REDE não foi formada por uma só institucionalidade, mas por quatro institucionalidades distintas: a primeira de todas é, obviamente, representada pelos *Institutos Federais*, grande conquista teórica e política do Governo Federal que conseguiu agregar em uma mesma denominação um sem número de instituições que postulavam a transformação em Universidade Tecnológica; a segunda institucionalidade é, propriamente, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, resultado da transformação do CEFET-PR; A terceira institucionalidade é a de CEFET, representada pelos CEFET-RJ e CEFET-MG que recusaram a transformação em *Instituto Federal*, na esperança – ainda viva – de ascender à figura de Universidade Tecnológica; por fim temos a institucionalidade das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, representadas por algumas escolas que, já pertencendo à estrutura universitária, optaram por não transformarem-se em *Institutos Federais*.

Como se pode perceber, é impossível compreender a formação da REDE sem considerar suas estreitas relações com o *espectro cultural* da Universidade. A relação com o mundo da universidade, que, agora, tanto chama a atenção de alguns pesquisadores, está contida, na verdade, na gênese destas instituições. Ainda assim, apesar das diferenças institucionais entre si e da proximidade com o espectro da Universidade: “Na acepção da lei,

trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como os fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social” (VIDOR *et. al.*, 2011, p.57 – grifos nossos).

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008c).

Mantém-se a proposição de que os *Institutos Federais* são instituições de educação superior, básica e profissional, evitando resistências de suas comunidades. O arranjo multi-níveis representa o resultado de uma política que buscava conciliar o desejo das comunidades escolares de ofertar cursos de nível superior, sem descuidar das necessidades produtivas do país que pedem, prioritariamente, a oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional. A inserção do “nível” profissional (não previsto na LDB), que impele os *Institutos* a ofertar cursos de *qualificação de trabalhadores*, é um avanço quando comparado à realidade experimentada pelos CEFETs, uma vez que tal disposição possibilita a construção de uma identidade mais inclusiva.

Art. 2º

[...]

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (BRASIL, 2008c).

Mantendo a essência do prometido no Art. 9º do Decreto 6.095/07, os parágrafos do Art. 2º representam a maior novidade para os *Institutos* em relação ao CEFETs. No âmbito do ensino superior equiparou-se a autonomia dos *Institutos* a das *Universidades Federais*, dando-lhes as prerrogativas desejadas tanto de criação quanto de extinção de cursos, além da possibilidade de registrar os seus próprios diplomas. Há, contudo, um detalhe quase sempre despercebido em relação a esta autonomia: a rigor a autonomia experimentada pelos *Institutos* é mais ampla do que aquela que gozam as universidades, isto porque, sendo instituições

multicampi, os *Institutos* gozam de autonomia em todas as suas localidades de oferta, enquanto as universidades têm a autonomia restrita às suas sedes⁹⁸.

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

[...]

VI - ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008c).

A lista de objetivos dos *Institutos Federais*, por incluírem o *rol* dos *tipos de curso* ofertados, dos *tipos de diplomas* e títulos que podem ser outorgados, representa o ponto nevrálgico da Legislação. À primeira vista a exposição deste artigo pode ser considerada desnecessária, ou até mesmo repetitiva, haja vista sua exposição prévia na apresentação do Decreto 6.095/07. Um olhar atento, contudo, vai identificar diferenças fundamentais entre o texto proposto no Decreto e o texto aprovado em Lei – diferenças que expressam as principais divergências entre os gestores do MEC e os diretores-gerais dos CEFETs na construção do texto legal da *nova institucionalidade*.

Mantida a prioridade de oferta para os cursos técnicos integrados, a primeira diferença entre os textos diz respeito à ordem dos *tipos de cursos* da educação superior: aparecem, em primeiro, lugar os cursos superiores de tecnologia, firmando a diretriz do MEC pela preferência a esta oferta educacional, desejada pelos governos nacionais desde os últimos anos da década de 60; a segunda oferta prioritária deveria ser a dos cursos de licenciatura, com a previsão da formação específica para a educação profissional⁹⁹; por fim, fechando a

⁹⁸ Este é um fato que gerou estranheza até mesmo na Secretaria de Regulação e Supervisão (SERES) do MEC. Quando lá atuamos nos foi solicitado um parecer sobre a autonomia dos *Institutos* em relação a autonomia das *Universidades*. A conclusão, aqui exposta, da autonomia ampla dos *Institutos* causou surpresa até mesmo nos gestores do MEC que, em grande parte, haviam participado da construção da Lei 11.892/08.

⁹⁹ Aos que acompanharam o desenvolvimento das institucionalidades da REDE, não parecerá novidade a previsão de uma licenciatura específica para a educação profissional, já prevista em Lei desde 1942.

oferta em nível de graduação aparecem os cursos de bacharelado e engenharia. Neste caso em específico há uma discussão muito especial, quase imperceptível, que pode revelar muitos aspectos da discussão travada dentro do MEC. O relato do Dirigente da SETEC (2014) é extremamente interessante:

Algumas coisas que aconteceram na construção do texto final dos objetivos dos *Institutos Federais* usaram das maiores “malandragens” que eu já vi na política. Nós, que tínhamos vindo da REDE e estávamos no MEC, sabíamos que a grande pretensão de vários professores que tinham defendidos seus doutorados, e depois ingressado no CEFET, era abrir cursos de bacharelado de acordo com suas especialidades – assim como muitos grupos fazem nas universidades. Este era um perigo real que precisava ser evitado. Então, na construção da minuta da Lei, tratamos de corrigir a ordem das ofertas que apareciam no Decreto 6.095/07, colocando, em primeiro lugar, os cursos técnicos e, no nível superior, respeitando a ordem: primeiro, os cursos de tecnologia, depois as licenciaturas e, por último, os bacharelados. Só que havia um problema: o Decreto falava em bacharelados de natureza tecnológica e a discussão começou a ser o que cabia na tal da natureza tecnológica. O grupo dos “propedêuticos” queria usar uma definição de tecnologia em que cabia tudo – quase todos os bacharelados que pensássemos poderiam ser encarados como de natureza tecnológica e era exatamente disto que queríamos fugir. Depois de muita discussão, inclusive com o Secretário e com o Ministro, chegamos à conclusão de que deveríamos restringir a oferta dos bacharelados aos cursos de engenharia, mais próximos às nossas demandas produtivas e às nossas identidades. O texto que aprovamos dizia que os *Institutos* poderiam ofertar Bacharelados EM Engenharia, o que satisfazia os *Institutos* e salvaguardava a institucionalidade que queríamos construir. Quando veio o texto da Lei tivemos uma grande surpresa: tinham tirado a letra M! O texto ficou “cursos de bacharelado e engenharia”, o que não fazia o menor sentido, uma vez que as engenharias já são bacharelados e não uma categoria distinta. Mas com esta artimanha a Lei permitia que os *Institutos* ofertassem qualquer bacharelado, não importava qual! É por isto que, volta e meia, tem *Instituto* querendo, até, ofertar cursos de Direito! (DIRIGENTE SETEC, 2014).

As outras diferenças entre o texto do Decreto orientador e a Lei de criação dos *Institutos* diz respeito às modificações referentes à oferta dos cursos de pós-graduação: tratando dos cursos *lato sensu* o Decreto 6.095/07 previa a “formação de especialistas para as diferentes áreas da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2007), no texto da Lei de criação, contudo, esta indicação pela especificidade da formação desapareceu, dando lugar ao complemento que previa a “formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2008c). No caso dos cursos *stricto sensu*, mais uma derrota daquelas disposições que procuravam dar certa especificidade à oferta – se no Decreto orientador se considerava que os mestrados e os doutorados deveriam ser “preferencialmente de natureza profissional” (BRASIL, 2007), no texto da Lei esta recomendação seria subtraída. Assim sendo, todas as recomendações referentes ao ensino superior nos *Institutos Federais*, que buscavam proteger suas *institucionalidades da vontade de universidade*, desviando-se do caminho da técnica, foram retiradas do texto legal, abrindo perigosos precedentes para a descaracterização das Escolas da REDE.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008c).

A grande salvaguarda da Lei, impeditiva de uma migração indevida para o ensino superior, foi exigir que, no mínimo, 50% das vagas fossem reservadas para o Ensino Técnico e 20% para os cursos destinados à formação de formadores. A respeito disto, o Prof. Jesué Graciliano da Silva, comenta:

Em linhas gerais, podemos afirmar que houve a intenção clara de não se reproduzir o modelo e o caminho seguido pela UTFPR, que dentro da prerrogativa constitucional de autonomia universitária, abriu mão da oferta de cursos técnicos em detrimento da oferta de cursos superiores e de pós-graduação. Por isso havia a preocupação de garantir em lei a obrigatoriedade de que metade da oferta de metade das vagas dos Institutos Federais fossem para cursos técnicos (GRACILIANO DA SILVA, 2014).

A lei, contudo, falhou em dois aspectos: primeiro por não definir o que se considerava como *vaga*¹⁰⁰, deixando para um momento posterior a definição do conceito de *aluno-equivalente*; depois, porque não previu quais seriam os mecanismos necessários para controlar o cumprimento desta disposição legal – o desconhecimento das estruturas censitárias da educação nacional levou à estipulação de uma regra que, por falta de levantamentos estatísticos, não se pode controlar. Voltaremos a tratar deste assunto, com mais detalhes, no capítulo 8.

Art. 10 A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior. [...]

Art. 11 Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores (BRASIL, 2008c)

No tocante à gestão institucional, mais uma inspiração no modelo universitário¹⁰¹: os Institutos têm como órgão máximo o *Conselho Superior*, e a sua gestão executiva cabe a equipe formada por um Reitor e cinco Pró-Reitores, títulos que além das funções inerentes às pastas, conferem *status* aos seus titulares.

¹⁰⁰ São as vagas de ingresso nos processos seletivos ou representam o número total dos estudantes que estão frequentando a instituição? Devem ser contabilizadas as vagas do Sisu, de transferência e retorno, da UaB, do e-TEC, do Pronatec, etc.?

¹⁰¹ Há, contudo, uma diferença essencial no modelo hierárquico: ao contrário do que acontece na universidade não há a figura do vice-Reitor. Isto, na prática, representa uma vantagem ao corpo diretivo: enquanto, nas Universidades, os Reitores fazem jus a um “Cargo de Direção 1” (CD-1), os vice-Reitores a uma CD-2 e os Pró-Reitores a uma CD-3, nos *Institutos* todos os Pró-Reitores recebem uma CD-2, tendo vencimentos superiores a seus cargos correspondentes nas universidades.

Art. 18 Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação (BRASIL, 2008c).

Os CEFETs “dissidentes” (RJ e MG), claramente “à frente” dos demais, foram os únicos a não aderirem à proposta de “ifetização”, sendo resguardados pelo art. 18, que os garantem como instituições de ensino superior, exclusivamente, ainda que possam atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A estratégia foi seguir os mesmos passos do CEFET-PR, estando estas instituições desobrigadas de ofertar cursos técnicos de nível médio, tal como estão os *Institutos Federais*! De que forma podemos explicar tal movimentação senão pela desvalorização nacional, inclusive salarial, do *saber técnico*, pela repulsa a toda atividade manual e pela mitificação do bacharel e do doutor no espaço cultural brasileiro? Os *Institutos Federais*, ao contrário, nascem como uma *ideia de obra* que busca promover a formação em nível superior, sem descuidar da oferta de ensino técnico, da valorização do saber do trabalhador como instrumento de inclusão e transformação social.

4.1.5. O Período Pós-Transformação | Perspectivas e Preocupações

Terminada a travessia dos CEFETs rumo aos Institutos Federais, uma pergunta dominou a pauta educacional: “Afinal, o que distingue os Institutos Federais dos antigos CEFETs? ”. Explorando estas diferentes institucionalidades, a partir dos objetivos previstos em Lei, Araújo e Hypolito chegaram ao seguinte quadro comparativo:

Objetivos dos IFs	Objetivos dos CEFETs
ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados	ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio, (...) Ministrar ensino médio, observada a demanda local e regional.
ministrar educação profissional técnica de nível médio para o público da educação de jovens e adultos;	ministrar educação de jovens e adultos
ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica	ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, em todos os níveis e modalidades de ensino. (...) ofertar educação continuada, por diferentes mecanismos.
realizar pesquisas aplicadas (...) estendendo seus benefícios à comunidade;	realizar pesquisas aplicadas (...) estendendo seus benefícios à comunidade.
desenvolver atividades de extensão (...) em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos	Promover a integração com a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida, mediante ações interativas que concorram para a transferência e aprimoramento dos benefícios e conquistas auferidos na atividade acadêmica e na pesquisa aplicada.
estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional	estimular e apoiar a geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional.
ministrar em nível de educação superior: cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura e programas de formação pedagógica (sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional), bacharelado, engenharia e pós-graduação.	Ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica. Ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica.
	Estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo

Quadro 03. Objetivos dos Institutos Federais e dos CEFETs. Fonte: Disponível em <http://goo.gl/jEcIbe>. Acessado em 29/04/2016.

As listas de objetivos, quando postas lado-a-lado, apresentam uma surpreendente simetria, demonstrando que os *Institutos* não podem ser entendidos como uma novidade absoluta, mas como uma inovação no modelo dos CEFETs, ajustada durante quase 30 anos (1978-2004). Ainda assim, é possível apontar diferenças: entre elas figura a autonomia concedida aos *Institutos* que habilita estas novas estruturas educacionais a criarem cursos superiores, de quaisquer graus, sem a autorização prévia do Ministério, ao mesmo tempo que lhes confere o direito de emitir os próprios diplomas, de se configurarem como instituições outorgadoras de títulos universitários – uma diferenciação não só no plano prático, mas também no plano simbólico. Outra particularidade que os diferenciam é a estrutura de gestão dos *Institutos*, formada pelos Colegiados, dentre os quais destaca-se o *Conselho Superior*, e pelo seu órgão executivo, a reitoria, que reúne o Reitor e seus pró-Reitores. Ao mesmo tempo em que os *Institutos* se diferenciam “para cima” dos CEFETs, com mais possibilidades de atuação no ensino superior, são obrigados a reservar 50% de suas vagas à oferta dos cursos técnicos de nível médio e 20% aos cursos de *formação de formadores*, disposição a que não se submetem os CEFETs.

Em 2008, quase a totalidade da REDE optou por esta autonomia universitária atrelada à obrigatoriedade da oferta do ensino técnico, enquanto os CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais escolheram ficar livres da obrigação de atuar em níveis de ensino que não fosse o superior. Do ponto de vista orçamentário, ao contrário do que temiam as teses que alertavam para o perigo do “cheque em branco”, a transformação dos CEFETs em *Institutos Federais* aumentou amplamente a capacidade de atuação destas instituições. Se em 2005 os orçamentos do CEFET-RJ e do CEFET-MG eram quase o dobro do orçamento destinado ao CEFET-SC, em menos de dez anos (2014) o orçamento do IFSC já superava a dotação orçamentária dos dois CEFETs remanescentes, conforme representado no Gráfico 05:

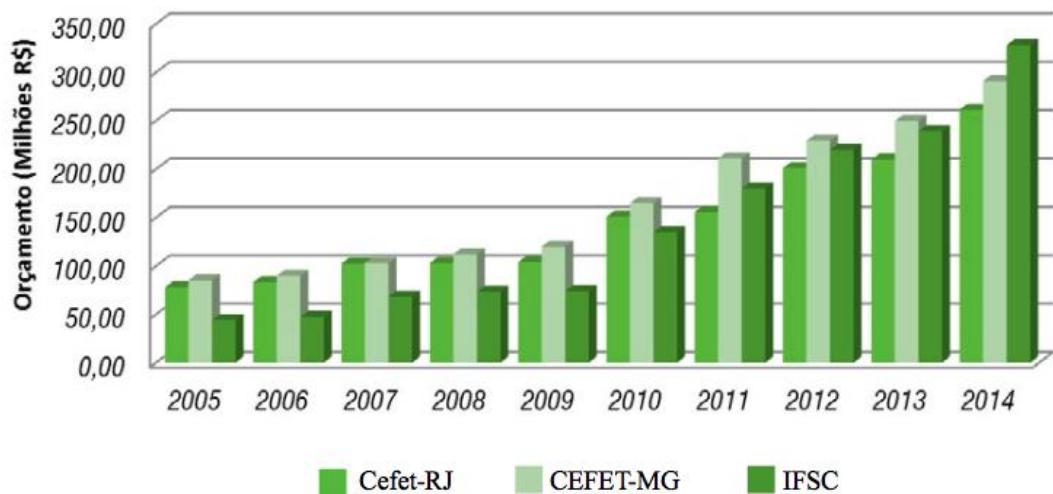


Gráfico 05. Evolução orçamentária do CEFET-RJ, CEFET-MG e IFSC (2005-2014). Fonte: BREZINSKI et al., 2015).

Outra pergunta que costuma povoar tanto o ambiente dos *Institutos* quanto o das Universidades é: “A rigor, o que as *Universidades* podem fazer que os *Institutos Federais* não podem? ”. A resposta, por mais inverossímil que possa parecer é: nada! A força política das escolas da REDE foi tão grande, que estas novas estruturas educacionais, pelo menos do ponto de vista jurídico, estão aptas a exercer todas as atividades desempenhadas pelo campo acadêmico. O que as diferencia é, justamente, a obrigatoriedade de atuar no nível básico, reservando 50% de suas vagas para o ensino técnico. Desta forma, a garantia da diferenciação entre as *institucionalidades* (*Institutos* e *Universidades*) se resume, juridicamente, ao breve Art. 8º da Lei 11.892/08! Um artigo que, diga-se de passagem, introduz uma disposição cujo o MEC não reúne condições, estatísticas, de controlar (ver Cap. 8).

Apesar desta frágil garantia, é preciso considerar que a verdadeira diferenciação entre as Universidades e os *Institutos Federais* não se dá pela letra da lei, e sim pelas suas *identidades institucionais*, pelas suas histórias que, permeadas pelos seus universos simbólicos, diferenciam seus escopos de atuação. No entanto - e esta é uma consideração que

precisa ser espreitada com muita responsabilidade - a partir do momento em que se abrem os caminhos para a *vontade de universidade* agir, nada pode garantir que a tradição destes *Institutos* será vencedora sobre estes impulsos de inovação. A história já nos mostrou, com a experiência da UTFPR, que a *vontade de universidade* pode superar a *tradição*, mesmo nos ambientes em que ela pareça mais sólida.

Os *Institutos*, é fato, não são *universidades*, e se distinguem dos CEFETs dos anos 1980 e 1990 por ampliarem seu escopo de atuação, atendendo populações que haviam sido ignoradas naqueles tempos, tais como as que compõem os cursos de qualificação profissional e os cursos técnicos subsequentes, além de toda oferta de *educação de jovens e adultos*. No entanto, passados 7 anos de suas transformações, alguns elementos levam a crer que muito do caminhar histórico experimentado pelo CEFET-PR, em seu processo de transformação em Universidade, começa a ser repetido por estas instituições. Ao que parece, o novo público docente, altamente titulado, vem desenhandando movimentos que reproduzem aquela experiência histórica. Alguns depoimentos significativos reforçam a compreensão de que a *vontade de universidade* vem avançando sobre a *identidade de escola técnica*, via ação do corpo docente.

Para o *nativo* Juarez Pontes, atualmente Diretor Geral do Câmpus São Carlos do IFSC:

Com tanta gente nova ingressando, hoje já temos mais de 50% de novos servidores, me preocupa o entendimento da nossa real função enquanto Instituição de EPT. Tenho observado um movimento preocupante em todos os câmpus no sentido de ampliar cada vez mais os cursos de graduação em detrimento aos cursos de qualificação e técnicos. Acho que esse será o grande desafio daqui por diante, pois entendo que não podemos perder nossa identidade de EPT (PONTES, 2014).

Para Eduardo Evangelista, professor do IFSC desde 2003 e atual Diretor do Câmpus Jaraguá do Sul-GW:

[...] o que vemos hoje: Diversos cursos superiores, bem como os de licenciatura levando muito dos nossos orçamentos, cursos que são muitos bem-vindos, mas que se diga a luz da verdade, não condizem com a nossa tradição, com a nossa identidade. Estamos hoje fadados a dar passos que dificilmente serão possíveis reverter; e o que é pior: há cursos superiores que foram colocados em operação sem se alicerçar de uma pesquisa/estudo que diagnosticasse a real necessidade ou demanda para a região que foi implantado.

Estamos perdendo a nossa identidade, nós sempre fomos escola de ofício, escola de ensino técnico, para onde estamos caminhando hoje? Qual é a nossa referência, qual é o nosso leme principal? Como é afinal o nosso nome? Como somos conhecidos pela nossa comunidade? (EVANGELISTA, 2014).

No relato do *nativo* Prof. Paulo Wollinger, Coordenador Geral de Regulação da Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC (2006-2008) e Diretor de Ensino do IFSC (2012-2015):

Como Diretor de Ensino do IFSC de 2012 a 2015, constatamos que a maioria dos servidores ansiava justamente a oferta de graduações, preferencialmente engenharias. Ainda que a lei determine a oferta de metade das matrículas em cursos técnicos, iniciávamos os novos campi com cursos de qualificação, em seguida cursos técnicos, mas a pressão por graduações está sempre presente no corpo docente. Ainda que a oferta de qualificações e cursos técnicos tenha muito mais premência, pela pouca disponibilidade de vagas nas redes de ensino e pela possibilidade de inclusão social muito mais significativa, é um árduo debate convencer os professores do contrário: graduação é sua meta!

Uma justificativa para essa pressão é a origem dos novos professores, que não havendo cursado o técnico, desconhecem a EPT e suas formações universitárias não os preparam para atividades práticas ou de laboratório (WOLLINGER, 2016).

Para Daniela Carvalho Carrelas, ex-diretora do Câmpus Continente (2007-2011) e Pró-Reitora de Ensino do IFSC (2012-2015):

Já à frente da PROEN constatamos algo que também observávamos no Câmpus – um quadro docente com trajetórias diferentes, mas que, em sua grande maioria, ingressava no IFSC sem, ou com pouca experiência, na área de sua formação profissional e na docência, em especial na docência na EPT. Esse perfil docente traz uma situação desafiadora para uma instituição de formação profissional que possui mais de 75% de seus servidores com poucos anos de Instituição. O pouco conhecimento sobre a EPT, sobre a identidade dos IFs, nos remete a um cenário em que as “demandas culturais” acabam por se sobressair às “demandas produtivas”. Vemos isso refletido nos debates entre os servidores, em especial entre os docentes, ao definir o tipo de curso a ser ofertado pelos campi. Os indicadores quanto a existência de postos de trabalho, e os indicadores sócio-educacionais da comunidade onde o câmpus está inserido, nem sempre são considerados na escolha de um tipo de curso em detrimento de outro (CARVALHO CARRELAS, 2016).

Ao que tudo indica, esta pressão não é exclusiva do IFSC, acontecendo em outros lugares, tal como indica o Prof. Antonio Carlos Barum Brod, ex-Reitor do IFSUL:

Passados 5 anos de sua implantação e após 2 mandatos como Diretor Geral do CEFET e Reitor do IFSul, vejo alguns elementos preocupantes em relação ao futuro dos Institutos que listo a seguir [...] O academicismo começa a assolar nossas instituições de forma perigosa. Quando terminar a geração de ex-alunos da Escola Técnica e CEFET que ainda estão com o espírito voltado ao ensinamento do fazer e os próximos ingressantes forem oriundos das Universidades com a cultura da Pesquisa acima de tudo, não teremos mais docentes para o fazer, ou seja, quem vai ensinar o aluno a fresar uma peça no torno? Será o Doutor formado na UFSC que não tem nenhuma relação com o ensino técnico? Poderemos ficar com uma casta de apenas Mestres e Doutores voltados apenas aos cursos de Graduação e Pós-Graduação. E o ensino técnico vai parar aonde daqui a 10 anos? (BROD, 2014).

Chegando ao fim desta extensa, e ainda assim resumida, narrativa histórica que espreitou a formação da *identidade dos Institutos Federais*, esperamos ter reforçado a Tese de que estas instituições enfrentam um processo conflituoso que opõe a tradicional *identidade de escola técnica* à inovadora *vontade de universidade*. Um processo histórico que antecede a criação dos *Institutos* (2008) em, pelo menos, três décadas, desde a criação dos primeiros CEFETs (1978). Acreditamos ter fortalecido, também, a compreensão de que a *identidade*

institucional é um processo em *formação*, no qual os membros da comunidade escolar atuam como autores e não, simplesmente, como vetores das condições estruturais.

Em concordância com os *pressupostos epistemológicos* que defendemos no início deste trabalho, não podemos considerar a possibilidade de confirmar, em um sentido positivo, a hipótese que buscamos defender. Consideramos possível, no entanto, colocar à prova algumas conjecturas que, caso falseadas, nos disponham a renunciar à nossa posição. Retomando-as:

- a) A Tese se mostrará falsa caso a análise histórica do marco regulatório da REDE não demonstre uma crescente preocupação com aspectos institucionais mais próximos à Universidade;
- b) A Tese se mostrará falsa caso os documentos não governamentais da REDE (Resoluções internas, boletins informativos, manifestos, etc.) não demonstrarem uma disputa cultural entre *identidade de escola técnica* e *vontade de universidade*;
- c) A Tese se mostrará falsa caso a estrutura da carreira dos professores dos *Institutos Federais*, principais formadores e irradiadores da *identidade institucional*, não estiver sendo tensionada no sentido da equiparação, inclusive de atribuições, com a dos professores do Magistério Superior;
- d) A Tese se mostrará falsa caso a taxa de crescimento das matrículas em cursos superiores na REDE não exceder a taxa verificada para os cursos técnicos.

A análise histórica apresentada até o momento nos permitiu testar as duas primeiras conjecturas (*a* e *b*), não tendo sido encontradas evidências para as suas refutações, reforçando assim a Tese defendida. As conjecturas seguintes (*c* e *d*) nos instigam a investigar, empiricamente, a composição dos corpos docente e discente dos *Institutos Federais*, tarefa que foge ao escopo da pesquisa histórica até agora apresentada. Para o teste destas últimas conjecturas faz-se necessário uma outra abordagem, quantitativa. Assim sendo, a *Parte II* deste trabalho será dedicada à investigação do corpo docente e a *Parte III* ao corpo discente.

PARTE II

5. A CENTRALIDADE DA ATIVIDADE DOCENTE

6. O PROFESSOR DO IFSC

7. A DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DA ATIVIDADE
DOCENTE NO IFSC

5. A CENTRALIDADE DA ATIVIDADE DOCENTE

Na defesa da Tese que estamos defendendo nos importamos com a perspectiva de escrever uma história *vista de baixo*, que enxergue além das estruturas, que busque compreender na ação da sua comunidade escolar, e não em entes externos a ela, a construção da sua *identidade institucional*. É exatamente por isto que temos preferido distinguir a *identidade institucional*, o sentimento de pertença a uma escola, da institucionalidade, das feições institucionais inscritas nas regras legais, embora estas duas dimensões possuam extrema correlação e que, na maioria das vezes, possam ser usadas como sinônimos. Isto não significa, contudo, que a comunidade escolar age fora da estrutura. As mesmas relações de poder que permeiam a sociedade, as mesmas forças que agem pela conservação da ordem, pela manutenção de uma situação de desigualdade estrutural e de opressão também agem sobre a escola. Assim, as comunidades escolares agem no limite das institucionalidades que as inscrevem, mas sempre com a perspectiva de transformá-la. Afinal, a escola é, na nossa visão, mais do que o espaço da reprodução da sociedade, mas – fundamentalmente – o espaço que provê os meios para a sua transformação.

Se as relações entre os membros da comunidade escolar (os “de baixo”) e o poder constituído (os “de cima”) são assimétricas, também são desiguais as relações de poder entre os membros da própria comunidade. Composta por três setores (professores, técnicos administrativos e alunos), a comunidade escolar apresenta uma hierarquia política centrada no corpo docente. Ainda que o Conselho Superior, instância máxima de deliberação institucional, seja composto paritariamente entre os setores, sua presidência é sempre dos professores – únicos legalmente aptos a assumir o posto de Reitor. São os professores os principais responsáveis pelos caminhos da Instituição, pela sua política educacional, pela definição de seu *rol* de cursos e, consequentemente, pela definição do perfil socioeconômico de seu corpo discente. É fundamentalmente a partir desta relação, professor (definindo a oferta) e alunos (que dá corpo à oferta) que se formam as *identidades institucionais*.

De acordo com esta perspectiva histórica, nos preocupam as investigações a respeito da *nova institucionalidade* dos *Institutos Federais* que, por a enxergarem como simples determinação do paradigma econômico macroestrutural, descrevem uma escola fria – uma *escola sem pessoas*. Desta forma, ignorando as pessoas que lhe são parte, torna-se possível rotular as escolas da REDE de *tecnicistas*, sem que, com isto, se sinta culpa alguma. Ora, procurar compreender a identidade de uma escola ignorando seu corpo docente, sem investigar a identidade que o unifica, é ignorar que o professor é a figura central do processo educacional, sendo a sua atividade real, e não o palavrório a ela associada, o que caracteriza uma conduta pedagógica. Não há, por assim dizer, *escolas construtivistas* sem professores construtivistas, da mesma forma que não se espera haver escolas revolucionárias sem professores revolucionários, tampouco *escolas tecnicistas* sem professores tecnicistas.

Conhecer o corpo docente de uma escola é, portanto, fundamental para quem procura compreender sua cultural organizacional ou, em outros termos, sua *identidade institucional*. Professores que não são mera determinação dos arranjos estruturais, que se organizam em classe, com diferentes objetivos e sob variadas condições. Uma identidade de *escola técnica* ou uma *identidade de universidade* requer a compreensão das condições objetivas a que são submetidos os seus professores, ao mesmo tempo que se deve investigar as *manifestações de comunhão* que os articulam em torno da pauta da transformação social, inclusive institucional. Esta é a temática central da Parte II, *A Centralidade de Atividade Docente*.

5.1. MAGISTÉRIO FEDERAL EM 1987 | diferenças entre a carreira superior e a técnica

A busca pela percepção de uma *identidade institucional* centrada nas condições históricas e nos costumes das pessoas que, efetivamente, compuseram as comunidades escolares que levaram à criação dos *Institutos Federais* encontra um rico material no conjunto dos instrumentos legais e infra-legais que conformaram, historicamente, a natureza da atividade docente nas escolas da REDE.

Ainda que extremamente interessante, não seria produtivo, para o estudo das investigações que estamos propondo, buscar estas condições trabalhistas nos primórdios da Rede ou mesmo na realidade existente até os anos 70, época em que os docentes possuíam contratos temporários, sendo pagos exclusivamente pelo número de aulas. Isto posto, consideramos que o mais importante material histórico disponível seja o marco legal do Magistério Federal, erigido em 1987, que estrutura as suas carreiras, aprova e disciplina seu Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos (PUCRCE).

Composto pela Lei 7.596/87, pelo Decreto 94.664/87 e pela Portaria MEC 475/87, este marco constitui a primeira estruturação das carreiras docentes no período pós-ditadura, contextualizando-se em uma complexidade que reúne quatro importantes institucionalidades para a nossa pesquisa: as Universidades, as Escolas Industriais e Técnicas, referidas como *estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus*, e os Centros Federais de Educação Tecnológica, representados à época pelo CEFET-PR, CEFET-RJ e CEFET-MG. As carreiras estabelecidas em 1987 permanecerão praticamente sem alterações estruturais significativas por aproximadamente 25 anos¹⁰³, até ter início o processo de fortalecimento e expansão da Rede Federal (2005), já no governo Lula.

No que toca ao interesse desta Tese, chama a atenção a redação do Artigo 3º da Lei 7.596/87:

Art. 3º As universidades e demais instituições federais de ensino superior, estruturadas sob a forma de autarquia ou de fundação pública, terão um Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos [PUCRCE] e Empregos para o pessoal docente [...]

§ 5º O disposto neste artigo e seguintes aplica-se aos Centros Federais de Educação Tecnológica e aos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, subordinados ou vinculados ao Ministério da Educação (BRASIL, 1987a – grifos nossos).

Apesar de sutil, a Lei indica a prioridade da discussão acerca das carreiras dos professores universitários, estando os professores das Escolas Técnicas, Industriais e CEFETs ocupando lugar secundário na legislação que determinava a instituição do PUCRCE. Tal plano será regulamentado três meses após a sua previsão legal, por intermédio da publicação do Decreto 94.664/87. O documento estrutura duas categorias docentes principais: o Magistério Superior (MS) e o Magistério de 1º e 2º graus¹⁰⁴. O texto segue uma estrutura padrão, apresentando, primeiramente, as disposições válidas para o MS e, na sequência, aquelas válidas para o ensino técnico. Com isto, o Decreto torna-se particularmente interessante, pois permite a comparação, no mesmo corte sincrônico, das duas tipologias de carreira, explicitando os critérios objetivos e culturais que definiam as suas distinções, analisadas separadamente, conforme a estrutura proposta.

¹⁰³ A Lei 7.596/87 foi precedida pelo Decreto-Lei 85.712/81 que, ao dispor sobre a “carreira do Magistério de 1º e 2º graus do serviço público civil da União e das Autarquias Federais” (BRASIL, 1981), antecipa a legislação de 1987. A estrutura da carreira só sofrerá alterações significativas 25 anos depois, com a publicação da Lei 11.344/06.

¹⁰⁴ Nesta análise só nos interessam os professores do ensino técnico, de tal forma que utilizaremos, por vezes, esta nomenclatura para nos referirmos a carreira de 1º e 2º graus.

5.1.1. Das Atividades do Pessoal Docente

As primeiras regulamentações, e respectivas distinções, localizam-se no conjunto das atividades atribuídas ao Magistério Federal, conforme disposto nos artigos 3º e 4º:

Art. 3º São consideradas atividades acadêmicas próprias do pessoal docente do ensino superior:

I - as pertinentes à pesquisa, ensino e extensão que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura [...].

Art. 4º São consideradas atividades próprias do pessoal docente de 1º e 2º Graus:

I - as relacionadas, predominantemente, ao ensino, no âmbito das instituições de 1º e 2º Graus e as relacionadas à pesquisa, bem como as que estendam à comunidade atividades sob a forma de cursos e serviços especiais; (BRASIL, 1987b – grifos nossos).

A primeira distinção se dá pela adjetivação das atividades, sendo consideradas *acadêmicas* apenas aquelas ligadas ao pessoal do ensino superior. A mais profunda distinção, no entanto, se relaciona à conhecida indissociabilidade entre *ensino, pesquisa e extensão*: para o Magistério Superior inverte-se a tradicional ordem de apresentação da tríade, localizando a *pesquisa*, e não o *ensino*, como primeiro elemento da atividade universitária; para o *ensino técnico*, ao contrário, as atribuições estão ligadas predominantemente ao *ensino*, ainda que já se reconheça, em caráter secundário, as relacionadas à *pesquisa* e à *extensão*.

5.1.2. Do Corpo Docente

O Decreto estabeleceu duas estruturas de carreiras, baseadas em quatro classes, e 13 níveis, para a educação superior e em 6 classes, e 21 níveis, para o ensino técnico, conforme os artigos 6º e 7º:

Art. 6º A carreira de Magistério Superior compreende as seguintes classes:

- I - Professor Titular;
- II - Professor Adjunto;
- III - Professor Assistente;
- IV - Professor Auxiliar.

Parágrafo único. Cada classe compreende quatro níveis, designados pelos números de 1 a 4, exceto a de Professor Titular, que possui um só nível.

Art. 7º A carreira de Magistério de 1º e 2º Graus compreende as classes A, B, C, D, E e de Professor Titular.

Parágrafo único. Cada classe compreende quatro níveis, designados pelos números de 1 a 4, exceto a classe de Professor Titular, que possui um só nível. (BRASIL, 1987b).

Ainda que a diferença de níveis e classes fosse significativa, este não era o principal critério de distinção entre as carreiras, uma vez que era possível acelerar a progressão funcional através da obtenção de graus e títulos acadêmicos¹⁰⁵. A diferença real residia na força dos

¹⁰⁵ Conforme disposto nos Arts. 12, 13 e 16.

“títulos” associados às classes ordinárias¹⁰⁶ do Magistérios Superior: Professor Auxiliar, Professor Assistente e Professor Adjunto, categorias notavelmente mais nobiliárias que as insípidas Classes A, B, C, D e E. Esta é uma diferenciação que não se dá no campo econômico, apesar de a ele estar relacionado, mas no campo cultural, uma vez que os termos não propõem simples separações funcionais, mas diferenciações de hierarquia social.

5.1.3. Do Ingresso na Carreira

Os requisitos exigidos para o ingresso na carreira do *Magistério Superior* e na carreira do *Magistério de 1º e 2º graus* são apresentados nos artigos 12 e 13 do Decreto 94.664/87, que vinculam as titulações dos candidatos às vagas de concurso público e fornecem alguns dos principais elementos para a compreensão das distinções entre a identidade institucional das Universidades e das Escolas Técnicas. Como segue:

Art. 12 O ingresso na carreira do Magistério Superior dar-se-á mediante habilitação em concurso público de provas e títulos, somente podendo ocorrer no nível 1 de qualquer classe.

1º Para inscrição no concurso a que se refere este artigo, será exigido:

- a) diploma de graduação em curso superior, para a classe de Professor Auxiliar;
- b) grau de Mestre, para a classe de Professor Assistente;
- c) título de Doutor ou de Livre-Docente, para a classe de Professor Adjunto. [...]

Art. 13 O ingresso na carreira do Magistério de 1º e 2º Graus far-se-á mediante habilitação em concurso público de provas e títulos e deverá ocorrer no nível inicial de qualquer classe.

1º Para inscrição no concurso exigir-se-á:

- a) habilitação específica obtida em curso de 2º Grau, para a classe A;
- b) habilitação específica obtida em Licenciatura de 1º Grau, para a classe B;
- c) habilitação específica obtida em Licenciatura Plena ou habilitação legal, para a classe C;
- d) curso de Especialização, para a classe D;
- e) grau de Mestre, para a classe E (BRASIL, 1987b).

Enquanto a carreira ligada às Universidades sempre valorizou a formação superior, obtida em cursos de graduação ou em pós-graduação *stricto sensu*¹⁰⁷, estando intimamente ligada ao perfil de um “professor-investigador”, as formações exigidas para o ingresso na carreira das escolas técnicas valorizam formações mais práticas, voltadas à contratação de um docente mais voltado ao ensino, mais especificamente à “sala de aula”.

Neste sentido, percebe-se que era permitida a contratação de docentes com “habilitação específica obtida em curso de 2º grau”, o que hoje vincula-se ao que chamamos de “cursos técnicos de nível médio”, conforme definido pela LDB. Antes de ser visto como um professor

¹⁰⁶ A análise não pode ser estendida à classe de *Professor Titular*, disponível para as duas carreiras e de acesso exclusivo por via de concurso público.

¹⁰⁷ O título de “livre docente” é obtido, exclusivamente, pela via de concurso público reservado aos doutores, conforme determina a Lei n. 5.802/72.

indesejável à instituição, a contratação de técnicos de nível médio sempre foi desejada pelas escolas da REDE que tinham no ensino das atividades técnicas sua principal atribuição. Este professor técnico, mais próximo às características institucionais, estava habilitado a ingressar na carreira docente e sua mobilidade era garantida pelo tempo de serviço, não estando impossibilitado de atingir o nível E-4, ainda que para isto fossem necessários longos 38 anos na carreira. A progressão, contudo, costumava ser acelerada, desde a década de 70, pelo incentivo ao curso de “Licenciatura curta”, conhecidos como cursos *Esquema I* e *Esquema II*: “Os primeiros para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior. Os segundos para técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico” (MACHADO, 2008).

Todos os professores podiam ser submetidos a três distintos regimes de trabalho: Dedicação Exclusiva (DE), 40 horas semanais ou 20 horas semanais. Entre as duas carreiras somente uma distinção, de caráter restritivo aos professores do Magistério Superior.

Art. 14 [...]

2º Excepcionalmente, a IFE, mediante aprovação de seu colegiado superior competente, poderá adotar o regime de quarenta horas semanais de trabalho para áreas com características específicas (BRASIL, 1987b).

É interessante observar que a carreira de 40h era dificultada aos professores do Magistério Superior, o que não acontecia com os professores das escolas técnicas. Ainda que esta diferença seja geralmente despercebida por muitos teóricos da educação, que tendem a preocupar-se com a institucionalidade no nível puramente estatal, ela é fundamental para o entendimento de uma realidade bastante própria destas Escolas que, à época, já alcançavam quase 80 anos. Contrariando o entendimento mais comum¹⁰⁸, é preciso considerar que a Dedicação Exclusiva, ainda que garanta direitos aos professores, limitam suas atuações profissionais, extra-acadêmicas. Este fato limitante, que certamente cria dificuldades em todos os níveis educacionais, por carecerem de professores com prática profissional na área de suas docências, é ainda mais agudo nas escolas da REDE que se caracterizaram, juntamente, pelo aspecto profissional. Entre seus professores sempre atuaram alguns técnicos-empreendedores que, de uma ideia, erguiam uma empresa, ou, de uma série de problemas tecnológicos comuns, uma oficina. Professores de aguçado *saber técnico* que agregavam o caráter profissional à formação de seus alunos.

¹⁰⁸ De que a permissão da carreira de 40h aos docentes das escolas técnicas era prejudicial, pois possibilitavam que o governo não promovesse os docentes à carreira de Dedicação Exclusiva (raciocínio que tem sua parcela de validade).

5.1.4. Da Remuneração, dos Benefícios e das Vantagens

A questão salarial é fundamental, e talvez uma das mais efetivas, para a compreensão de uma identidade institucional. É, no entanto, na maior parte das vezes esquecida, como se os salários dos professores não tivessem relação nenhuma com as atividades desempenhadas dentro de uma instituição escolar. No caso histórico que tratamos, a realidade salarial dos professores do Magistério Federal era detalhadamente descrita no longuíssimo artigo 31. Uma discussão qualitativa que tente tomar por base o texto do Art. 31 encontrará, certamente, bastante dificuldade, dado o número de especificidades que ele apresenta (níveis, classes, reajustes intra-classes, etc.). O mais recomendado, portanto, para fins analíticos, é traduzir o conjunto destas regras para uma estrutura de tabela que traduzam as informações para uma linguagem numérica, tal como é, usualmente, feito com os atuais Planos de Carreira aprovados para as carreiras públicas. A partir desta metodologia, chegamos às seguintes tabelas:

Carreira do Magistério Superior (Decreto n. 94.664/87)										
Classe	Nível	20 horas			40 horas			Dedicação Exclusiva		
		Vencimento Básico	Mestres	Doutores ou Livre Docentes	Vencimento Básico	Mestres	Doutores ou Livre Docentes	Vencimento Básico	Mestres	Doutores ou Livre Docentes
Titular	Único	16.360,97	18.815,11	20.451,21	32.721,94	37.630,23	40.902,42	49.082,91	56.445,34	61.353,63
Adjunto	4	13.088,78	15.052,09	16.360,97	26.177,55	30.104,18	32.721,94	39.266,33	45.156,28	49.082,91
	3	12.585,36	14.473,17	15.731,70	25.170,72	28.946,33	31.463,40	37.756,08	43.419,50	47.195,10
	2	12.101,31	13.916,50	15.126,64	24.202,62	27.833,01	30.253,27	36.303,93	41.749,51	45.379,91
	1	11.635,87	13.381,25	14.544,84	23.271,75	26.762,51	29.089,68	34.907,62	40.143,76	43.634,53
Assistente	4	10.578,07	12.164,78	—	21.156,13	24.329,55	—	31.734,20	36.494,33	—
	3	10.171,22	11.696,90	—	20.342,44	23.393,80	—	30.513,65	35.090,70	—
	2	9.780,02	11.247,02	—	19.560,04	22.494,04	—	29.340,05	33.741,06	—
	1	9.403,86	10.814,44	—	18.807,73	21.628,88	—	28.211,59	32.443,33	—
Auxiliar	4	8.548,97	—	—	17.097,93	—	—	25.646,90	—	—
	3	8.220,16	—	—	16.440,32	—	—	24.660,48	—	—
	2	7.904,00	—	—	15.808,00	—	—	23.712,00	—	—
	1	7.600,00	—	—	15.200,00	—	—	22.800,00	—	—

Tabela 09. Remuneração do Magistério Superior Federal em Julho de 1987. Fonte: Elaborada pelo autor a partir do Artigo 31 do Decreto 94.664/87.

Carreira do Magistério da 1º e 2º Graus (Decreto n. 94.664/87)													
Classes	Nível	20 horas				40 horas				Dedicação Exclusiva			
		Vencimento Básico	Aperfeiçoamento	Especialização	Mestrado	Vencimento Básico	Aperfeiçoamento	Especialização	Mestrado	Vencimento Básico	Aperfeiçoamento	Especialização	Mestrado
Titular	Único	15.135,38	15.892,15	16.648,92	17.405,69	30.270,77	31.784,31	34.962,74	40.207,15	45.406,15	47.676,46	49.946,77	52.217,07
E	4	12.612,82	13.243,46	13.874,10	14.504,74	25.225,64	26.486,92	29.135,61	33.505,96	37.838,46	39.730,38	41.622,31	43.514,23
	3	12.127,71	12.734,10	13.340,48	13.946,87	24.255,42	25.468,19	28.015,01	32.217,27	36.383,13	38.202,29	40.021,45	41.840,60
	2	11.661,26	12.244,32	12.827,39	13.410,45	23.322,52	24.488,65	26.937,51	30.978,14	34.983,78	36.732,97	38.482,16	40.231,35
	1	11.212,75	11.773,39	12.334,03	12.894,66	22.425,50	23.546,78	25.901,45	29.786,67	33.638,25	35.320,17	37.002,08	38.683,99
D	4	10.193,41	10.703,08	11.212,75	—	20.386,82	21.406,16	23.546,78	—	30.580,23	32.109,24	33.638,25	—
	3	9.801,36	10.291,42	10.781,49	—	19.602,71	20.582,85	22.641,13	—	29.404,07	30.874,27	32.344,47	—
	2	9.424,38	9.895,60	10.366,82	—	18.848,76	19.791,20	21.770,32	—	28.273,14	29.686,80	31.100,46	—
	1	9.061,90	9.515,00	9.968,09	—	18.123,81	19.030,00	20.933,00	—	27.185,71	28.545,00	29.904,28	—
C	4	8.548,97	8.976,41	—	—	17.097,93	17.952,83	—	—	25.646,90	26.929,24	—	—
	3	8.220,16	8.631,17	—	—	16.440,32	17.262,34	—	—	24.660,48	25.893,50	—	—
	2	7.904,00	8.299,20	—	—	15.808,00	16.598,40	—	—	23.712,00	24.897,60	—	—
	1	7.600,00	7.980,00	—	—	15.200,00	15.960,00	—	—	22.800,00	23.940,00	—	—
B	4	7.168,92	—	—	—	14.337,84	—	—	—	21.506,75	—	—	—
	3	6.893,19	—	—	—	13.786,38	—	—	—	20.679,57	—	—	—
	2	6.628,07	—	—	—	13.256,14	—	—	—	19.884,20	—	—	—
	1	6.373,14	—	—	—	12.746,28	—	—	—	19.119,43	—	—	—
A	4	6.012,40	—	—	—	12.024,80	—	—	—	18.037,19	—	—	—
	3	5.781,15	—	—	—	11.562,30	—	—	—	17.343,46	—	—	—
	2	5.558,80	—	—	—	11.117,60	—	—	—	16.676,40	—	—	—
	1	5.345,00	—	—	—	10.690,00	—	—	—	16.035,00	—	—	—

Tabela 10. Remuneração do Magistério de 1º e 2º Graus Federais em Julho de 1987. Fonte: Elaborada pelo autor a partir do Art. 31 do Decreto 94.664/87.

Devido a assimetria entre as carreiras (número de classes, níveis, titulações de ingresso, etc.) a comparação “ponto a ponto” entre as tabelas é pouco efetiva para a compreensão das diferenciações, em termos salariais, entre os docentes da educação superior e do ensino técnico. No intuito de facilitar a análise, pode-se elaborar um novo quadro (derivado das Tabelas 09 e 10) no qual possamos confrontar os níveis salariais iniciais e finais para as duas carreiras, além do tempo total para promoção, de acordo com a titulação de ingresso do docente. Assim, chegamos ao quadro abaixo, no qual as situações comparativamente vantajosas estão realçadas em azul e as desfavoráveis em vermelho:

Titulação de Entrada	Magistério Superior Dedicação Exclusiva (em CZ\$)			Ensino Técnico Dedicação Exclusiva (em CZ\$)		
	Inicial	Final (Adjunto IV)	Progressão (Anos)	Inicial	Final (E-4)	Progressão (Anos)
Técnico	-	-	-	16.035,00	37.838,46	38
Licenciatura Curta	-	-	-	19.119,43	37.838,46	30
Graduação	22.800,00	39.266,33	22	22.800,00	37.838,46	22
Aperfeiçoamento	22.800,00	39.266,33	22	23.940,00	39.730,38	22
Especialização	22.800,00	39.266,33	22	29.904,28	41.622,31	14
Mestrado	32.443,33	45.156,28	14	38.683,99	43.514,23	6
Doutorado	43.634,53	49.082,91	6	38.683,99	43.514,23	6

Tabela 11. Remuneração do Magistério Federal em 1987, por *carreira e titulação de ingresso*. Fonte: Elaboração própria através do Decreto 94.664/87.

A coloração do quadro, em muitos pontos favoráveis a carreira do ensino técnico, ilustra uma forte demarcação de diferentes identidades institucionais: as universidades valorizando um professor com *prática doutoral*, certamente voltado à pesquisa científica, e as escolas técnicas valorizando o professor com *prática escolar*, de saber dedicado “à ministração do ensino em aulas teóricas, práticas, de laboratório ou de campo” (BRASIL, 1987b).

O indício mais claro desta tendência está na percepção de que o Magistério de 1º e 2º graus admitia o ingresso de professores portadores de diplomas de Curso Técnicos, algo absolutamente vedado nas Universidades. O mesmo ocorria para os portadores de diplomas de Licenciatura Curta, entre os quais estavam muitos dos egressos dos cursos técnicos que haviam cursados o *Esquema II*.

Para os docentes *graduados* as carreiras eram bastante semelhantes, sendo isonômicas na entrada e levemente vantajosa, ao final, para o professor universitário, que perceberia uma remuneração 3,77% maior do professor das escolas técnicas. Para os docentes com pós-graduação *lato sensu*, formação voltada especialmente ao aperfeiçoamento e à especialização profissional, a carreira nas escolas técnicas era evidentemente mais vantajosa. A bem da verdade, é interessante observar que nas Universidades não havia qualquer valorização pelo saber prático obtido nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, estando estes professores submetidos aos mesmo padrões salariais dos professores graduados. Desta forma, professores das *escolas técnicas* com aperfeiçoamento recebiam, em início de carreira, vencimentos 5% maiores que seus colegas da universidade. Para os professores *especialistas* a diferença era ainda maior, chegando a 31,16%. O tempo necessário para a progressão ao último nível de carreira também era menor: 14 anos nas escolas da REDE, contra 22 anos nas universidades.

Entrando no campo da pós-graduação *stricto sensu* surpreende a valorização salarial do mestre nas escolas técnicas frente ao padrão experimentado nas universidades. Os Mestres das escolas técnicas recebiam um salário inicial 19,24% superior ao das universidades e, se, no final da carreira, seu vencimento era ligeiramente menor (cerca de 3,6%), estes alcançavam o topo salarial em apenas 6 anos, ingressando diretamente na Classe A1, enquanto na Universidade os mestres necessitavam de 14 anos para atingir o topo da carreira. Há que se considerar, contudo, que o incentivo pela titulação *strictu sensu* no interior das escolas era muito inferior àquele que era experimentado pelos docentes do magistério superior, conforme já discutimos nos capítulos anteriores. Ainda assim, não há como não registrar que, a partir de 1987, a lei sinaliza para um incentivo estatal à obtenção do mestrado – formando não um pesquisador “completo”, tal como

os que são almejados pelos cursos de doutorado, mas um professor com iniciação ao conhecimento científico e tecnológico.

Finalmente, quando chegamos à apreciação do salário dos professores com doutorado, o registro da evidência histórica corrobora a teoria: a universidade é o território dos doutores!

Os vencimentos de um *professor titular*, doutor, no Magistério Superior era de CZ\$ 61.333,63, enquanto nas escolas técnicas era de CZ\$ 52.217,07. Esta diferença salarial de 17,88%, no entanto, não reflete a imensa distância existente entre as distintas institucionalidades para esta classe professoral. Apesar de estar prevista em lei, a classe de professor titular – que demanda concursos específico para ingresso, era considerada uma “lenda” pelos professores do ensino técnico. Mesmo no CEFET-PR, escola que se destacava pelo seu evidente pioneirismo científico dentro da REDE, não havia nenhum professor titular no Magistério de 1º e 2º graus¹⁰⁹.

Esta é uma questão que merece mais atenção, pois é fundamental para que se compreenda a evolução das institucionalidades na Rede: os CEFETs eram estruturas que contemplavam as duas carreiras¹¹⁰ do Magistério Federal e apesar de, na prática, desempenharem as mesmas atividades, experimentavam realidades salariais distintas. A estes professores do Magistério Superior dos CEFETs passava a interessar a obtenção do título de Doutor, de uma forma que não era experimentada pelos professores da outra carreira, pois não havia vantagem pecuniária. Esta é uma realidade pouco conhecida dos pesquisadores em educação, mas que fazia parte da realidade dos professores dos primeiros CEFETs – o compartilhamento do mesmo espaço educacional por professores com estruturas salariais distintas (ver capítulo 3).

5.2. A FORMAÇÃO DO ATUAL MAGISTÉRIO FEDERAL

A grande mudança na configuração da realidade docente na Rede iniciou-se em 2004, com a publicação do Decreto 5.154/04, que redefiniu os objetivos dos CEFETs, buscando redefinir – ou retomar – suas identidades históricas. O primeiro documento, contudo, que iria tratar propriamente da atividade docente seria a Lei 11.344, de 08 de Setembro de 2006, que

¹⁰⁹ Lembro-me particularmente, como aluno do Técnico em Eletrônica a partir de 1994 e da Engenharia Eletrônica a partir de 1997, que comentava-se em conversas mais restritas, e com certo orgulho, que o CEFET-PR já possuía dois professores titulares. Estes, contudo, pertenciam à carreira do Magistério Superior.

¹¹⁰ Há alguns destes professores, inclusive, coube a possibilidade de pertencer às duas carreiras, por ocasião do processo inédito de expansão das UNEDS. Ficavam com regimes de 40h na carreira do Magistério Superior, por exemplo, e de 20h na Carreira de 1º e 2º graus. Mais tarde solicitariam, em tempos distintos, as aposentadorias a que faziam jus.

reestruturou as Carreiras do Magistério Federal. Seguiu-se a ela um intenso processo legislativo¹¹¹ até a configuração atual das carreiras, com as Lei 12.772 de 28 de dezembro de 2012 e Lei 12.863, de 24 de Setembro de 2013. Processo que não pode ser compreendido como uma imposição de classes dirigentes, mas como o resultado da negociação entre o governo e a classe docente, orientada, esta é a tese, pelo desejo de equiparação das carreiras do ensino técnico com a do ensino superior. Conforme expresso pelo Professor Valdenir Alves Junior, presidente da Associação dos docentes do IFSP:

A Lei 12.772 aprovada em dezembro passado, é o resultado de uma extensa negociação que começou em 2011. Com a criação da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico em 2008, nossa trabalho foi direcionado na convergência desta nova carreira, com a carreira do Magistério Superior. (JUNIOR, 2013, p.01 – frisos nossos).

Partindo da compreensão, já explícita, de que a construção das *identidades institucionais* deve ser entendida como um processo que acompanha a formação das consciências (mediadas pela cultura institucional) entendemos que conhecer os movimentos que levaram os docentes a lutar pela reestruturação da carreira erigida pelo marco legal de 1987, construindo sua nova realidade profissional, nos ajudarão a compreender a *institucionalidade* que se deseja para os institutos. Para fins expositivos, dividiremos a análise da configuração das nova carreira docente em quatro etapas: *Reestruturação Inicial, Criação da Carreira EBTT, Consolidação e Ajustes.*

5.2.1. 1º etapa | Reestruturação Inicial (a Lei 11.344/06)

O primeiro episódio significativo para a reestruturação das Carreiras do Magistério Federal foi a publicação da Lei 11.344/06. A lei promoveu algumas mudanças introdutórias, ainda que não decisivas, para a nova estrutura. Para o Magistério Superior destaca-se a criação da Categoria de *Professor Associado*, situada entre a categoria de *Professor Adjunto* e de *Professor Titular*, de acesso restrito aos *doutores* e aos *livre-docentes*. Configura-se, portanto, uma carreira com 5 Classes e 17 níveis, em contraposição às antigas 4 classes e 13 níveis. Para o Magistério de 1º e 2º graus as mudanças foram mais significativas. No tocante a estrutura da carreira destaca-se a criação da *Classe Especial*, em contraposição a antiga categoria de *Titular*. A criação da classe especial possibilitava a ascensão de mais um degrau para o professor da

¹¹¹ Lei 11.741/08, que incluiu a EPT na LDB; Lei 11.784/2008, que criou a Carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT; Lei 12.772/2012, que estruturou o Plano de Carreira do Magistério Federal; Lei 12.863/13, que deu formas atuais a realidade docente do Magistério Federal;

EPT, pois – na prática – a promoção à classe de *Titular* era somente uma previsão legal sem efetividade. Passou-se, portanto, a uma carreira com 6 classes e 21 níveis.

A principal mudança, contudo, diz respeito aos requisitos de ingresso na carreira:

Art. 12 O ingresso na Carreira do Magistério de 1º e 2º Graus far-se-á no nível inicial das Classes C, D ou E, mediante habilitação em concurso público de provas e títulos, somente podendo ocorrer no nível 1 dessas Classes.

§ 1º Para investidura no cargo da carreira de que trata o **caput** exigir-se-á:

I - habilitação específica obtida em Licenciatura Plena ou habilitação legal equivalente, para ingresso na Classe C;

II - curso de Especialização, para ingresso na Classe D;

III - grau de Mestre, ou título de Doutor, para ingresso na Classe E. (BRASIL, 2006b).

É preciso atentar ao fato de ter sido vedado, a partir de 2006, o ingresso de docentes nas Classes A e B, destinadas aos professores portadores de diploma de curso técnico e de licenciatura curta. Era um recado bastante claro: a partir de 2006, não se aceitariam mais professores não graduados no Magistério Federal. Foi certamente uma medida justa, dado o imenso incremento na oferta de educação superior desde os anos 90. Ainda assim, a mudança representaria o fim de uma institucionalidade que permitia que os egressos dos cursos técnicos assumissem, sem requisitos adicionais, posições de docência nas escolas técnicas e nos CEFETs. Apesar desta mudança que visa tornar mais acadêmico o perfil do docente, duas vantagens históricas são mantidas para a carreira dos professores do ensino técnico: a possibilidade de os professores graduados ingressarem na carreira já na terceira classe (precisando de menos tempo para chegar ao topo salarial) e admissão de professores mestres no último nível da carreira, algo vedado no Magistério Superior.

5.2.2. 2º etapa | a Criação da Carreira EBTT (a Lei 11.784/08)

Antes de analisarmos propriamente a Lei 11.784/08, é preciso se fazer uma ressalva: sua origem remonta a edição da Medida Provisória nº 431, editada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 18 de Abril de 2008. Trata-se, portanto, de um ato referente à vontade do Poder Executivo. Uma vontade orientada ao fortalecimento das estruturas educacionais destinadas à formação das classes trabalhadoras. A reestruturação das carreiras, portanto, não pode ser analisada sem o olhar que reconheça as ideologias que orientam os processos políticos. Seu texto final foi o resultado de uma acordo firmado entre a Secretaria de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) Nacional, o Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES), o Sindicato

Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (SINASEFE) e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES).

A *exposição de motivos*, obrigatória à toda MP, e assinada pelo Ministro Paulo Bernardo Silva, é esclarecedora do plano voltado ao fortalecimento do Magistério Federal. Para o Magistério Superior:

Quanto à Carreira de Magistério Superior, a proposta tem por objetivo tornar mais atrativa a remuneração de seus cargos e conter a perda de força de trabalho qualificada. A manutenção e renovação de um quadro de pessoal de alto nível é o requisito mais basilar para a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas Instituições Federais de Ensino Superior (BRASIL, 2008d).

Para a EPT, contudo, os planos vão além do simples fortalecimento. Cria-se a nova carreira, a EBTT, objetivando a aproximação remuneratória com a carreira do Magistério Superior:

73. No tocante à Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus propõe-se alteração na sua denominação e na sua estrutura remuneratória, objetivando-se assegurar a aproximação das remunerações dos docentes lotados nas Instituições Federais de Educação Básica, Profissional e Tecnológica com a tabela remuneratória da Carreira de Magistério Superior (BRASIL, 2008d).

A MP, recebida com euforia pelos docentes dos “quase” *Institutos Federais*, foi transformada, com poucas alterações, na Lei 11.784, em 22 de Setembro de 2008, sinalizando aos professores dos futuros *Institutos Federais* que suas carreiras seriam fortalecidas, inclusive com a regulamentação de chegada à categoria de *Professor Titular*. A estrutura de classes e níveis proposta para a nova carreira não podia ignorar, contudo, o fato de já estar lidando com uma instituição centenária, com uma pluralidade de realidades que se refletem em uma trama complexa de enquadramento funcionais. Promover, portanto, a reestruturação desta carreira ao mesmo tempo que buscava-se uma aproximação com a carreira do Magistério Superior requeria uma engenharia classificatória sofisticada. Tomando por base o Anexo LXVIII da Lei 11.784/08 e as determinações dadas pela Lei 11.344/06, podemos construir o seguinte quadro comparativo:

Estrutura da Carreira EBTT pela Lei				Equivalências com a Carreira do Magistério Superior	
Estrutura Anterior		Estrutura Nova		Magistério Superior	
Classe	Nível	Nível	Classe	Classe	Nível
Titular	Único	Único	Titular	Titular	Único
		3			4
		2			3
		1			2
S	1	S	DIV		1
	4	4			4
E	3	3			3
	2	2			2
	1	1			1
D	4	4			4
	3	3			3
	2	2			2
	1	1			1
C	4	4			4
	3	3			3
	2	2			2
	1				1
B	4				4
	3				3
	2				2
	1				1
A	4				
	3				
	2				
	1				

Quadro 04. Estrutura da Carreira EBTT pela Lei 11.784/08 e equivalências de Classe com a Carreira do Magistério Superior. Fonte: Elaboração própria através das Leis 11.344/06 e 11.784/08.

A primeira grande transformação foi a proposição da nova nomenclatura de Classes: D I, D II, D III, D IV e D V. Esta transformação permitiu que as classes dos professores não graduados (A e B) fossem finalmente extintas, estando esta primeira Classe equiparada à classe de *Auxiliar*. Segue-se a equiparação da Classe D II à classe *Assistente* e da Classe D III à classe *Adjunto*. As Classe especial D IV e D V, foram equiparadas à classe *Associado*. Equiparam-se também as classes de *titular*. Percebe-se então, como demonstrado no Quadro 04, a promoção de duas carreiras do Magistério Federal quase simétricas: a do MS, com 5 Classes e 17 níveis, e a de EBTT, como 6 Classes e 17 níveis.

Um detalhe que é em geral despercebido é a letra atribuídas às classes da EBTT: “D”. A sua proposição, que não foi aleatória, parece promover o entendimento que a nova carreira promoverá uma verticalização, uma nova valorização, da antiga classe D - a classe dos Mestres dos CEFETs! Desta maneira, enquanto a Universidade se configura como o espaço dos doutores, certamente mais ligados à pesquisa científica, os CEFETs e os novos IFs poderão se configurar como a *escola dos mestres*, certamente mais ligados ao ensino. Se antes os mestres tinham sua classe inicial D, agora teriam DI, DII, DIII, DIV e DV. O fato de os mestres da EBTT poderem avançar até o nível D V de sua carreira, enquanto os mestres do MS terem negado os seus acessos à Classe de *Professor Associado*, estando esta estritamente reservada aos doutores, parece reforçar esta compreensão: mestres nos *Institutos*, doutores nas universidades.

Esta política de incentivo à formação de uma instituição formada por Mestres, dificilmente pode ser analisada à distância de um perfil de professor que se desejava para esta *nova institucionalidade*. Como já visto, este não era um política nova, já estando totalmente incorporada na Reforma de 1987. Este era um residual histórico da constituição da identidade histórica dos CEFETs, dos professores que haviam lutado para conseguir chegar ao grau de Mestre nas antigas Escolas Técnicas Federais. Há, contudo, um elemento contraditório na Lei 11.784/08 que subverte toda esta lógica: a instituição da Retribuição por Titulação (RT) e a evidente desproporcionalidade do vencimento dos doutores na nova carreira. Nesta *escola dos mestres* a Titulação de Doutor, passou a representar uma vantagem salarial muito significativa.

A percepção da realidade salarial daquele momento, intimamente ligada à titulação do docente, é imprescindível para compreendermos algumas das principais pressões trabalhistas que inauguraram os *Institutos Federais*. A reconstrução desta realidade histórica, através das normatizações que definiram a remuneração do docente do Magistério Federal, é de difícil apreensão. O aceleramento e a quantidade da modificações nas duas carreiras (MS e EBTT) criaram uma estrutura funcional complexa, com inúmeras possibilidades de enquadramento nas carreiras. Um processo de transformação que englobou a publicação de dezenas de *Anexos de Leis*, ou de *Medidas Provisórias*, necessários para dar publicidade aos vencimentos atribuídos aos mais diversos *regimes de trabalho, classes, níveis, gratificações e retribuições*. O trabalho foi facilitado, contudo, pelas compilações históricas produzidas pelos servidores da UTFPR¹¹², preocupados em apresentar a movimentação da carreira de EBTT e do MS no tempo. Partindo destas compilações foi possível construir uma *tabela-resumo* que procura representar, analiticamente, a Carreira EBTT no dia 1º de Fevereiro de 2009 :

Remuneração Total da Carreira do Ensino Técnico e Tecnológico em 01/02/2009 (Lei 11.784/08)																
Classes		Nível		20 horas				40 horas				Dedicação Exclusiva				
		Graduação	Perfeiçoamento	Especialização	Mestrado	Doutorado	Graduação	Perfeiçoamento	Especialização	Mestrado	Doutorado	Graduação	Perfeiçoamento	Especialização	Mestrado	Doutorado
DV	Titular	0,099.11			0,995,09	0,265,29		0,266,78	0,936,40		0,936,40	0,446,81				
	3º	0,041,21			0,363,48	0,802,65	0,150,59	0,797,41	1,807,26	0,759,22	0,759,22	0,860,96				
	2º	0,013,01			0,307,71	0,692,23	0,094,82	0,711,01	1,750,86	0,673,12	0,673,12	0,440,19				
	1º	0,985,61			0,279,68	0,625,89	0,040,65	0,656,21	1,696,06	0,589,51	0,589,51	0,355,95				
DIB	S	0,982,38	0,064,25	0,291,79	0,275,82	0,621,99	0,034,82	0,161,31	0,613,60	0,649,75	0,689,60	0,580,82	0,878,22	0,062,26	0,346,63	0,123,64
	4ºB	0,790,66	0,854,54	0,977,24	0,083,69	0,429,64	0,656,66	0,755,92	1,107,77	0,270,96	0,310,81	0,598,85	0,775,22	0,48,68	0,364,03	0,182,28
	3ºB	0,765,74	0,828,51	0,950,10	0,049,57	0,378,18	0,607,87	0,703,08	0,043,38	0,196,08	0,244,44	0,514,49	0,675,18	0,01,07	0,203,25	0,091,47
	2ºB	0,741,52	0,803,18	0,920,51	0,016,40	0,328,31	0,560,49	0,651,69	0,977,64	0,122,31	0,179,98	0,431,35	0,575,54	0,052,06	0,059,85	0,080,43
DIB	1ºB	0,717,97	0,778,52	0,891,71	0,984,16	0,282,23	0,514,44	0,601,72	0,913,66	0,050,29	0,117,35	0,357,58	0,492,67	0,018,20	0,926,67	0,722,85
	4º	0,674,52	0,733,96	0,839,59	0,924,58	0,216,01	0,428,59	0,511,32	0,800,35	0,297,01	0,855,29	0,225,13	0,349,20	0,067,72	0,635,08	0,579,27
	3º	0,652,86	0,711,19	0,813,00	0,894,93	0,175,44	0,386,33	0,447,58	0,702,94	0,872,24	0,811,87	0,160,24	0,279,07	0,043,73	0,569,08	0,506,27
	2º	0,631,80	0,689,02	0,787,11	0,866,11	0,150,69	0,345,26	0,405,34	0,623,40	0,818,91	0,769,63	0,097,20	0,211,18	0,021,52	0,504,93	0,435,12
DE	1º	0,611,32	0,667,43	0,761,91	0,838,09	0,129,08	0,305,36	0,364,28	0,531,29	0,766,96	0,728,57	0,045,98	0,155,38	0,00,53	0,452,60	0,375,79
	4ºB	0,573,66	0,628,66	0,716,57	0,749,31	0,090,29	0,231,09	0,288,84	0,381,15	0,661,72	0,653,13	0,928,47	0,029,47	0,62,04	0,333,98	0,250,17
	3ºB	0,554,81	0,608,70	0,693,27	0,728,40	0,061,27	0,194,45	0,251,03	0,339,83	0,623,92	0,615,33	0,865,30	0,962,22	0,043,36	0,269,70	0,178,89
	2ºB	0,536,47	0,589,25	0,670,58	0,708,95	0,032,70	0,158,82	0,214,24	0,299,64	0,587,12	0,578,53	0,810,69	0,903,76	0,025,75	0,214,67	0,116,17
DE	1ºB	0,518,63	0,570,30	0,648,48	0,690,00	0,006,39	0,124,20	0,178,45	0,260,54	0,551,34	0,542,75	0,757,64	0,847,07	0,009,07	0,094,25	0,055,01

Tabela 12. Carreira EBTT (01/02/2009). Fonte: Elaboração própria através de compilação produzida pela UTFPR.

¹¹² Nos parece extremamente coerente estas produções terem sido objeto de investigação do setor de Gestão de Pessoas da UTFPR, uma instituição que há muito tempo convivia com as duas carreiras.

Dentre o conjunto das informações publicadas aos professores através das leis, e exaustivamente exploradas pelos setores de pessoal e sindicatos, reunidas nesta tabela-resumo, destaca-se a seguinte realidade: *a) o salário dos doutores seria, a partir daquele momento, muito superior ao salário dos mestres, diferença que chegaria, no fim de carreira, a 60%; b) o vencimento de um “professor DE” seria 98,35% superior ao vencimento de um professor 40h semanais; c) a diferença salarial final entre um professor doutor “DE” e um professor mestre “40h” – que tem mesma carga horária semanal - seria de 177,29%.*

Neste sentido, apesar de toda as vantagens dos mestres na EBTT em relação aos mestres no MS, a nova carreira delineou fortemente duas tendências – a obtenção do título de Doutor e a atuação no Regime de trabalho de Dedicação Exclusiva. Este é tido, por muitos dos professores antigos, como o ponto de inflexão na *identidade institucional*, uma vez que privilegiou a formação de um docente pesquisador, não ligado ao *mundo do trabalho*.

Aos professores mais antigos esta mudança era traumática - a nova regra, ao mesmo tempo que atraía mais doutores para os *Institutos*, asfixiava o seu professor mais antigo. Acostumado com o ambiente eminentemente ligado ao ensino, o professor da escola técnica não carregava a demanda por titulação com a mesma intensidade encontrada entre os docentes das Universidades públicas, tradicionalmente ligadas à pesquisa. Este professor mais antigo precisava, agora, “correr atrás” do título, com o intuito de garantir uma melhor aposentadoria. A tarefa, no entanto, mostrou-se muito difícil – a começar pelo ingresso: estes professores que, na maioria dos casos, não desenvolviam quaisquer atividades de pesquisa e que há muito não frequentavam as universidades, precisavam concorrer às poucas vagas com pesquisadores muito mais jovens, via de regra preferidos pela universidade. Na prática, foram poucos os professores da REDE que conseguiram o ingresso em algum programa de pós-graduação nacional.

Tal situação levou estes *nativos*, responsáveis pela conformação da *identidade institucional* vigente, a procurar programas de pós-graduação fora do país, geralmente oferecidos em parceria com algumas *consultorias educacionais* brasileiras. Muitos destes programas eram de qualidade duvidosa, alguns poucos, no entanto, estavam abrigados em Universidades sérias. A fase de revalidação de títulos, contudo, era a passagem mais problemática. Após investirem seus tempos, e dinheiro, nesta formação, os professores - geralmente de idade mais avançada - começariam um périplo pelo país, no intuito de revalidarem suas Teses de Doutorado em alguma universidade brasileira. A política adotada pelas universidades, frente ao excessivo número de pedidos de revalidação, no entanto, foi de

fechamento, geralmente já no Protocolo¹¹³. Assim sendo, para a imensa maioria destes professores que terminam seus estudos fora do Brasil, não foi concedido, sequer, o direito de terem seus trabalhos analisados, causando enorme desconforto na estrutura.

5.2.3. 3º etapa | Consolidação (a Lei 12.772/12)

A Lei 11.784/08 foi um documento importantíssimo para a EPT, uma vez que criou a atual carreira da EBTT. Não é, contudo, o grande documento que a consolidou, fato que só se deu com a publicação da Lei 12.772/12. A nova lei – produto de um intenso debate entre o governo e os professores dos *Institutos* – foi pensada para ser a chave final, a consolidação definitiva das equiparações entre as carreiras (MS e EBTT), em um claro movimento de fortalecimento da EPT no país.

Esta é uma lei-síntese, pois atualiza todo o debate acerca do Magistério Federal desde o marco legal de 1987, passando relas reformas de 2006 e 2008, e apresentando uma nova estruturação do Magistério Federal que – após uma forte greve dos professores durante o governo Dilma – foi saudada por todos, principalmente pela REDE que julgava ter conseguido a equiparação definitiva com o MS. A própria forma do texto denota esta intenção, que começa estabelecendo as duas carreiras, ao contrário do Marco de 1987 que estendia os dipostos destinados à educação superior ao ensino técnico.

Definidas as carreiras, inicia-se o processo definitivo de suas equiparações. Começando pela estrutura: igualam-se os tamanhos da carreira! Os parágrafos do Art. 1º cuidam para a construção de duas carreiras exatamente simétricas, com 5 Classes e 13 níveis. Para tanto, temos as duas primeiras Classes das duas carreiras com apenas dois níveis e as duas classes seguintes com quatro níveis cada. Na carreira EBTT eliminou-se a classe D V e a simetria se completou com a previsão da classe de professor titular para ambas as carreiras. Com isto chegamos ao arranjo simétrico aprovado em 2012:

¹¹³ O caso da Universidade de Brasília (UnB) é um dos mais esclarecedores sobre esta realidade. À época que buscamos detalhes sobre este processo de revalidação, fomos informados que a UnB estabelecia uma data por semestre para o recebimento de, até, 6 pedidos de revalidação por programa de pós-graduação. Os pedidos seriam aceitos por ordem de chegada. Divulgada a data, os requerentes começavam a “acampar” no pátio da Reitoria com uma antecedência de até uma semana para garantir seu protocolo. Até um serviço informal começou a ser oferecido na Universidade, onde pessoas cobravam certa quantia em dinheiro para dormir em barracas e guardar o lugar, do “candidato ao protocolo”, na fila.

Simetria Entre as Carreiras da EBTT e do Magistério Superior (Lei 12.772/12)			
Carreira da EBTT		Carreira do MS	
Nível	Classe	Classe	Nível
Único	Titular	Titular	Único
4	D I D II D III D IV	Associado Adjunto Assistente Auxiliar	4
3			3
2			2
1			1
4	D I D II D III D IV	Adjunto Assistente Auxiliar	4
3			3
2			2
1			1
2	D I D II	Assistente	2
1		Auxiliar	1
2	D III D IV	Auxiliar	2
1			1

Quadro 05. Simetria entre as Carreiras da EBTT e do MS dada pela Lei 12.772/12. Fonte: Elaboração própria através da Lei 12.772/12.

Aqui há um detalhe fundamental que poucos parecem comentar no campo da educação. Apesar das carreiras serem simétricas, há uma simetria que nunca se promove: a simetria dos títulos, reservada aos acadêmicos da Universidade. A hierarquização do saber do caminho que leva do *Professor Auxiliar* ao *Professor Associado* é muito mais simbólico do que aquela existente entre as insípidas *Classes D I e D IV*. Estas são questões que não podem ser explicadas pelo simples olhar econômico, ou – ao menos – por um olhar econômico simplista que só enxergue valores – é uma questão que encerra cruciais questões de nossa cultura brasileira, de trabalho e de nobreza, de distinção pelo título.

As equiparações continuam, chegando àquela que entendemos ser a principal delas, o conjunto das atividades docentes:

Art. 2º São atividades das Carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica. (BRASIL, 2012)

Com isto as duas carreiras passaram a responder pela tríade consagrada para a educação superior: *ensino, pesquisa e extensão*, além de expandir as atividades para as funções administrativas.

Igualaram-se, também, as condições de ingresso, sempre no primeiro nível das carreiras, independentemente da titulação. A grande novidade foi a ampliação das possibilidades de ingresso, exigindo que o candidato à vaga pública tivesse diploma em *nível de graduação*, não sendo exigida a pós-graduação. Pelos Arts. 8º e 10:

Art. 8º O ingresso na Carreira de Magistério Superior ocorrerá sempre no primeiro nível da Classe de Professor Auxiliar, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos

§ 1º No concurso público de que trata o caput, será exigido o diploma de curso superior em nível de graduação. [...]

Art. 10 O ingresso nos cargos de provimento efetivo de Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e da Carreira do Magistério do Ensino Básico Federal ocorrerá sempre no Nível 1 da Classe D I, mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos.

§ 1º No concurso público de que trata o caput, será exigido diploma de curso superior em nível de graduação (BRASIL, 2012).

Estas disposições, apesar de democratizarem o acesso às vagas públicas feriram a estrutura cultural da universidade, por dois motivos: primeiro porque forçaram que fossem tolerados professores graduados nos círculos profissionais da Universidade e segundo porque previu que mesmo os professores doutores iniciassem suas carreiras como *professores auxiliares*, denominação de baixa carga simbólica. Indo além, a nova lei não restringiu a chegada dos graduados à classe de *Professor Associado*, antes reservada aos doutores. Medidas que, como veremos, não seriam toleradas pela Academia.

Apesar de prever o ingresso de todos os docentes no início da carreira, a nova lei propõe uma aceleração para os professores titulados após as suas aprovações nos estágios probatórios:

Art. 13 Os docentes aprovados no estágio probatório do respectivo cargo que atenderem os seguintes requisitos de titulação farão jus a processo de aceleração da promoção:

I - de qualquer nível da Classe de Professor Auxiliar para o nível 1 da Classe de Professor Assistente, pela apresentação de titulação de Mestre; e

II - de qualquer nível das Classes de Professor Auxiliar e de Professor Assistente para o nível 1 da Classe de Professor Adjunto, pela apresentação de titulação de doutor.

[...]

Art. 15 Os docentes aprovados no estágio probatório do respectivo cargo que atenderem os seguintes requisitos de titulação concorrerão a processo de aceleração da promoção:

I - de qualquer nível da Classe D I para o nível 1 da classe D II, pela apresentação de título de especialista; e

II - de qualquer nível das Classes D I e D II para o nível 1 da classe D III, pela apresentação de título de mestre ou doutor (BRASIL, 2012).

Note-se que, enquanto no Magistério Superior, após o estágio probatório, o Mestre sobe um nível na carreira (Auxiliar para Assistente) e o doutor dois (Auxiliar para Adjunto), na EBTT só é preciso ser Especialista para subir um nível (D I para D II) e Mestre para avançar dois (D I para D III). É uma reafirmação da histórica política da “*escola dos mestres*”. A mesma política que a desproporcional RT, percebida pela Lei 11.784/08, tratou de desequilibrar. A este respeito, a Lei 12.772/12 apresentou uma medida ousadíssima para conter a excessiva vontade de doutoramento, de *vontade de universidade*, nos Institutos: a proposição do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), mecanismo pelo qual seria possível que graduados

recebessem como especialistas, especialistas como mestres e mestres como doutores – exclusivamente na carreira EBTT. Pelo Art. 18:

Art. 18 No caso dos ocupantes de cargos da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, para fins de percepção da RT, será considerada a equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências - RSC.

§ 1º O RSC de que trata o caput poderá ser concedido pela respectiva IFE de lotação do servidor em 3 (três) níveis:

I - RSC-I;

II - RSC-II; e

III - RSC-III.

§ 2º A equivalência do RSC com a titulação acadêmica, exclusivamente para fins de percepção da RT, ocorrerá da seguinte forma:

I - diploma de graduação somado ao RSC-I equivalerá à titulação de especialização;

II - certificado de pós-graduação lato sensu somado ao RSC-II equivalerá a mestrado;

III - titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a doutorado (BRASIL, 2012).

Esta foi uma medida que veio para reconhecer o direito histórico dos professores antigos das escolas da REDE, que não eram estimulados para a pós-graduação em seus tempos de escola técnica – professores que construíram a instituição e agora viam chegar *novatos*, sem experiência na EPT, mas com salários muito superiores aos seus. Há que se considerar, contudo, que, além disto, esta medida vinha devolver a equiparação dos mestres aos doutores na REDE, reconhecendo que a transformação dos professores em doutores é extremamente complexa e pode reorientar as dinâmicas e os caminhos da Instituição. Para as Universidades, nenhuma política neste sentido. Não há longa vida para o professor comum, que não tenha um título de doutor, em uma Universidade.

Retomando as equiparações, as regras para os Regimes de Trabalho também foram equiparadas, dificultando-se o Regime de Trabalho de 40 h semanais para ambas as carreiras:

Art. 20 [...]

§ 1º Excepcionalmente, a IFE poderá, mediante aprovação de órgão colegiado superior competente, admitir a adoção do regime de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, observando 2 (dois) turnos diários completos, sem dedicação exclusiva, para áreas com características específicas (BRASIL, 2012).

Esta modificação, que representava ganhos econômicos para os professores, um vez que garantia os vencimentos mais altos dedicados ao regime de DE é, até hoje, extremamente criticada pelos professores mais antigos. Argumenta-se que esta política afastou o professor ligado, realmente, à profissão, atingindo seriamente um dos pilares que mantinham a *identidade de escola técnica, de espaço de educação profissional*.

A última etapa da equiparação, a sempre mais esperada, foi a salarial. Com duas carreiras perfeitamente simétricas, foram ajustados os valores de todas as classes e níveis, observando a simetria entre as carreiras (ver Quadro 05). Poderia ser dito, então, que as carreiras estavam perfeitamente equilibradas, perfeitamente equiparadas - uma informação que poderia

ser considerada certa sobre muitos aspectos, conforme procuramos demonstrar. Seria, contudo, uma informação incompleta – as classes dos professores universitários ainda simbolizaria os títulos que não teriam corresponde na EBTT: afinal, um *professor D IV* do Instituto Federal não tem o mesmo *capital cultural*, o mesmo *status*, que um *Professor Adjunto* da Universidade Federal. É uma questão de nossa cultura – da qual não conseguimos fugir, por estarmos encharcados dela.

5.2.4. 4º etapa | ajustes (o Decreto 12.863/13)

Enquanto os *Instutos Federais* festejavam as sua conquistas históricas, as maiores já alcançadas pela categoria de seus docentes, um movimento de oposição pontual à Lei surgiu na Universidade. Uma oposição que pressionava o MEC, que não aceitava algumas das novas disposições legais. Oposição que estava pouco preocupada com as equiparações entre as carreiras, mas que preocupava muitíssimo com a questão do capital simbólico dentro de seus próprios muros – uma vez que a Lei havia ferido alguma de suas estratégias de distribuição desta capital, que não é financeiro. As preocupações são bem sintetizadas na *Exposição de Motivos* que o Ministro da Educação, Henrique Paim, utilizou para que a Presidenta da República atendesse aos pedidos de uma alta comunidade acadêmica, preocupada, especificamente, com o direito simbólico dos seus *professores doutores*.

O Ministro começa localizando a origem das pressões, dando voz às reivindicações do mais alto nível da pesquisa científica brasileira:

[...] após a edição da Lei nº 12.772, de 2012, alguns segmentos da sociedade acadêmica e científica, destacando-se a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, Conselho da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA, apresentaram ao Ministério da Educação - MEC novas contribuições para o aperfeiçoamento da carreira e fortalecimento da gestão das Instituições Federais de Ensino, com propostas referentes a denominações de classes, estrutura de desenvolvimento na carreira, regime de trabalho e titulação acadêmica. (BRASIL, 2013b).

As preocupações, ao contrário do que se possa imaginar, não estavam centradas nas equiparações institucionais alcançadas pelos IFs. O olhar se voltava para dentro e começava pela preocupação em não permitir mais a entrada facilitada para ao graduados nas Universidades. Era preciso reafirmar a universidade como o território dos doutores. Assim:

Entre as propostas apresentadas, destacam-se a indicação para revisão do ingresso na Carreira de Magistério Superior, conforme disposto no art. 8º da Lei nº 12.772, de 2012, com alterações para o ingresso no nível inicial da classe, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos, tendo como requisito de ingresso o título de doutor na área exigida no concurso. (BRASIL, 2013b – grifos nossos).

A preocupação pela contratação exclusiva de professores doutores se justifica em alguns motivos efetivamente importantes. Há que se considerar que os professores doutores podem atuar em todos os níveis do ensino ofertados pela Universidade, da graduação ao doutorado, e que esta medida pode representar uma economia institucional, uma vez que os professores não precisarão afastar-se das suas atividades para o alcance de um título, já possuído no ingresso. A institucionalidade da universidade também se altera com isto, pois o título de doutor deixou de ser um ponto de chegada para tornar-se um ponto de partida. De qualquer forma, reiteramos – foi uma preocupação justa.

A segunda reivindicação, contudo, é a mais representativa, pois não tem qualquer conteúdo de pragmatismo ou de economia acadêmica, sendo exclusivamente simbólica, por se preocupar com os títulos oferecidos aos doutores:

Ainda sobre o tema, ocorreram manifestações contrárias ao ingresso do docente portador do título de Doutor no nível inicial, principalmente com a denominação “Auxiliar”, razão pela qual a presente Medida Provisória pretende modificar as denominações na própria classe inicial da Carreira de Magistério Superior, de acordo com a titulação acadêmica. (BRASIL, 2013b – grifos nossos).

A saída para o impasse foi criativa, sugere a criação de novas classes (A, B, C e D), ficando as classificações antigas (Auxiliar, Assistente, Adjunto e Especial), transformadas em denominações de classe. Nas palavras do ministro:

No entanto, a fim de atender as reivindicações sobre a questão, a classe inicial passa a ser chamada de “Classe A”, e a denominação da Classe variará de acordo com a titulação do docente, e será de “Adjunto A” (se Doutor), “Assistente A” (se Mestre) e “Auxiliar” (se graduado ou portador de título de especialista) (BRASIL, 2013).

Com estas modificações, incorporadas integralmente pela Medida Provisória n. 614/13, de 14 de maio de 2013, e transformadas na Lei 12.863, de 24 de setembro de 2013, chegamos ao formato atual das carreiras do MS e da EBTT, encerrando o processo de equiparação. Carreiras que, apesar de responderem à institucionalidades distintas, guardam uma supersimetria estrutural, sendo sua dimensão mais sensível a relacionada às tabelas de remuneração (Tabela 13 e Tabela 14), com as únicas diferenças existentes concentradas, por questões residuais¹¹⁴, na Classe de Professor Titular.

Se partimos do pressuposto que a estrutura da carreira docente, no que toca a todas as suas dimensões (salarial, atribuições, regimes de trabalho, incentivo à titulação, etc.), é parte fundamental para o entendimento da organização escolar, teremos que admitir que esta simetria

¹¹⁴ Ainda irão existir, por algum tempo, professores não doutores como titulares na Universidade, enquanto nos Institutos Federais isto não é possível, uma vez que ainda que estivesse prevista desde 1987, a classe não era uma realidade para os antigos professores da EBTT.

entre as carreiras tenderá a produzir efeitos também simétricos, aproximando a forma destas distintas institucionalidades.

TABELA DE REMUNERAÇÃO APLICÁVEL À CARREIRA DO MAGISTÉRIO SUPERIOR																			
Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012																			
Medida Provisória nº 614, de 14 de maio de 2013																			
Vigência a partir de 01.03.2015																			
DEDICAÇÃO EXCLUSIVA																			
CLASSE	DENOMINAÇÃO	NÍVEL	GRADUAÇÃO			APERFEIÇOAMENTO			ESPECIALIZAÇÃO			MESTRADO			DOUTORADO				
E	Titular	Único	VENC.	RT	TOTAL	VENC.	RT	TOTAL	VENC.	RT	TOTAL	VENC.	RT	TOTAL	VENC.	RT	TOTAL		
D	Associado	4	6.454,52	0,00	6.454,52	6.454,52	739,64	7.194,16	6.454,52	1.236,45	7.690,97	6.454,52	9.009,93	9.743,09	6.454,52	9.009,93	15.464,45		
		3	6.342,60	0,00	6.342,60	6.342,60	706,88	7.049,48	6.342,60	1.197,47	7.540,07	6.342,60	3.154,25	9.496,85	6.342,60	8.512,98	14.855,58		
		2	6.232,15	0,00	6.232,15	6.232,15	683,30	6.915,48	6.232,15	1.160,08	7.392,23	6.232,15	3.153,36	9.385,51	6.232,15	8.085,35	14.317,50		
		1	6.222,60	0,00	6.222,60	6.222,60	565,95	6.788,55	6.222,60	1.032,22	7.254,82	6.222,60	3.151,25	9.373,85	6.222,60	7.692,01	13.914,61		
		C	Adjunto	4	5.104,69	0,00	5.104,69	5.104,69	466,36	5.571,08	5.104,69	812,88	5.917,57	5.104,69	2.501,25	7.605,94	5.104,69	5.847,50	10.952,19
3	5.054,15			0,00	5.054,15	5.054,15	439,97	5.494,12	5.054,15	781,02	5.835,17	5.054,15	2.403,19	7.457,34	5.054,15	5.516,51	10.570,66		
2	5.004,11			0,00	5.004,11	5.004,11	415,08	5.419,17	5.004,11	772,66	5.776,77	5.004,11	2.332,03	7.336,14	5.004,11	5.204,25	10.208,36		
1	4.954,56			0,00	4.954,56	4.954,56	402,97	5.357,53	4.954,56	717,60	5.672,16	4.954,56	2.281,88	7.216,44	4.954,56	5.052,67	10.007,23		
B	Assistente			2	4.504,15	0,00	4.504,15	4.504,15	380,16	4.884,31	4.504,15	715,86	5.219,81	4.504,15	2.035,40	6.539,55	4.504,15	4.816,67	9.320,82
		1	4.459,55	0,00	4.459,55	4.459,55	377,15	4.836,70	4.459,55	666,66	5.126,21	4.459,55	2.020,25	6.479,80	4.459,55	4.784,25	9.243,80		
		A	Adjunto-A – se Doutor Assistente-A – se Mestre Auxiliar – se Graduado ou Especialista	2	4.054,14	0,00	4.054,14	4.054,14	374,15	4.428,29	4.054,14	660,44	4.714,58	4.054,14	2.016,09	6.070,23	4.054,14	4.764,16	8.818,30
				1	4.014,00	0,00	4.014,00	4.014,00	352,98	4.366,98	4.014,00	616,83	4.630,83	4.014,00	1.931,98	5.945,98	4.014,00	4.625,50	8.639,50

Cargo isolado de Professor Titular-Livre do Magistério Superior

DOUTORADO			
NÍVEL	VENC.	RT	TOTAL
Único	6.684,00	10.373,74	17.057,74

Tabela 13. Remuneração da Carreira do MS em 1º de Março de 2015. Fonte: Disponível em: <<https://goo.gl/IDC6fi>>. Acesso em: 10/05/2016.

TABELA DE REMUNERAÇÃO APLICÁVEL À CARREIRA DE MAGISTÉRIO DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO																			
Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012																			
Vigência a partir de 01.03.2015																			
DEDICAÇÃO EXCLUSIVA																			
CLASSE	NÍVEL	GRADUAÇÃO			APERFEIÇOAMENTO			ESPECIALIZAÇÃO ou RSC-I + GRADUAÇÃO			MESTRADO ou RSC-II + ESPECIALIZAÇÃO			DOUTORADO ou RSC-III + MESTRADO					
TITULAR	1	6.684,00	0,00	6.684,00	6.684,00	0,00	6.684,00	6.684,00	0,00	6.684,00	6.684,00	0,00	6.684,00	6.684,00	0,00	6.684,00	6.684,00	10.373,74*	17.057,74
D - IV	4	6.454,52	0,00	6.454,52	6.454,52	739,64	7.194,16	6.454,52	1.236,45	7.690,97	6.454,52	3.288,57	9.743,09	6.454,52	9.009,93	15.464,45			
	3	6.342,60	0,00	6.342,60	6.342,60	706,88	7.049,48	6.342,60	1.197,47	7.540,07	6.342,60	3.154,25	9.496,85	6.342,60	8.512,98	14.855,58			
	2	6.232,15	0,00	6.232,15	6.232,15	683,30	6.915,48	6.232,15	1.160,08	7.392,23	6.232,15	3.153,36	9.385,51	6.232,15	8.085,35	14.317,50			
	1	6.222,60	0,00	6.222,60	6.222,60	565,95	6.788,55	6.222,60	1.032,22	7.254,82	6.222,60	3.151,25	9.373,85	6.222,60	7.692,01	13.914,61			
	D - III	4	5.104,69	0,00	5.104,69	5.104,69	466,36	5.571,08	5.104,69	812,88	5.917,57	5.104,69	2.501,25	7.605,94	5.104,69	5.847,50	10.952,19		
3		5.054,15	0,00	5.054,15	5.054,15	439,97	5.494,12	5.054,15	781,02	5.835,17	5.054,15	2.403,19	7.457,34	5.054,15	5.516,51	10.570,66			
2		5.004,11	0,00	5.004,11	5.004,11	415,08	5.419,17	5.004,11	772,66	5.776,77	5.004,11	2.332,03	7.336,14	5.004,11	5.204,25	10.208,36			
1		4.954,56	0,00	4.954,56	4.954,56	402,97	5.357,53	4.954,56	717,60	5.672,16	4.954,56	2.281,88	7.216,44	4.954,56	5.052,67	10.007,23			
D - II		2	4.504,15	0,00	4.504,15	4.504,15	380,16	4.884,31	4.504,15	715,66	5.219,81	4.504,15	2.035,40	6.539,55	4.504,15	4.816,67	9.320,82		
	1	4.459,55	0,00	4.459,55	4.459,55	377,15	4.836,70	4.459,55	666,66	5.126,21	4.459,55	2.020,25	6.479,80	4.459,55	4.784,25	9.243,80			
	D - I	2	4.054,14	0,00	4.054,14	4.054,14	374,15	4.428,29	4.054,14	660,44	4.714,58	4.054,14	2.016,09	6.070,23	4.054,14	4.764,16	8.818,30		
		1	4.014,00	0,00	4.014,00	4.014,00	352,98	4.366,98	4.014,00	616,83	4.630,83	4.014,00	1.931,98	5.945,98	4.014,00	4.625,50	8.639,50		

* Valor devido exclusivamente para DOUTORADO.

Cargo isolado de Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

DOUTORADO			
NÍVEL	VENC.	RT	TOTAL
Único	6.684,00	10.373,74	17.057,74

Tabela 14. Remuneração da Carreira EBTT em 1º de Março de 2015. Fonte: Disponível em: <<https://goo.gl/IDC6fi>>. Acesso em: 10/05/2016.

6. O PROFESSOR DO IFSC

A evolução da carreira dos professores da EBTT, analisada de forma comparada à do Magistério Superior, evidenciou a existência de uma ação política orientada à equiparação das carreiras do Magistério Federal. O ponto alto desta ação evidenciou-se na justa equiparação dos salários dos professores dos *Institutos Federais* ao das Universidades Federais, estabelecida a partir do Marco Regulatório¹¹⁵ erigido a partir de 2006. A equiparação das carreiras, contudo, carrega aspectos que ultrapassam as questões salariais - ela mobiliza um conjunto de forças que tendem a reorganizar toda *a vida docente*: *regime de trabalho, incentivo à titulação, perfil acadêmico de ingresso e o rol das atividades docentes* são dimensões da docência que sofreram alterações significativas com o recente processo de expansão da Rede Federal. Partindo do entendimento que considera a *vida docente* (o conjunto de atributos e atividades dos professores) como um dos principais irradiadores da *identidade institucional*, é preciso compreender que estas alterações irão agir como vetores de transformação para a configuração de uma *nova institucionalidade* (PACHECO, PEREIRA e SOBRINHO, 2010), conforme preconizado com a criação dos *Institutos Federais*.

A equiparação das carreiras do Magistério Federal representa uma conquista histórica dos professores que, hoje, compõem a carreira da EBTT. Professores que, em tempos não muito distantes, trabalhavam como *horistas* nas *Escolas Técnicas e Industriais*, além de não contarem com incentivos à titulação. Ainda assim, é forçoso reconhecer que, sob alguns aspectos, uma equalização *ponto por ponto* não é interessante. A proposição de duas carreiras exatamente iguais pode forçar um realinhamento institucional que não promova o surgimento de uma *nova institucionalidade*, do *inédito viável* (FREIRE, 2005) para os Institutos Federais, mas, ao invés disto, pode promover um conjunto de forças sociais que procure reproduzir a *institucionalidade* das Universidades.

De fato, alguns elementos do Marco Regulatório parecem direcionar os *Institutos Federais* para este caminho. Destaca-se, com especial atenção, as disposições trazidas pela Lei 11.784/08 que, reestruturando a tabela de vencimentos docentes, apontou para um perfil prioritário no Magistério Federal: professores com doutorado, trabalhando em Regime de

¹¹⁵ Composto, principalmente, pelas Leis 11.344/06, 11.784/08, 11.892/08, 12.772/12 e 12.863/13.

*Dedicação Exclusiva*¹¹⁶. Assim, repentinamente, em uma escola que sempre se notabilizou pelo ensino técnico e pela estreita relação com o mundo do trabalho, os títulos acadêmicos e a vinculação exclusiva com o universo institucional passaram a ser as novas diretrizes para a carreira docente. Particularmente entre os professores mais antigos levantou-se um discurso de protesto que, defendendo a especificidade da vida docente nos *Institutos*, passou a denunciar a essencialidade do título de Doutor, além das possíveis distorções institucionais causadas pela hegemonização dos regimes de *Dedicação Exclusiva*.

Parte destas preocupações sensibilizaram o Poder Público que, através da Lei 12.772/12, estabeleceu o *Reconhecimento de Saberes e Competências* (RSC) para a carreira da EBTT, reconhecendo o direito à progressão dos professores que ingressaram nas antigas *institucionalidades* da REDE, além de funcionar como mecanismo de controle à excessiva academização do corpo docente. Neste contexto, destaca-se também a ação política da Academia que, através da Lei 12.863/13, conseguiu restringir o ingresso à carreira do MS aos portadores do Título de Doutor. São modificações que agem no sentido de preservar distintas *identidades institucionais*, ambas igualmente necessárias ao país.

Ainda que a análise do Marco Legal das carreiras do Magistério Federal demonstre a existência destas pressões de transformação sobre o *perfil docente* nos *Institutos Federais*, somente uma pesquisa empírica – de preferência quantitativa – será capaz de confirmar se estas novas disposições legais vêm se consolidando na prática. Neste sentido, a organização de estatísticas educacionais, que cumpram a missão de retratar as especificidades do corpo docente dos *Institutos*, constitui-se como uma das estratégias mais eficientes para a investigação do processo de construção da nova *identidade institucional*.

Infelizmente as bases censitárias da educação nacional não reúnem estes dados de forma a contemplar a totalidade da REDE. Nem mesmo o difícil cruzamento das bases de dados do Censos da Educação Básica e da Educação Superior é suficiente para reunir as informações do corpo docente dos Institutos Federais, notadamente mais amplo do que o informado pelo INEP (ver capítulo 8). Desta forma, estão reunidas neste trabalho, exclusivamente, as Informações docentes relativas ao IFSC, organizadas através do trabalho metodológico de sua Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas (DEIA), dirigida pelo autor deste trabalho.

¹¹⁶ Vale relembrar que a diferença salarial final entre um professor “Doutor-DE” e um professor “Mestre-40h” passou a ser de 177,29% a partir da publicação da Lei 11.784/2008.

6.1. O PROFESSOR DO IFSC | análise do perfil sócio-educacional do corpo docente¹¹⁷

6.1.1. Total dos Professores

O primeiro arranjo estatístico a ser levantado diz respeito ao número total de professores do IFSC. Dadas as impossibilidades de obtenção deste número através dos Censos do INEP, a alternativa que melhor se apresenta é a utilização dos dados registrados no *Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos* (SIAPE) do Governo Federal. Segundo dados extraídos da *fita SIAPE* e ajustados metodologicamente pela DEIA o IFSC contava, em 20/03/2015, com um corpo docente de 1.194 professores, sendo 1.050 efetivos e 144 substitutos/temporários. Este é um dado que, em si, reflete a respeitável envergadura do IFSC – instituição que reúne cerca de 2.000 trabalhadores da educação espalhados por mais de 20 cidades do estado de Santa Catarina.

A utilização dos dados do SIAPE para o levantamento das outras variáveis interessantes a este estudo, contudo, é insatisfatória para a produção estatística. Considerando que o SIAPE é um *sistema transacional* – e não uma base censitária – a equipe DEIA realizou uma auditoria sobre a *fita espelho do SIAPE* que apresentou dois problemas fundamentais: o primeiro deles refere-se à atualização da *titulação acadêmica* docente, notadamente defasada¹¹⁸ e o segundo – menos perceptível, porém de maior impacto – diz respeito à *historicidade* das informações: os docentes que ingressaram na REDE anteriormente a Lei 11.892/08 tiveram suas datas de ingresso alteradas para 29 de dezembro de 2008. Apagou-se, com isto, importante aspecto histórico da instituição, sem o qual várias análises demandadas pela investigação desta Tese ficaram impossibilitadas.

No intuito de contornar estes obstáculos, a equipe DEIA constituiu uma nova base de dados docente, especialmente estruturada para fins desta produção estatística. Esta base está constituída sobre a *Solução PSAD-web* (apresentada mais detalhadamente no cap. 07) e utiliza, como variáveis primárias, algumas informações cadastrais dos docentes (*nome, sexo e data de nascimento*), tais como registradas no sistema de gerenciamento da Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP) do IFSC. Sobre esta base primária são inseridas as informações relativas ao perfil sócio-educacional do professor, obtidas de maneira declaratória. Os resultados desta

¹¹⁷ A maior parte das discussões trazidas aqui foram apresentadas, previamente, no Boletim iDEIA, publicação interna do IFSC dedicada à estatística educacional. Para maiores informações, consultar: (MORAES *et al.*, 2015).

¹¹⁸ Ainda que a remuneração docente esteja atrelada à titulação, a atualização deste campo parece não ser decisiva para a geração das folhas de pagamento. As informações relativas às questões salariais certamente são extraídas de outra variável – uma variável que dê conta, por exemplo, de equiparar os vencimentos de professores Doutores e Mestres que obtiveram RSC nos Institutos Federais.

pesquisa serão apresentados em duas partes: a primeira, de perfil estático, fornece um retrato do perfil sócio-educacional do professor do IFSC na data de referência, enquanto a segunda – de arranjo mais elaborado – irá agregar componentes históricos à análise de forma a acompanhar a evolução do *perfil docente* segundo a institucionalidade de ingresso: ETF-SC, CEFET-SC ou IFSC.

6.1.2. Situação Trabalhista

Responderam à pesquisa inserida na *PSAD-web* 1.176 professores, perfazendo uma amostra altamente significativa da população (98,5%). A distribuição do corpo docente segundo sua *situação trabalhista* no IFSC é descrita a seguir:



Figura 26. Professores do IFSC por *situação trabalhista*. Fonte: MORAES *et al.*, 2015.

Os números evidenciam a composição de um corpo docente hegemonicamente formado por professores efetivos (86,39%), cumprindo com relativa folga a determinação imposta pela Lei 8.745/93, que limita em 20% do total a fatia relativa ao quadro não efetivo.

6.1.3. Idade

O professor efetivo do IFSC tem, em média, 42 anos de idade, sendo que 85% do corpo docente encontra-se na faixa compreendida entre 30-55 anos. No entanto, a *moda estatística* do corpo docente – aquela que ocorre com maior frequência - é sensivelmente mais baixa, 33 anos. Tal diferença explica-se pelo recente processo de expansão da REDE, durante o qual foram contratados muitos professores, geralmente mais novos que os demais. A pirâmide etária do corpo docente, por sexo, é apresentada abaixo:

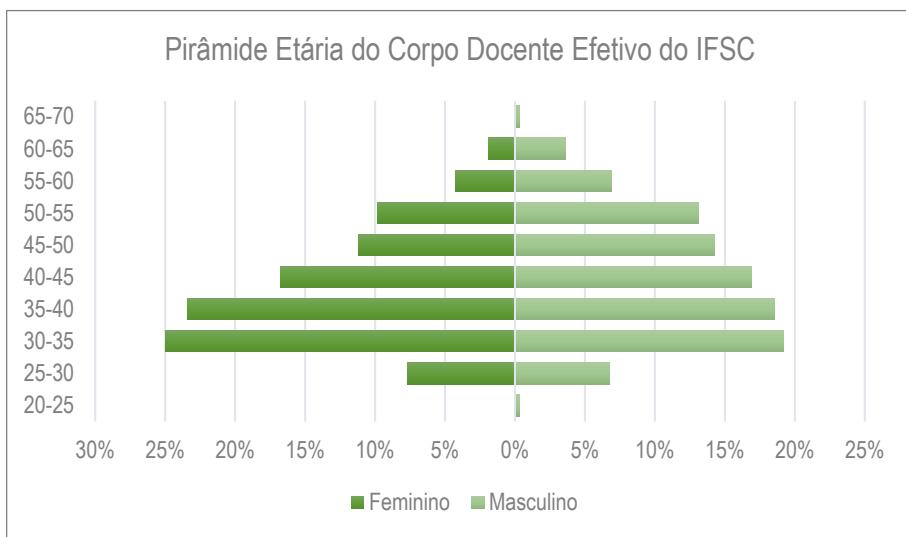


Gráfico 06. Pirâmide Etária do Corpo Docente Efetivo do IFSC.

A pirâmide etária revela uma assimetria etária entre os grupos, com a população feminina mais concentrada entre os extratos mais jovens. Tal ocorrência justifica-se pelas diferentes regras previdenciárias aplicados ao sexo, segundo as quais as mulheres podem aposentar-se antes dos homens.

6.1.4. Sexo e Área de Atuação Docente

Quanto à distribuição segundo o sexo, 61,52% dos professores do IFSC são homens, enquanto 38,48% são mulheres. É interessante observar como esta distribuição de frequência é sensivelmente alterada quando analisada de acordo com a área de atuação docente: enquanto o público feminino aparece simetricamente dividido entre a *formação geral* (48,59%) e a *formação técnica* (51,41%), o público masculino está fortemente concentrado na *formação técnica* (71,04%). No cômputo geral, 63,48% dos professores do IFSC lecionam *unidades curriculares* relacionadas à *formação técnica*, enquanto 36,52% dedicam-se à *formação geral*.

Levando-se em consideração que a instituição se constitui pela oferta de EPT, notadamente mais ligada às áreas técnicas, a taxa relacionada à *formação geral* surpreende por sua magnitude, ultrapassando 1/3 do total. Tais dados contrariam fortemente o discurso que procura desprestigar a formação ofertada pelos *Institutos Federais*, rotulando-a de *tecnicista*. Trata-se de um discurso eivado de preconceito com o *fazer*, geralmente distante de qualquer reflexão a respeito do conteúdo cognitivo das técnicas, que não encontra correspondência substancial na realidade empírica. O desafio da EPT é o mesmo enfrentado pela formação tradicional: superar o “espírito de especialidade” (FEVBRE, 1985), com vistas à construção de um currículo verdadeiramente interdisciplinar, que congregue as ciências da natureza, as ciências da sociedade e a tecnologia.

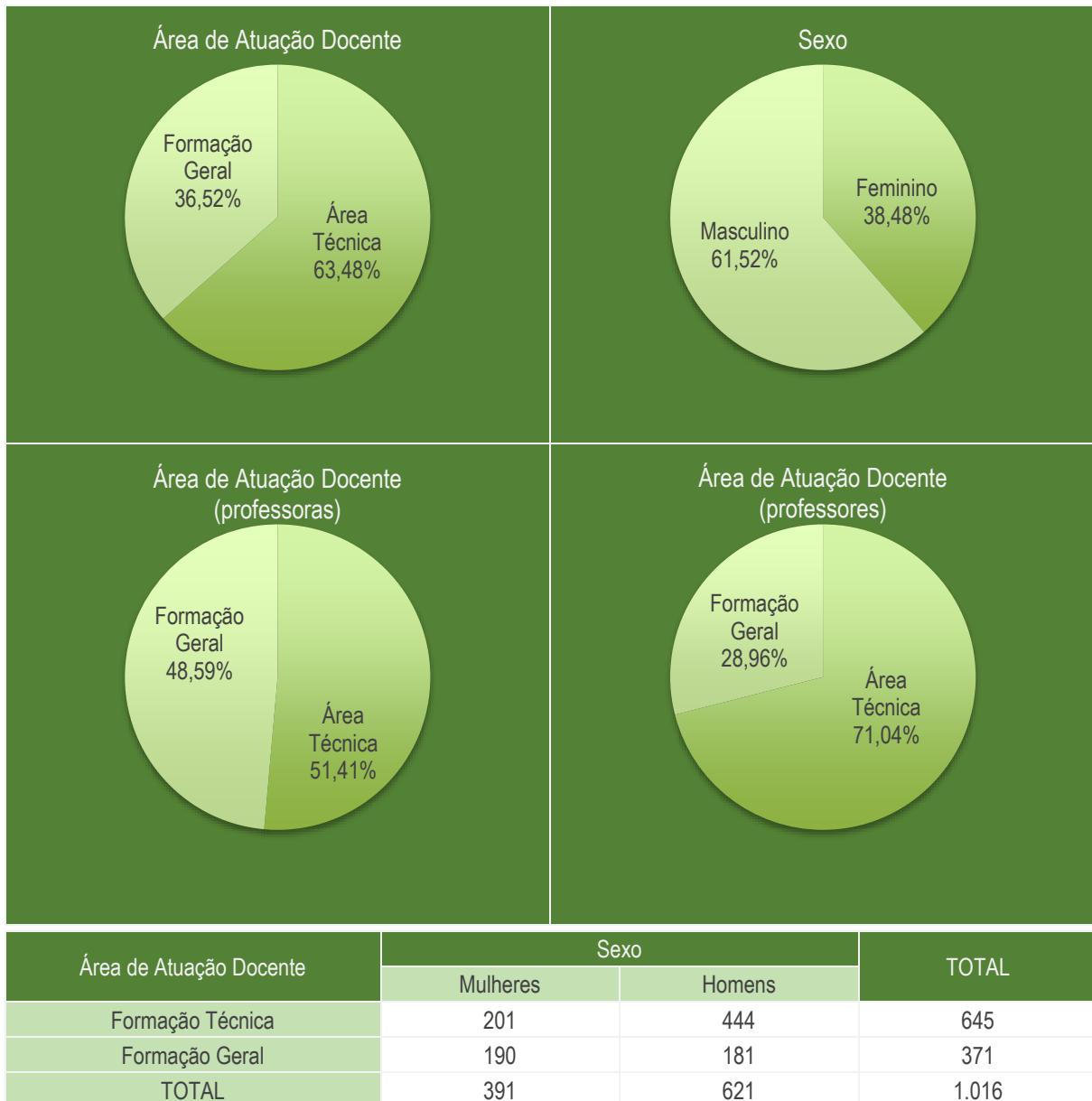


Gráfico 07 e Tabela 15. Distribuição dos professores efetivos do IFSC segundo área de atuação docente e sexo.

6.1.5. Titulação

Um dos elementos que age no sentido de “proporcionar formação ampla e qualificada aos alunos” (IFSC, 2014) do IFSC, superando o fetichismo tecnológico (FEENBERG, 1999), é o grau de capacitação acadêmica de seus professores, altamente elevado, conforme disposto na figura a seguir:

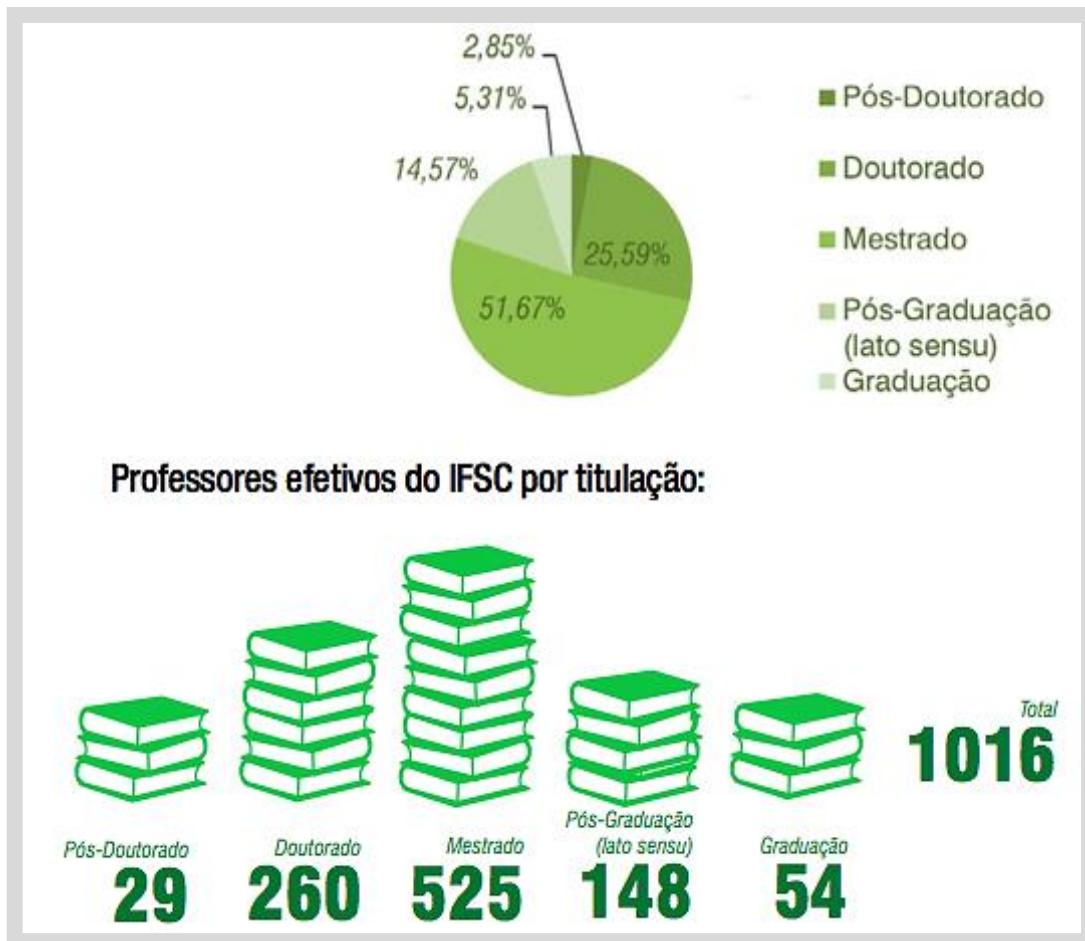


Figura 27. Professores efetivos do IFSC por *titulação*. Fonte: MORAES *et. al.*, 2015

A pesquisa demonstra que o IFSC possui um quadro docente com alto índice de titulação acadêmica, no qual mais de 80% possuem título de mestre ou doutor e apenas 5,31% dos professores não cursaram alguma pós-graduação. Este estado da qualificação docente é, muito provavelmente, um dos elementos principais para o bom desempenho do IFSC nas avaliações do MEC – no nível básico cita-se, de maneira especial, os ótimos resultados alcançados pelos alunos dos cursos técnicos do no ENEM e, no nível superior, destacam-se as pontuações atingidas no Índice Geral de Cursos (IGC), indicador de qualidade calculado pelo INEP segundo o qual o IFSC foi apontado como o melhor *Instituto Federal* do Brasil por seis vezes consecutivas¹¹⁹. Com a posse destes dados, é possível calcular o Índice de Titulação do Corpo Docente (ITCD) do IFSC, em observância ao disposto no Acordão TCU 2267/05:

¹¹⁹ Posição alcançada entre os anos de 2008 (ainda como CEFET-SC) e 2013.

$$ITCD = \frac{G * 1 + A * 2 + E * 3 + M * 4 + D * 5}{G + A + E + M + D}$$

Onde:

G: graduação; A: aperfeiçoamento; E: especialização; M: mestrado; D: doutorado.

$$ITCD = \frac{54 * 1 + 6 * 2 + 142 * 3 + 525 * 4 + 289 * 5}{54 + 6 + 148 + 525 + 289}$$

$$ITCD = 3,97$$

O resultado do ITCD (aproximadamente 4), reforça a imagem da “escola dos Mestres”, representando a titulação acadêmica típica no IFSC. Não por acaso, a formação em nível de mestrado é também a *Moda Estatística* da instituição, cobrindo 51,67% dos casos. Este perfil de titulação tende a indicar uma *institucionalidade* de alguma forma relacionada às atividades de pesquisa, mas associado – fundamentalmente – com as atividades ligadas ao ensino.

6.1.6. Licenças/Afastamentos

O perfil da titulação docente do IFSC, contudo, não experimenta uma realidade estática, tendendo a uma forte elevação nos próximos anos. Esta elevação é indicada pela existência de um expressivo quadro de professores substitutos/temporários (160). Os professores temporários são contratados para suprir as demandas recorrentes da expansão da REDE, enquanto os professores substitutos são admitidos para suprir a carência por professores efetivos em virtude das licenças e afastamentos previstos na Lei 8.112/90. Desta forma, a magnitude desta fatia do corpo docente costuma indicar a existência de políticas de incentivo à titulação nas instituições federais de ensino. Este incentivo pode ser investigado através do conjunto de afastamentos/licenças (parciais e totais) em vigor no IFSC na data de referência:

Licenças/ Afastamentos	Professores	fi (%)
Acompanhamento de cônjuge	1	0,58
Capacitação – Doutorado	114	66,28
Capacitação – Mestrado	24	13,95
Capacitação – Pós-Doutorado	4	2,33
Licença Capacitação	7	4,07
Licença Maternidade	4	2,33
Licença Saúde	9	5,23
Licença Sem Vencimento	2	1,16
Outro	7	4,07
TOTAL	172	100,00

Tabela 16. Licenças/Afastamentos docentes no IFSC (2015/1).

Entre os motivos listados destacam-se, conforme previsto, os dedicados à capacitação docente, totalizando 149 casos (86,63%). Tais dados demonstram que, na data de referência, aproximadamente 15% dos professores efetivos do IFSC gozava de algum tipo de afastamento para estudo, o que denota uma política de forte estímulo à titulação docente. O dado torna-se mais significante quando se identifica que a maior parte destes casos está relacionada a afastamentos para o Doutorado, conforme demonstrado no Gráfico 08:

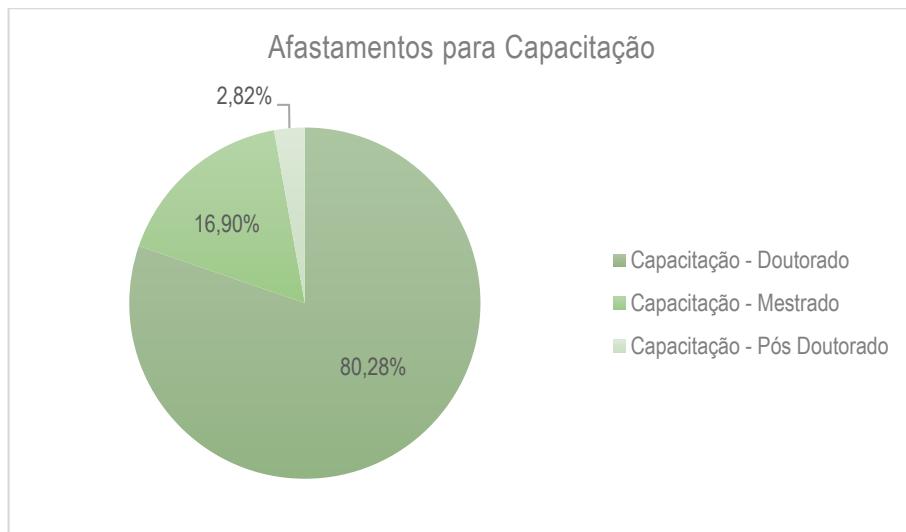


Gráfico 08. Distribuição dos afastamentos para capacitação no IFSC (2015/1).

A distribuição dos afastamentos funcionais confirma que a formação acadêmica é a forma mais procurada para a atualização profissional dos docentes do IFSC, contando com os incentivos salariais oferecidos pelo plano de Carreira da EBTT.

6.1.7. Regime de Trabalho

No tocante ao *Regime de Trabalho* percebe-se, entre os professores do IFSC, um alto grau de homogeneização nas carreiras – 93,5% do corpo docente cumpre jornada de trabalho de 40 horas semanais, enquadrados em regime de *Dedicação Exclusiva*, conforme demonstrado na Figura 28:

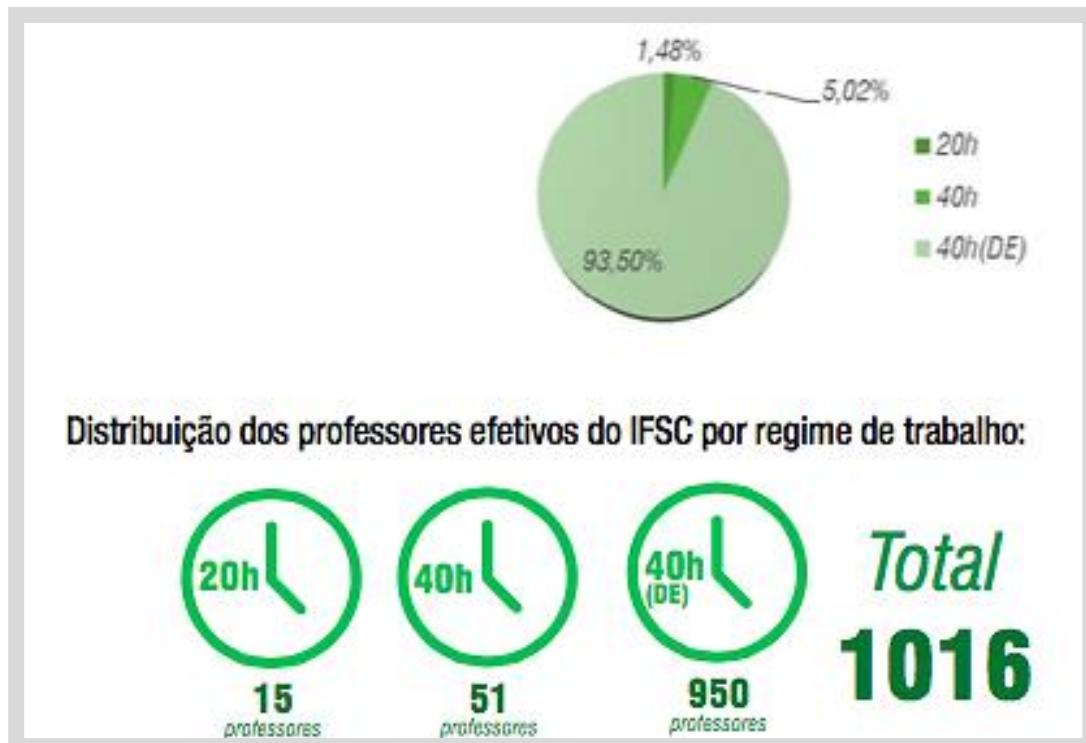


Figura 28. Distribuição dos professores efetivos do IFSC por *regime de trabalho*. Fonte: MORAES et. al, 2015

A alta incidência do regime de *Dedicação Exclusiva* está diretamente relacionada aos crescentes investimentos no campo da educação e possibilita uma participação mais efetiva do docente no cotidiano institucional e, consequentemente, na formação de sua nova *identidade*. Há que se considerar, contudo, que a pequena parcela do corpo docente não enquadrada no regime de *Dedicação Exclusiva*, desempenha um papel fundamental na Instituição, distinto daquele esperado do *docente DE*: estes professores costumam trazer para a vivência institucional elementos do universo profissional, adquiridos na experiência externa às salas de aulas, no exercício de suas profissões, geralmente correlatas à suas áreas de docência. O baixo índice (6,5%) de professores não enquadrados em *regime de DE* tem sido apontado por alguns professores mais experientes como um aspecto preocupante, uma vez que a EPT – para constituir-se como tal – necessita estabelecer relações reais com o *mundo do trabalho*.

6.2. O PROFESSOR DO IFSC | uma análise comparada a partir da institucionalidade do ingresso¹²⁰

O perfil socioeconômico do professor do IFSC retratado até agora privilegiou a exposição de um corte atual, do momento histórico presente. Este tipo de apresentação, embora

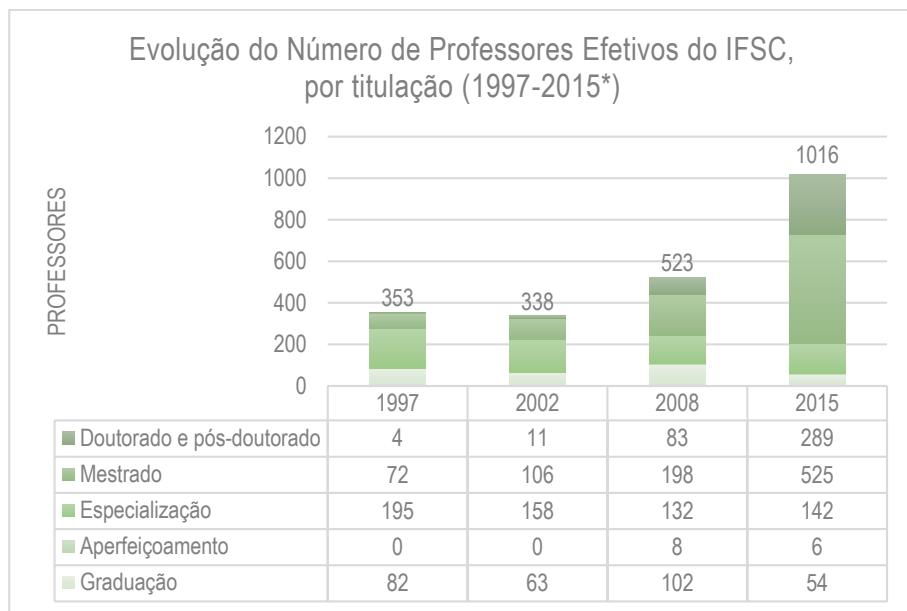
¹²⁰ A maior parte das discussões trazidas aqui foram apresentadas, previamente, no Boletim iDEIA, publicação interna do IFSC dedicada à estatística educacional. Para maiores informações, consultar: (MORAES et al., 2016).

altamente reveladora do perfil docente, contém uma limitação importante: como todo retrato, apresenta uma realidade estática, incapaz de expressar o processo, dinâmico, de mudança institucional. Esta investigação exige um olhar comparado, histórico. Uma maneira objetiva para esta reconstrução consiste na elaboração de séries históricas (estatísticas) que ajudem a desvelar este processo de transformação institucional. Esta tarefa, contudo, é seriamente comprometida por dois fatores: 1) inexistência, ou insuficiência, de informações estatísticas relativas a anos anteriores; 2) incompatibilidade metodológica entre os estudos estatísticos históricos, principalmente pela alteração das categorias educacionais utilizadas¹²¹.

Cientes destas limitações, a pesquisa que procedemos resgatou as informações estatísticas registradas nos Relatórios de Gestão do IFSC de 1999 a 2014. Infelizmente, há lacunas consideráveis nas informações disponibilizadas¹²², principalmente a partir do ano de 2009 (primeiro ano que, efetivamente, a instituição funcionou como IFSC), que inviabilizam a apresentação de séries históricas consistentes. Ainda assim, recorrendo a distintos materiais, foi possível construir uma série histórica que apresenta a composição do corpo docente do IFSC, por titulação, para alguns anos considerados especiais, a saber: 1997 - informação estatística mais antiga disponível; 2002 – último ano de ETF-SC; 2008 – último ano de CEFET-SC; 2015 – última informação disponível. Os resultados desta pesquisa estão compilados no Gráfico 09:

¹²¹ As categorias de enquadramento funcional (20h, 40h, Dedicação Exclusiva), por exemplo, expressam realidades que não existiram desde sempre nos *Institutos*.

¹²² Para os anos de 2009, 2010 e 2011, por exemplo, não é feita a distinção estatística entre professores substitutos/temporários, sendo registrado apenas o cômputo geral de professores. Já para os anos 2012, 2013 e 2014 estão disponíveis apenas as informações dos professores efetivos, excluindo-se os professores substitutos. Com isto, fica impedida a construção de uma série histórica que contenha a evolução do número total de docentes, da mesma forma que fica inviabilizada a série histórica com a evolução do quadro efetivo.



* Dados relativos à pesquisa realizada no 1º semestre de 2015, conforme apresentada na Parte I deste ensaio.

Gráfico 09. Evolução do número de professores efetivos do IFSC, por *titulação* (1997-2015). Fontes: 1997- Projeto de Transformação da ETF-SC em CEFET-SC; 2002 e 2008 – Relatórios de Gestão 2002 e 2008; 2015 – Pesquisa Realizada junto à PSAD-web.

A análise dos dados deixar transparecer algumas questões essenciais para o estudo da evolução dos números do corpo docente do IFSC. Em primeiro lugar deve ser registrada a dinâmica de seu efetivo total: se em 1997, ano do maladado Decreto 2.208, a ETF-SC contava com 353 professores, em 2002, já como CEFET-SC, a instituição sofreu uma redução líquida de 15 professores em seu corpo efetivo, amargando as políticas restritivas dos anos FHC. Nos anos seguintes, contudo, o que se verifica é um acréscimo consistente no número de professores efetivos, chegando este número a 523 em 2008 e 1.016 no 1º semestre de 2015. Levando-se em consideração o número de professores contratados no segundo semestre de 2015, além dos recém concursados no mesmo anos, o IFSC terminará 2016 com mais de 1.200 professores efetivos, um acréscimo de cerca 240% quando comparado com 2002.

A segunda alteração expressiva do corpo docente diz respeito a evolução de sua titulação, cada vez mais qualificada. Se em 1997 apenas 1% dos professores do IFSC eram doutores e 20% mestres, em 2015 estes números atingiram a marca de 28% e 52%, respectivamente. A evolução completa destas titulações, por faixa de participação, é descrita com detalhes no gráfico abaixo:

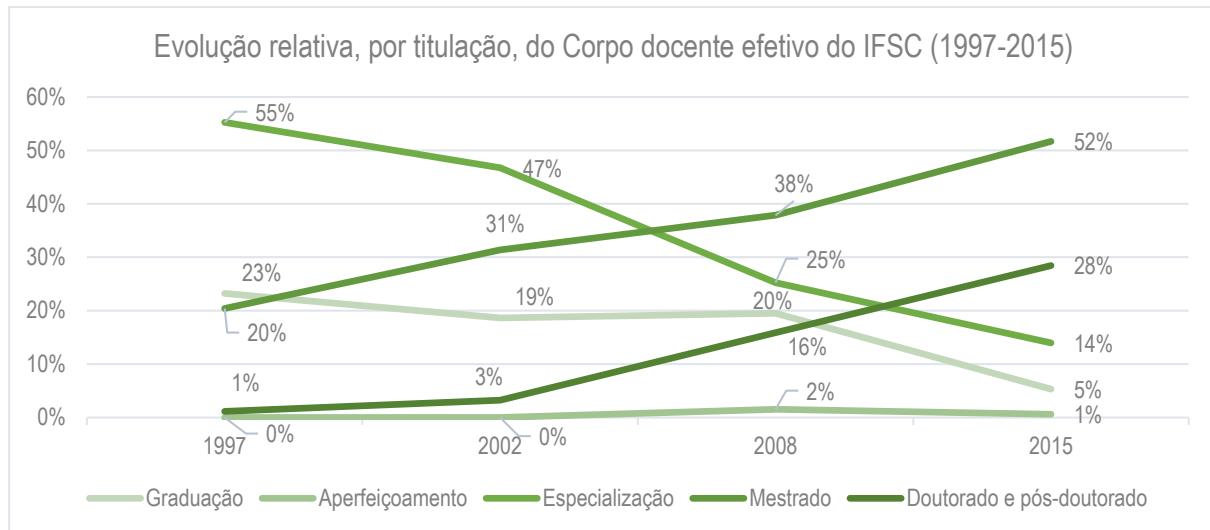


Gráfico 10. Evolução relativa do número de professores efetivos do IFSC, por *titulação* (1997-2015). Fontes: 1997- Projeto de Transformação da ETF-SC em CEFET-SC; 2002 e 2008 – Relatórios de Gestão 2002 e 2008; 2015 – Pesquisa Realizada junto à PSAD-web.

Ainda que o resgate destas evidências históricas, de caráter estatístico, seja importante para a visualização da mudança do perfil institucional durante o tempo, ela ignora elementos importantes para a compreensão da composição atual do corpo docente. Isto porque as distribuições apresentadas nas tabelas ignoram o processo heterogêneo na formação do corpo docente atual. No caso específico do IFSC, temos a composição de um corpo docente conhecedor de 4 identidades institucionais distintas. Alguns dos professores que hoje compõe o quadro docente ingressaram na instituição como alunos da Escola Industrial de Florianópolis, tornaram-se docentes da ETF-SC e vivenciaram as transformações em CEFET-SC e, posteriormente, em IFSC. Considerando, apenas, suas permanências como professores na instituição, o corpo docente do IFSC é composto por três grupos distintos quanto à *institucionalidade de ingresso*: *professores ETF-SC* (1968-2002), *professores CEFET-SC* (2003-2008) e *professores IFSC* (a partir de 2009).

Com isto em mente, é possível presumir que os professores que compartilham uma mesma *institucionalidade de ingresso* guardam estreitas semelhanças em seus perfis sócio-educacionais, da mesma forma que guardam expressivas diferenças com aqueles que compartilham de outra *institucionalidade de ingresso*. Em outras palavras, é possível presumir que os *professores ETF-SC*, ao compartilharem uma série de experiências comuns, articulam-se de acordo com os mesmos interesses, sendo estes, muitas vezes, distintos daqueles compartilhados pelos *professores CEFET-SC* ou pelos *professores IFSC*. Da mesma forma, a visão que compartilham sobre a *identidade* e os *objetivos institucionais* costuma diferir sensivelmente. Entre as características que podem apresentar a natureza da distinção entre estes

grupos, pode-se destacar: *idade* (atual e de ingresso), *titulação* (atual e de ingresso), *formação técnica* e *sexo*.

A busca por estas informações costuma carregar uma *compreensão ingênua*, que acredita na existência de uma base de dados sobre os professores da instituição que reúna todos os dados necessários para a elaboração dos estudos estatísticos. Na prática, as bases – quando existem – reúnem apenas informações de caráter estático, do momento atual, sendo desprovidas de historicidade. Este é o caso exemplar, já retratado, das informações contidas no SIAPE, através do qual podemos “descobrir” que os professores mais antigos da casa entraram no IFSC em 29 de dezembro de 2008, data de alteração de nossa denominação social. Com isto, ficamos impossibilitados de descobrir quando, realmente, certo professor ingressou na instituição, qual era a sua titulação na entrada, como (e quando) se deu o seu processo de capacitação.

Essa perda da historicidade das bases de dados é apenas uma das consequências de uma compreensão equivocada, inscrita em lei, que considera os *Institutos* como estruturas criadas em 2008, e não transformados a partir de estruturas que, no limite, já existiam desde 1909. Rejeitar a hipótese política da “criação” em nome da perspectiva, mais assertiva, da transformação é respeitar a experiência de homens e mulheres que antecederam a Lei 10.861/2008, na construção coletiva destas escolas, muitos dos quais ainda em atividade. Ao ignorarmos esta historicidade, corremos o risco de ignorar a existência de grupos distintos que, ao se reconhecerem nas mesmas condições, compartilham ideias e interesses em comum, configurando distintas “classes de professores”, muitas vezes distanciadas em seus objetivos.

6.2.1. A Pesquisa Histórica

Compreender quem são e sob quais configurações profissionais se distribuem os docentes de uma instituição é fundamental para compreender a própria *identidade institucional*. Infelizmente, pelos motivos apontados acima, a realização desta análise tornou-se tarefa de imensa dificuldade. As bases de dados existentes, comprometidas do ponto de vista da historicidade, impediam a realização de estudos que possibilissem um olhar mais amplo sobre o corpo docente do IFSC - identificando sua heterogeneidade, caracterizadas pelas distintas *institucionalidades de ingresso*.

Foi no sentido desta busca que nós, da Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas (DEIA), buscamos construir uma nova base de dados histórica do corpo docente do IFSC. Entre as alternativas possíveis, consideradas a partir de possibilidades técnicas e políticas, figurou com certa intensidade a realização de uma pesquisa ampla com o corpo docente. Esta pesquisa poderia ser direcionada a todos os docentes do IFSC através de nosso e-

mail institucional, solicitando resposta até certa data. No entanto, a experiência tem nos mostrado que este tipo de estratégia tem baixíssima eficácia. Sabemos que pesquisas desta natureza tem sua fragilidade maior na dependência que guardam com seu público entrevistado – grande parte desta população não responde às perguntas, deixando o pesquisador com, na melhor das hipóteses, uma amostra aleatória da população, algo que não se pode tolerar na elaboração de estatísticas oficiais – como é o caso das que compõem este trabalho.

A solução encontrada para esta questão passou pelo uso do sistema de planejamento e acompanhamento da atividade docente (PSAD-web), constituído e operacionalizado pela DEIA para outros fins. Uma vez que o processo do PSAD - incluindo datas (abertura, preenchimento, avaliação, aprovação, relatório) e competências dos atores (professores, chefes de Ensino, Pesquisa e Extensão e PROEN) – já estava suficientemente regulado, de tal forma que o seu não preenchimento acarreta prejuízos tanto ao professor quanto ao Câmpus que este está lotado, decidimos elaborar um questionário estruturado e incluí-lo como parte introdutória do PSAD. Assim, o professor que precisasse registrar seu PSAD no sistema PSAD-web, precisaria, antes, responder à pesquisa, exposta, em cópia de seu formato digital, na figura a seguir:

Figura 29. Questionário aplicado aos docentes através da solução PSAD-web.

A primeira parte da pesquisa foi destinada à coleta de alguns dados cadastrais, muitas vezes desatualizados ou não padronizados para fins estatísticos. Com esta, foram organizadas as informações docentes por Câmpus, Situação Trabalhista, Regime de trabalho, condição a respeito de Afastamento, Área de Atuação e Titulação. Estes dados cadastrais iniciais compuseram a base de dados para os estudos sobre o corpo docente apresentados na seção anterior.

A segunda parte, de apreensão mais complexa, foi destinada à recuperação da historicidade das bases de dados docentes. O primeiro dado solicitado foi, exatamente, o ano de ingresso do professor na instituição, subtraído nas atuais bases para os professores ingressantes antes de 2009. Em seguida nossas atenções voltaram-se a um assunto invariavelmente ignorado nos estudos estatísticos sobre os docentes da EPT: a natureza de sua formação técnica. Ainda que, por lei, 50% da oferta de vagas dos *Institutos* deva ser destinada aos cursos técnicos de nível médio, nenhuma base de dados – nenhuma pesquisa educacional oficial – coleta dados a respeito da formação de seus professores neste nível de estudo. Desta forma, perguntou-se ao professor se ele era oriundo de um curso técnico, se a formação ocorreu dentro da própria REDE e, ainda, se sua área de docência é correlata à formação anteriormente obtida. Por fim, iremos resgatar – de acordo com a titulação informada pelo docente – a trajetória formativa (temporal) do docente – identificando o ano de conclusão de seus cursos superiores, além de investigar se a respectiva titulação foi obtida com o benefício de afastamento institucional.

6.2.2. Ano e Titulação do Ingresso

A pesquisa, realizada no primeiro semestre de 2015, teve altíssima eficácia, atingindo 98,5% de respostas e perfazendo um total de 1.016 professores efetivos. Dentre os arranjos possíveis para a apresentação dos seus resultados, nos interessa de maneira especial aquele que cruza o ano de ingresso do docente na instituição com a sua titulação de ingresso. Este arranjo é apresentado, de maneira completa, no esquema abaixo:

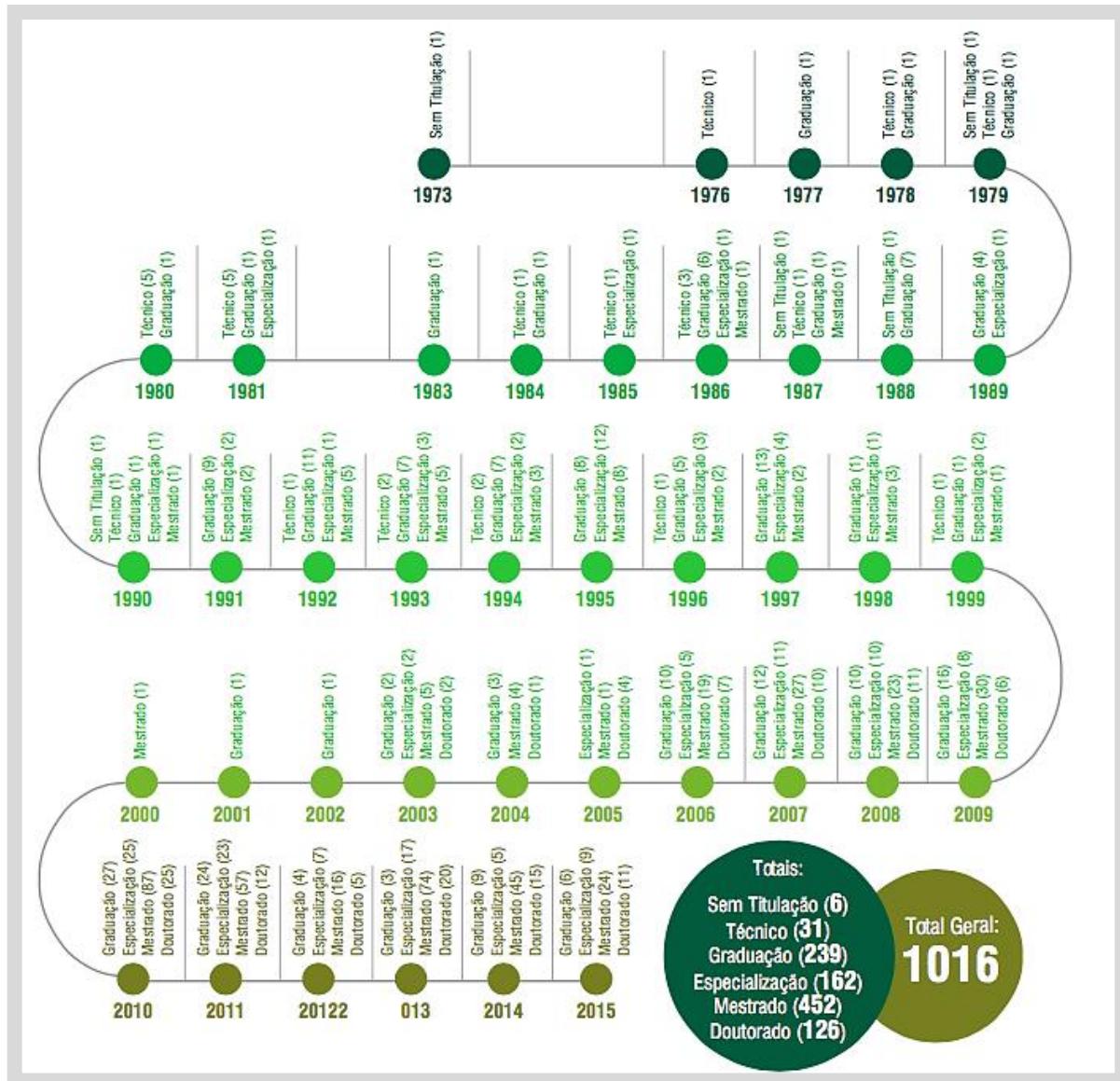


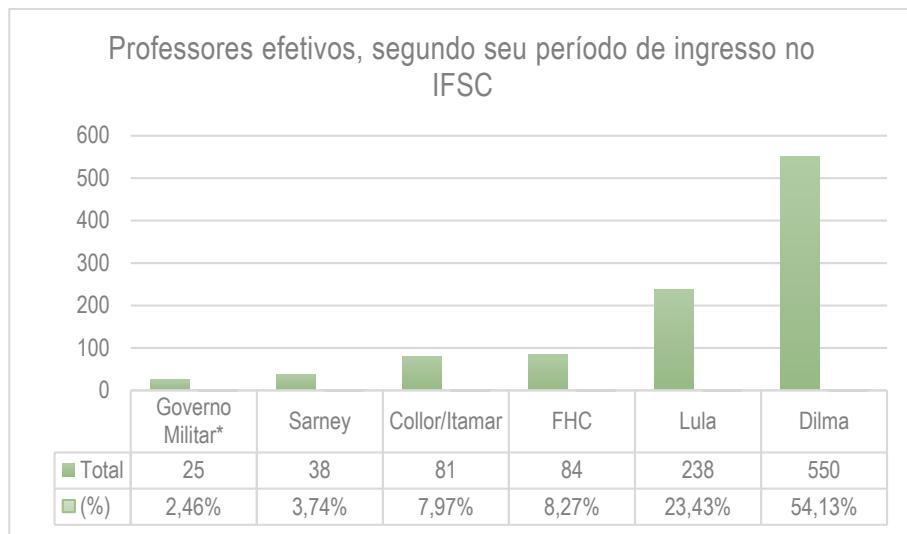
Figura 30. Distribuição dos professores efetivos do IFSC, por ano e titulação de ingresso (2015/1). Fonte: MORAES *et al.*, 2016.

Ainda que a figura acima esteja pouco estruturada para análises mais consistentes, algumas observações iniciais são particularmente interessantes. Pelos dados percebe-se que dentre o corpo docente efetivo do IFSC, o professor mais antigo ingressou na ETF-SC há mais de 40 anos, em 1973, não contando, ainda com nenhuma formação¹²³. É interessante notar, também, que dos 19 professores ingressantes até 1980, a maior parte deles (11, ou 57,89%) eram “somente” técnicos no momento de entrada na instituição, enquanto apenas 6 (31,58%) eram graduados. Entre os pós-graduados, o primeiro ingressante com título de especialista iria surgir em 1981, enquanto o primeiro mestre só ingressaria na Instituição em 1986. O ingresso

¹²³ Alguns professores ingressavam na instituição sendo, ainda, alunos de cursos técnicos ou de graduação.

de doutores, por sua vez, foi ainda mais tardio, sendo registrado a primeira vez já nos tempos de CEFET-SC, em 2003.

É prudente, para fins analíticos, apresentar os dados do Figura 30 a partir de outros arranjos, mais sintéticos. Uma das possibilidades é a apresentação a partir do arranjo político, organizada a partir dos mandatos presidenciais, conforme o Gráfico 11:



*Engloba os governos dos ditadores Gal. Emílio Médici (1969-1974), Gal. Ernesto Geisel (1974-1979) e Gal. João Figueiredo (1979-1985).

Gráfico 11. Ingresso dos professores efetivos, em atividade, no IFSC segundo o *arranjo político*.

As informações apresentadas no Gráfico 11 apresentam, objetivamente, duas realidades bastante conhecidas pelos integrantes da REDE e já suficientemente discutida na literatura especializada, a saber: o ostracismo da EPT durante os anos FHC e a política de fortalecimento levada a efeito a partir da chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) no poder. Entre os 1.016 professores efetivos do IFSC, no 1º semestre de 2015, apenas 8,27% ingressaram na instituição durante os oito anos de mandato tucano, número praticamente equivalente ao mais antigo, e mais curto, mandato dos presidentes Fernando Collor de Mello e Itamar Franco. Já a partir de 2003, com a chegada do PT ao poder, uma política expansionista e de fortalecimento da EPT começa a se desenhar, reunindo – até a data de referência – a contratação de, ao menos¹²⁴, 788 novos professores, o equivalente a 77,56% do quadro efetivo total.

Para os fins específicos do nosso estudo, no entanto, o arranjo mais interessante para a análise dos dados é o *arranjo institucional*, disposto segundo a institucionalidade correspondente à data de entrada do professor na instituição. Esta distribuição é exposta na Tabela 17:

¹²⁴ Foram contratados mais de 778 professores, uma vez que este número representa apenas aqueles que ainda continuam ativos na instituição.

Institucionalidade	Ingressantes	%
ETF-SC	229	22,54%
CEFET-SC	177	17,42%
IFSC	610	60,04%
Total	1.016	100,00%

Tabela 17. Ingresso dos professores efetivos, em atividade, no IFSC segundo o *arranjo institucional*.

6.2.3. Tempo de Instituição

Os números revelam que pouco mais de 60% dos professores do IFSC já ingressaram na instituição segundo os ordenamentos típicos de um *Instituto Federal*, enquanto 40% são anteriores à transformação institucional. Se considerarmos a transformação tardia da ETF-SC em CEFET-SC, acontecida apenas em 2002, constatamos que três em cada quatro professores do IFSC já ingressaram em uma instituição com objetivos institucionais muito próximos aos experimentados hoje. Ainda assim, é preciso considerar que praticamente um quarto da população total (22,54%) é oriunda dos tempos de Escola Técnica. Esta parcela, ainda que minoritária do ponto de vista estatístico, reúne grande poder político – é deste conjunto, por exemplo, que são oriundos alguns dos professores de mais alto posto na instituição. A influência institucional deste grupo pode ser melhor avaliada quando verificamos o seu tempo médio de permanência na instituição: enquanto os novos professores (IFSC) reúnem, em média, cerca de 2 anos e 10 meses na instituição, os professores ingressados na época da ETF-SC somam 24 anos de casa (Tabela 18). Desta forma, ainda que os *novatos* estejam, consideravelmente, em maior número, representando um expressivo poder de transformação institucional, os docentes mais antigos ainda exercem influência decisiva nos rumos institucionais. Há que se considerar, contudo, que com os novos concursos docentes¹²⁵, aliados às aposentadorias dos professores mais antigos, muito em breve o poder político institucional também estará concentrado nas mãos destes novos docentes.

Institucionalidade	Ingresso – Tempo de Instituição (anos)
	Média
ETF-SC	24,02
CEFET-SC	8,40
IFSC	2,82
Total Resultado	7,79

Tabela 18. Tempo de instituição médio, por *institucionalidade*.

¹²⁵ Em novembro de 2015 foi realizado mais um grande concurso para docentes, no qual foram ofertadas mais 126 novas vagas docentes, para contratação em 2016.

6.2.4. Evolução da Titulação

Retornando nossas atenções ao tema da titulação dos professores, podemos, a partir dos dados da Figura 30, organizar as informações referentes à titulação docente, de acordo com a institucionalidade de ingresso. Os dados, incluindo o cálculo do ITCD, são apresentados na Tabela 19:

Institucionalidade de Ingresso	Titulação de Ingresso						TOTAL	ITCD
	Sem titulação	Técnico	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado		
ETF-SC	9	29	112	39	40	0	229	1,7
CEFET-SC	0	0	37	29	79	32	177	3,4
IFSC	0	0	89	94	333	94	610	3,6

Tabela 19. Titulação de ingresso dos docentes efetivos do IFSC e ITCD, por institucionalidade. Fonte: MORAES *et al.*, 2016.

Percebe-se, pelos dados da tabela acima, como o perfil de ingresso na instituição mudou radicalmente com as transformações ocorridas nas últimas décadas. Se o ITCD, nas épocas de ETF-SC, atingia apenas 1,7, nos tempos de IFSC esse perfil de titulação de ingresso mais do que dobrou, atingindo o valor de 3,56, um acréscimo da ordem de 110%. Se formos considerar, contudo, os primeiros anos da série, verificaremos uma mudança institucional ainda maior – tomando como data de corte, por exemplo, o ano de 1978 – ano que as primeiras Escolas Técnicas Federais foram transformadas em CEFETs – verificaremos que o ITCD da ETF-SC oscilava em torno de um valor próximo a 0,25, o que indica, de forma equivalente, que somente ¼ do corpo docente possuía diploma de graduação.

Ainda que os perfis de ingresso sejam distintos, não se pode deixar de considerar a política de incentivo à qualificação, cujas marcas são registradas desde o final da década de 80, e que se tornou mais consistente a partir dos anos 2000. Como vimos anteriormente, desde a reforma do Magistério Federal em 1987, os professores ligados a, hoje, carreira da EBTT estão sujeitos a tabelas de vencimentos que pressionam sua qualificação, principalmente em nível de mestrado. Desta forma, a expectativa é que mesmo os professores mais antigos tendam a alcançar este nível de qualificação, como confirmam os dados da Tabela 20, que indicam a titulação atual dos docentes, distribuídos de acordo com suas institucionalidades de ingresso:

Institucionalidade de Ingresso	Titulação Atual				TOTAL	ITCD
	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado		
ETF-SC	10	44	98	77	229	4,0
Cefet-SC	4	16	89	68	177	4,2
IFSC	40	88	338	144	610	3,9

Tabela 20. Titulação atual dos docentes do IFSC, por *institucionalidades de ingresso*. Fonte: MORAES *et al.*, 2016.

É interessante observar como o índice de titulação dos “professores ETF-SC” é, ainda que ligeiramente, superior ao índice dos “professores IFSC”. Há que se considerar, contudo, que os professores mais antigos já estão, em média, há mais de 24 anos na instituição, enquanto os *novatos* somam pouco menos de 3 anos, contando com menos tempo dedicado à capacitação. Perceba-se que no último ano, por exemplo, 48% dos professores já ingressaram na instituição como mestres, enquanto 22% já eram doutores no ingresso. A tendência que se desenha é que os 30% restantes (12% graduados e 18% especialistas), além dos mestres, elevem rapidamente suas escolarizações, ultrapassando o ITCD 4 já nos próximos anos. Observando os dados de ingresso docente para os últimos 5 anos, o que se pode perceber é um acréscimo constante no percentual de doutores ingressantes no IFSC, conforme demonstrado no Gráfico 12:

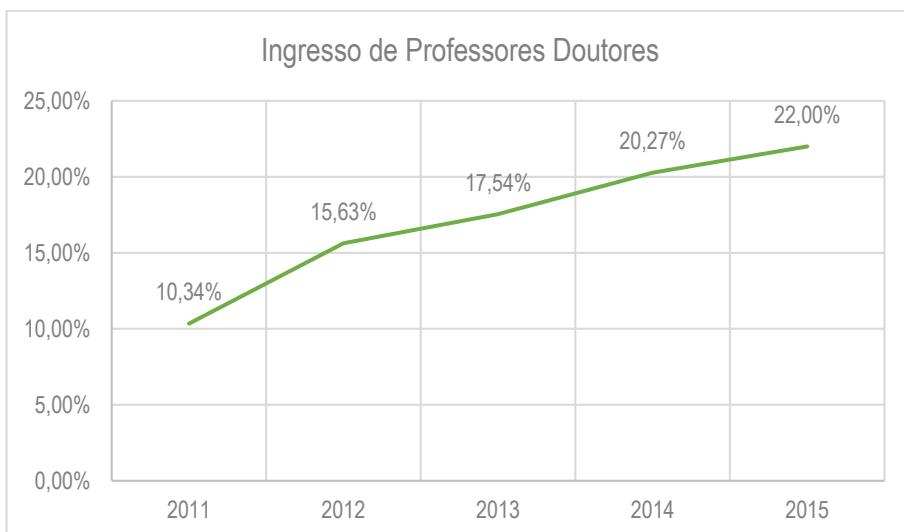


Gráfico 12. Ingresso de Professores Doutores na Instituição (2011-2015).

6.2.5. Formação Técnica

Outro aspecto interessante a ser investigado, tornado possível a partir da pesquisa realizada, diz respeito à formação técnica dos professores. A tendência que se percebe é de diminuição gradativa de docentes egressos dos cursos técnicos de nível médio. Se na ETF-SC cerca de 40% dos professores haviam passado pelas carteiras escolares dos cursos técnicos,

entre os professores que ingressaram no IFSC apenas um em cada quatro possui este tipo de titulação (Gráfico 13).

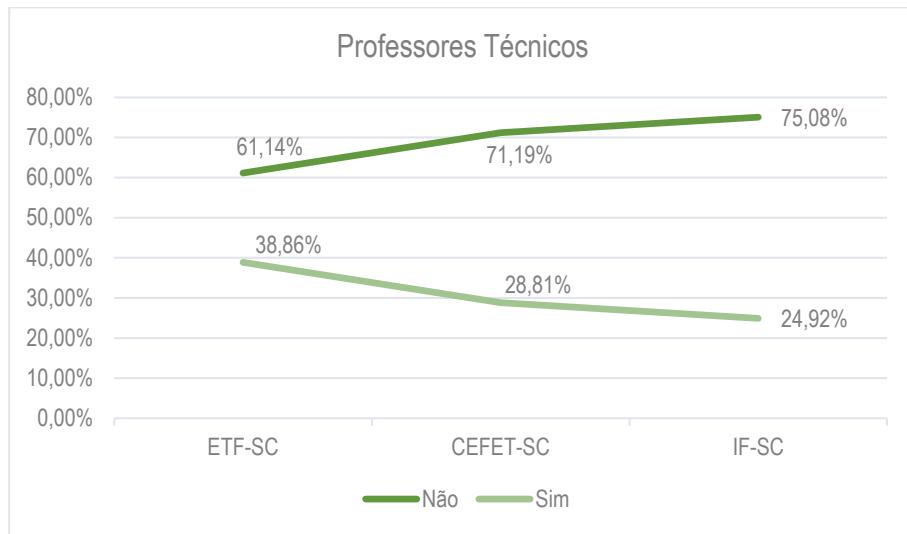


Gráfico 13. Percentual de professores efetivos do IFSC que cursaram ensino técnico, por *institucionalidade*.

A frequência em um curso técnico, no entanto, não implica que o professor atue, necessariamente, em sua área de atuação. Focalizando as atenções apenas na parcela do corpo docente que ainda atua, efetivamente, em sua área de formação técnica, vemos que entre os professores ingressos na ETF-SC este índice é pouco maior do que 30%, enquanto entre os professores já ingressos no IFSC este número cai pela metade (14,92%), conforme mostra o Gráfico 14:

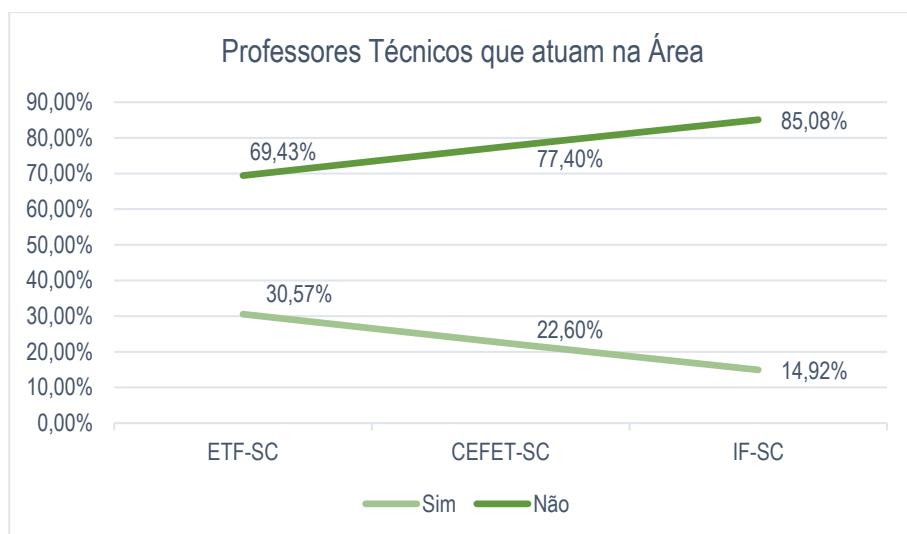


Gráfico 14. Percentual de professores efetivos do IFSC oriundos de cursos técnicos e que atuam em suas áreas de formação, por *institucionalidade de ingresso*.

6.2.6. Idade

Outra informação relevante que pode ser extraída da pesquisa diz respeito à idade dos professores, tanto a atual quanto a referente à entrada na instituição. Contrariando o discurso

do senso-comum - que costuma afirmar que os novos professores ingressam muito precocemente na instituição, antes mesmo de consolidar sua formação profissional – o que se percebe é que, atualmente, os professores ingressam mais experientes na instituição do que antigamente. Se na ETF-SC os professores ingressavam, em média, aos 28,7 anos, a partir da transformação em IFSC os professores passaram a ingressar na instituição mais velhos, com 34,2 anos.

Institucionalidade	Média de Idade	
	Ingresso	Atual
ETF-SC	28,7	52,3
CEFET-SC	33,1	41,1
IF-SC	34,2	37,1
Total Resultado	32,8	41,2

Tabela 21. Média de Idade (no ingresso e atual) dos professores efetivos do IFSC, por *institucionalidade*.

6.2.7. Participação Feminina

Uma das principais mudanças no perfil institucional do corpo docente, entretanto, diz respeito ao sexo dos seus professores. Já vimos que cerca de 60% dos professores são homens e 40% mulheres. A análise comparada entre as institucionalidades de ingresso revela, contudo, que esta diferença entre o número de homens e mulheres docentes vem sofrendo sensível redução com o tempo. Perceba-se, por exemplo, que entre os “professores ETF-SC” somente 27,07% são mulheres, enquanto entre os “professores IFSC” esta proporção já atinge 42,6%, com tendência à estabilização em um patamar ligeiramente superior ao atual, conforme podemos verificar no Gráfico 15:

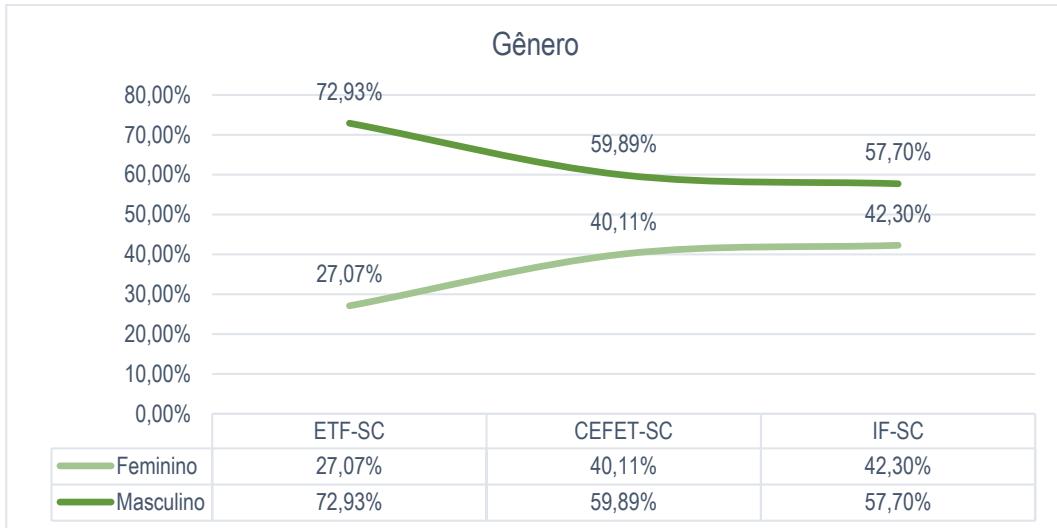


Gráfico 15. Relação de professores efetivos do IFSC, por *sexo* e *institucionalidade de ingresso*.

A análise comparada entre os professores do IFSC, divididos de acordo com suas *institucionalidades de ingresso*, revelou a existência de distintos perfis docentes. A principal distância entre esses grupos concentra-se nos aspectos ligados à titulação docente, ainda que outros aspectos relevantes, tais como o índice de participação feminina, denotem uma progressiva mudança na *identidade institucional*. Se entre os ingressantes na ETF-SC verifica-se um perfil inicial mais ligado às atividades técnicas – principalmente nos primeiros anos da série -, entre os ingressantes do IFSC destaca-se um perfil inicial já atrelado à formação acadêmica em nível de pós-graduação. Ressalta-se, contudo, que mesmo entre os professores mais antigos é verificado um alto índice de titulação, alcançado ao longo dos anos através de uma política de capacitação docente iniciada no fim dos anos 80 e intensificada na última década, motivada pelas mudanças na Carreira da EBTT.

A análise do perfil docente do IFSC confirma o processo de construção de uma nova *identidade institucional*, motivada pelas disposições do novo marco regulatório da carreira da EBTT e distinta daquelas experimentadas nos tempos de ETF-SC e CEFET-SC. Entre os aspectos constituidores desta nova *identidade*, destacam-se o crescimento do *Índice de Titulação do Corpo Docente* – com especial ênfase na titulação de novos doutores – e a tendência à exclusividade do regime de *Dedicação Exclusiva*. Ainda que tais características tendam a aumentar a qualidade educativa no IFSC, é preciso considerar o risco da promoção de uma nova *institucionalidade* que sobrevalorize os saberes acadêmicos em detrimento dos saberes técnicos. Torna-se fundamental, neste sentido, a construção de uma *práxis pedagógica*, que considere – além da titulação acadêmica – outras formas de qualificação docente, mais próximas ao *mundo de trabalho*. Esta *práxis*, ancorada na tradição centenária do ensino

tecnológico no IFSC e no pressuposto educacional da interdisciplinaridade, é o melhor caminho para a construção da *identidade institucional*, capaz de integrar os diferentes saberes que compõem a EPT.

7. A DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DA ATIVIDADE DOCENTE NO IFSC

O controle da carga horária no cumprimento da jornada de trabalho ocupa lugar destacado na sociedade desde que o modelo de contratação por *jornada de trabalho* impôs-se sobre o tradicional modelo de remuneração por *empreitada* (THOMPSON, 1998). Fonte de amplos tensionamentos entre população empregadora e população empregada, a questão ganha contornos especiais quando trata do cumprimento da carga horária no funcionalismo público. Neste ambiente, o Estado, como ordenador das despesas, deve demonstrar que não é um agente de privilégios que remunera o servidor público sem a necessária contrapartida do trabalho realizado. Neste sentido, o controle do cumprimento da carga horária de trabalho associa-se não só à fundamental garantia da prestação dos serviços públicos, mas à garantia da transparência governamental.

Os processos tecnológicos que envolvem a operacionalização deste controle, tendem a optar pelo uso dos – já anacrônicos – *relógios-ponto*. A utilização desta tecnologia de controle, contudo, costuma deparar-se com importantes obstáculos que comprometem as boas práticas profissionais. As dificuldades variam desde as constantes oposições do funcionalismo público até a pouca tangibilidade de contabilização de algumas atividades, tais como aquelas ligadas à produção intelectual. É o caso dos professores do Magistério Federal.

É provavelmente por estes motivos que o Decreto 1.867, de 17 de abril de 1996, que dispõe sobre o registro de assiduidade e pontualidade dos servidores federais, dispensa os professores do Magistério Superior do controle eletrônico de ponto. Para os professores da EBTT, no entanto, esta dispensa não se aplica. No caso dos *Institutos Federais*, o controle estatal ancora forças no Acórdão TCU 787/2010, que obriga as reitorias a “Adotar medidas efetivas e eficazes de controle na área de pessoal, inclusive quanto às rotinas relacionadas aos registros funcionais e à frequência dos servidores, inclusive dos docentes, seus regimes e jornadas de trabalho e remunerações [...]” (BRASIL, 1996a). Uma disposição antipática que sofre com todos os tipos de resistência e que, na prática, não chega a ser efetivada.

Na análise da experiência histórica do IFSC merece atenção especial as propostas

tecnológicas apresentadas como alternativas aos *relógios-ponto*. Em comum, todas adotam um modelo de *remuneração por empreitada*, no qual o professor lista suas atividades semanais, atribuindo-lhes uma carga horária. A soma total deve ser compatível com o seu regime de trabalho. Nas duas últimas décadas o modelo tecnológico evoluiu do simples controle via “espelho de horários”, passando pela apresentação da Planilha Individual de Atividade Docente (PIAD) até a adoção, ainda que informal, dos Planos Semestrais de Atividade Docente (PSAD). Os PSADs foram pensados como instrumentos individuais de controle e planejamento que serviriam de base à consecução de uma “Planilha de Ocupação Docente” (Res. 25/2006), capaz de reunir informações da atividade docente, a partir das quais fossem facilitadas as decisões administrativas.



Figura 31. A polêmica em torno do controle da carga horária constitui aspecto notável na organização da vida docente nos *Institutos Federais*. Fonte: Panfleto organizado pelo Sindicato Nacional dos Servidores Federais (SINASEFE), que representa os professores do IFSC.

Ainda que prevista em 2006 esta passagem dialética, da quantidade à qualidade, somente tornou-se possível a partir do segundo semestre de 2012, quando propusemos, por intermédio da Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas (DEIA), a solução denominada *PSAD-web*. Adotando o modelo de gestão em rede, a DEIA articula os professores, chefes de ensino e Pró-Reitoria de Ensino no preenchimento, via internet, de um instrumento específico de planejamento, que possibilita um progressivo ordenamento do registro e a consequente contabilização do conjunto destas atividades. A partir desta nova configuração tecnológica, pudemos mirar um ideal de inovação: além da necessária manutenção dos processos que refutaram o uso do relógio-ponto no âmbito institucional, passou a ser possível organizar estatísticas que buscam descrever como se distribui a carga horária docente no IFSC, objetivando quanto tempo os professores se dedicam às atividades

de ensino, pesquisa, extensão, capacitação e administração.

Este arranjo, de inédita apreensão, fez com que o PSAD abandonasse sua perspectiva monofocal de controle funcional para assumir uma posição estratégica na gestão, direcionada à produção de conhecimento estatístico a respeito da realidade institucional. Em termos práticos, os indicadores gerados pela *PSAD-web* estão sendo fundamentais, entre outros aspectos, para orientar a distribuição dos *códigos de vagas docentes* entre os 23 câmpus do IFSC, maximizando a oferta de EPT à população catarinense. A iniciativa, que não demandou recursos orçamentários extras, tem alcançado relativo sucesso na REDE, alcançando a condição de finalista no *1º Concurso de Boas Práticas da Controladoria Geral da União* (CGU), além de, em um processo de transferência tecnológica, já estar servindo a quase uma dezena de outros *Institutos Federais*.

No caso particular da investigação proposta nesta Tese de doutorado, o arranjo estatístico tornado factível pela *PSAD-web* possibilita colocar à prova a conjectura teórica que especula se as atividades docentes nos *Institutos Federais* estão sendo pressionadas, continuamente, no sentido das distribuições experimentadas nas universidades - com o recrudescimento das atividades de ensino em relação às de pesquisa. Para tal investigação, procuraremos resgatar os materiais históricos que tratam da distribuição da atividade docente no IFSC aos que iremos contrapor aos resultados obtidos empiricamente.

7.1. A EVOLUÇÃO DO MARCO REGULATÓRIO DA DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DOCENTE NO IFSC

Ainda que as carreiras sejam determinadas por regimes de trabalho que estabelecem cargas horárias fixas para atividade docente semanal (20h ou 40h), a grande medida de trabalho docente sempre foi representada pelo número de aulas semanais, o quantitativo de horas que o professor precisa estar em *sala-de-aula*. Mesmo entre os professores que desempenham outras *atividades-fim*, ligadas à pesquisa e à extensão, o conjunto das tensões relativas à distribuição da carga horária docente nas instituições públicas costuma se concentrar sobre esta variável, o número de *horas-aula* semanais. Este é um fato do cotidiano educacional bastante conhecido por todos os professores: o “número de aulas semanais” é, apesar de errado do ponto de vista normativo, o mais popular indicador educacional para a medida da atividade docente.

Até a década de 70 o professor era pago pelo número de aulas dadas, mais tarde foram instituídos os regimes de trabalho de 20h e 40h, sendo que os professores lecionavam até 36

aulas na semana. Eram “dadores de aula”, como repetem com frequência alguns *nativos*, lembrando-se de tempos mais difíceis. A situação começou a mudar com a reestruturação das carreiras, em 1987, ocasião em que os professores conseguiram que suas cargas horárias semanais estivessem limitadas entre 20 e 24 aulas. Conforme a Portaria MEC 475/87:

§ 3º A carga horária didática a ser cumprida pelo docente de 1º e 2º graus terá como limite máximo 60% da carga horária do respectivo regime de trabalho, fazendo jus à gratificação prevista no art. 33 do Anexo ao Decreto nº 94.664, de 1987, o docente que ministrar no mínimo, 10 horas/aulas semanais, em regime de 20 horas, e 20 horas/aulas semanais, em regime de 40 horas ou de dedicação exclusiva. (BRASIL, 1987, III, § 3º - grifos nossos).

As horas excedentes eram destinadas ao atendimento aos alunos e à preparação de aulas. Esta realidade começará a sofrer alterações a partir de 1995, com a publicação do Decreto 1.590/95, que dispõe sobre a jornada de trabalho dos servidores federais, e com a nova LDB (Lei 9.394/96), que lista, em seu artigo 13, as atividades que estão sob a incumbência dos docentes. Regras que instavam as escolas da REDE a disciplinar o preenchimento da totalidade da carga horária de seus professores. A discussão institucional acerca do assunto, no IFSC, remonta a 1997, quando a então Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC) passou a respeitar a Resolução 06/1997, que “aprova normas de controle das atividades de ensino e distribuição de carga horária docente para a ETF-SC – Sede” (BRASIL.ETF-SC, 1997). Refletindo a realidade institucional da época, esse documento refere-se, em especial, à carga horária destinada à “sala de aula”. Seu artigo 4º demonstra uma realidade histórica:

Art. 4º A prioridade máxima da distribuição da carga horária deve ser dada às aulas curriculares, considerando que o processo de ensino-aprendizagem constitui a atividade fim da instituição. (BRASIL.ETF-SC, 1997 – grifos nossos).

As expressões grifadas denotam a centralidade da atividade típica do professor – as aulas curriculares – no ambiente educacional da ETF-SC. Elas reafirmam o *processo de ensino-aprendizagem* como o foco de uma instituição que, na época, já se aproximava dos 90 anos. O quadro-referência de seu Artigo 5º é um bom ilustrador daquele momento:

Art. 5º A carga horária semanal a ser atribuída aos professores deverá ser compatível com o regime de trabalho, obedecendo ao quadro abaixo:

Regime de trabalho	Sala de aula (h/a)	Reunião de área (h/a)	Períodos disponíveis mínimos por semana
20h	12	02	04
40h	24	02	08
DE	24	02	08

Tabela 22. Distribuição horária da atividade docente na ETF-SC, por *regime de trabalho*.

Tendo o foco no trabalho direto com o aluno, na atuação em “sala de aula”, a resolução abria ao professor a possibilidade de optar pela *complementação de carga horária*, submetida à aprovação da *Unidade Especial de Administração do Ensino* (UEAE) e da *Unidade Especial de Pesquisa e Extensão* (UEPE). Sua ordenação era normatizada pelo Artigo 16:

Art. 16 As atividades de complementação terão as seguintes alternativas de atendimento e cargas horárias máximas:

- a) Atividades de elaboração de projetos/trabalhos pedagógicos, científicos/tecnológicos e/ou administrativos de interesse da instituição: 06 horas/aula;
- b) Aulas de reforço efetivamente programadas e dadas em sala de aula [...];
- c) Atividades de capacitação profissional (mestrado e doutorado): 12 horas/aula para professores de regime de dedicação exclusiva;
- d) Atividades de elaboração de projetos e pesquisas científicas/tecnológicas: 06 horas/aula;
- e) Atividades de extensão e produção não remuneradas: 04 horas/aula. (BRASIL.ETF-SC, 1997 – grifos nossos).

É interessante notar que os professores DE podiam dispor de 12h/semana para seus estudos de mestrado e doutorado. Em 1997, a política de licença para capacitação ainda não era substantiva na ETF-SC. Uma realidade bastante distinta do CEFET-PR que, na mesma época, já ensaiava a sua transformação em Universidade Tecnológica. Na ETF-SC, contudo, a pesquisa era uma atividade complementar.

A partir de 2004, uma nova política estatal para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) passou a ser desenhada a partir da publicação de dois decretos: 5.154/2004, que revogou o 2.208/1997, e 5.224/2004, que redefiniu as características e os objetivos dos CEFETs (ver capítulos 3 e 4). No âmbito do CEFET-SC, foi reflexo desta nova política a publicação da Resolução 25/2006, que “normatiza a distribuição das atividades de ensino, pesquisa e extensão do CEFET-SC e revoga a Resolução 06/1997 do Conselho Superior do CEFET-SC” (BRASIL.CEFET-SC, 2006). Pela primeira vez, a tríade *Ensino, Pesquisa e Extensão* foi enunciada como característica do trabalho docente, divulgando mudanças institucionais.

Ainda assim, uma leitura cuidadosa da Resolução 25/2006 revela um claro objetivo de manutenção da *identidade institucional*. A estrutura básica do texto, incluindo a numeração dos artigos, foi mantida. A *nova normatização*, portanto, antes de buscar inovações, propunha permanências. A redação do emblemático Artigo 4º, por exemplo, mantinha o ensino em seu aspecto altamente prioritário e finalístico:

Art. 4º A prioridade máxima da distribuição da carga horária deve ser dada ao ensino, considerando que o processo ensino-aprendizagem constitui a atividade fim da instituição (BRASIL.CEFET-SC, 2006 – grifos nossos).

Considerando a vontade de manter a *identidade institucional*, é preciso considerar, também, que os termos grifados podem indicar vontades de transformações. A substituição do termo “aulas curriculares” pelo termo “ensino” ilustra as mudanças pretendidas: se antes eram dedicadas 24 horas às aulas curriculares, com a *nova* resolução, este número vai decair para 18 horas, abrigando outras atividades:

Art. 5º Entende-se como atividades de ensino as aulas presenciais e não presenciais, o atendimento extraclasses a alunos, as pendências, a orientação de estágio curricular obrigatório, de projeto integrador, de trabalho de conclusão de curso, de monografia, de dissertação e de tese (BRASIL.CEFET-SC, 2006 – grifos nossos).

Como visto, a Resolução 25/2006 trabalhou no delicado equilíbrio entre o respeito à vocação institucional e à inovação que se desenhava. Assim, tal resolução ampliou o entendimento da atividade fim da instituição (o ensino), além de inaugurar a consideração a respeito de outras dimensões pertinentes à natureza da atividade docente: *Pesquisa e Extensão, Capacitação, Atividades de Administração e Representação* (Artigo 3º). No tocante às *atividades de Pesquisa e Extensão*, em particular, caracterizou-se a manutenção de seu aspecto *complementar* às *atividades de Ensino*, podendo “o professor que participar de projeto de pesquisa [...] alocar até 6 (seis) horas semanais para compor a carga horária mínima prevista para atividades de ensino [...]” (BRASIL.CEFET-SC, 2006 – grifos nossos).

Em 2008, com a proximidade da criação dos *Institutos Federais*, um novo processo de revisão resultou na revogação da Resolução 25/2006, com a publicação da Resolução 13, de 16 de julho. O cotejamento entre os textos (antigo e atual) demonstra que, pela segunda vez, a normatização da matéria se deu pela via da revisão e não pela via da reconstrução do ideário do texto legal. Entre as inovações, que foram poucas - apesar de significativas -, destaca-se a previsão das *atividades de educação a distância* e das atividades complementares.

É significativo o resgate do Artigo 4º, revisto pelas diferentes edições da norma:

Art. 4º A prioridade de distribuição da carga horária deve ser dada às atividades de ensino (BRASIL.CEFET-SC, 2008).

A significância do resgate histórico das três versões do Artigo 4º pode ser melhor compreendida a partir de uma análise comparada, para a qual propomos o Quadro 06:

Resolução	Intensidade	Atividade	Finalidade
ETF-SC 06/1997/CS	Prioridade máxima	Aulas Curriculares	Atividade fim da instituição
CEFET-SC 25/2006/CD	Prioridade máxima	Ensino	Atividade fim da instituição
CEFET-SC 13/2008/CD	Prioridade	Ensino	-

Quadro 06. Evolução da prioridade de distribuição de carga horária.

A inclusão ou a supressão de palavras e as novas conceituações necessárias para redigir as normatizações podem indicar importantes movimentações que – muitas vezes – passam despercebidas no cotidiano institucional. O próprio uso do termo *cotidiano institucional* pode ser significativo se confrontado com outros termos usuais, tais como *cotidiano escolar* ou *cotidiano acadêmico*. A utilização destas expressões, em âmbito escolar ou universitário, costuma carregar uma orientação de identidade.

Partindo deste entendimento, é possível conjecturar que as categorias *Intensidade*, *Atividade* e *Finalidade* indicam mais do que uma simples normatização da distribuição da carga horária docente. Antes disso, essas categorias representam idealizações de identidades e de *vontades institucionais*. Tais idealizações transitam entre uma *vontade* mais propriamente *escolar* e outra mais propriamente *acadêmica*. Há, ainda, uma terceira perspectiva, a preconizada de acordo com a *nova institucionalidade*, que deve promover a inovação, combinando as atividades finalísticas (ensino, pesquisa e extensão) ao mesmo tempo que não descuida das especificidades que dão forma à EPT.

7.2. O CONTROLE DO CUMPRIMENTO DA CARGA HORÁRIA | dos espelhos ao PSAD

É comum no ambiente da gestão pública brasileira o estabelecimento de normas que visem ampliar a eficiência do Estado. A partir da experiência de quem vive a nossa sofrível burocacia, contudo, é forçoso reconhecer que grande parte desta normatização é apenas letra de lei. Não se pode pensar em estabelecimento de metas sem que se pense, conjuntamente, em medidas de controle, que envolvem a construção de um novo sistema tecnológico (marco regulatório, aparato tecnológico, rede de atores) – uma realidade que está muito aquém do que, efetivamente, se experimenta na gestão pública (ver capítulo 8). Na prática, o que vemos são instituições não preparadas para exercer este controle por indicadores que, pressionadas pelas auditorias da CGU, produzem, sem qualquer rigor metodológico, os números necessários para se enquadrar nas metas estipuladas. As inconsistências, geralmente percebidas pela CGU, sofrem de um mal paradoxal – ao mesmo tempo em que a Controladoria questiona a veracidade dos números apresentados, precisa reconhecer que os meios de controle não existem na instituição e que esta também não pode ser acusada de não ter cumprido a meta. Resta fazer a orientação para que se implemente um sistema de controle, retomando o ciclo desde o início. Por isto é tão importante conhecer os sistemas de controle que se associam às normas definidas pela Estado.

No que se refere ao controle da distribuição da carga horária docente, era utilizado no IFSC, até o ano de 2009, o chamado “Espelho de Horário”. Esse instrumento simples (Figura

32), registrava apenas os horários e os locais das aulas do professor durante a semana, não havendo registros das atividades de pesquisa, extensão ou administração, por exemplo. A partir de 2009, surge uma novidade tecnológica vinculada às disposições da Res. 13/2008: o *Plano Individual de Atividades Docentes* (PIAD) (Figura 33) e o “Planilhão”¹²⁶ (Figura 34), que agrupavam as informações dos PIADs referentes a um mesmo câmpus ou departamento. Esses dois novos instrumentos contemplavam o registro das atividades docentes, conforme as categorias definidas pela Res. 13/2008, a saber:

- I - Atividades de ensino.
- II - Atividades de pesquisa e de extensão.
- III - Atividades de capacitação.
- IV - Atividades de administração e de representação.
- V - Atividades didático-pedagógicas (BRASIL.IFSC, 2008)

Figura 32. Espelho de Horário. Apenas as aulas e salas eram registradas. Fonte: Acervo Pessoal.

PLANO DE ATIVIDADES DOCENTES - INDIVIDUAL ANO/SEMESTRE	
PROFESSOR:	
DEPARTAMENTO/GERÊNCIA / ÁREA: DAFG	
1. ATIVIDADES DE ENSINO	
Atividade / Componente ou Unidade Curricular	Carga Horária
Aulas de Comunicação e Expressão e Metodologia da Pesquisa no Curso Superior de Radiologia e Curso Técnico de Segurança do Trabalho	10 aulas
Preparação – 50% - planejamento das aulas, pesquisas de textos adequados para cada situação, cursos, elaboração de exercícios de interpretação ou entendimento do texto, leitura de livros extra-classe (leitura, planejamento e elaboração das atividades); escritura e reescrita de textos e exercícios e apostilas, seleção de material de relatórios e TCC's de alunos da fase anterior para atualizar os exercícios de redação, preparação de recursos multimídia para as aulas, etc.	5 aulas
Reunião de Área (DAFG e Radiologia), Reunião Colegiado	6 aulas
Atendimento a alunos	2 aulas
	Total: 23 aulas

Figura 33. Plano Individual de Atividades Docentes (PIAD). Documento de livre edição textual, dificultam a sistematização estatística posterior. Fonte: Acervo Pessoal.

¹²⁶ Nesta pesquisa histórica nos chamou atenção a carga simbólica destes instrumentos na lembrança dos professores. Os instrumentos “viravam gente” e recebiam nomes, geralmente jocosos. O PIAD virou PIADA e o Planilhão virou *PlaNilva*, um trocadilho com o nome da Pró-Reitora de Ensino que o tinha como ferramenta de gestão.

Distribuição de carga horária										ATIVIDADES DE ENSINO	PESQUISA & EXTENSÃO	ATIVIDADES ADMIN.	OUTRAS ATIVIDADES	TOTAL				
REGIME DE TRABALHO					CARGA HORÁRIA DISPONÍVEL													
ALESSANDRA BASSI	40	40	40	40	CAPACITAÇÃO VERTICAL					LICENÇA MÉDICA / SEM VENCIMENTO								
CEARO CORDEIRO VIEIRA	40	40	40	40	CARGA HORÁRIA DISPONÍVEL					Aulas 45 minutos								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	Aulas 50 minutos					Aulas 55 minutos								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	Aulas 60 minutos					Acréscimo unidades curriculares novas								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	EAD					Atendimento extra-classe								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	Orientação Projeto Integrador					Orientação estágio obrigatório								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	Orientação TCC, monografia, dissertação e tese					Atividades complementares								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	SUBTOTAL - Pesquisa & Extensão não remuneradas até 8 horas					SUB TOTAL ENSINO Horas								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	SUBTOTAL - Pesquisa remunerada / bolsa					Pesquisa não remunerada								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	SUBTOTAL - Pesquisa remuneradas até 8 horas					Pesquisa remunerada / bolsa								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	SUBTOTAL - Extensão não remunerada					SUBTOTAL - Extensão remunerada / bolsa								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	SUBTOTAL - Extensão remuneradas até 8 horas					SUBTOTAL - Extensão não remunerada								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	SUBTOTAL - Extensão remunerada até 8 horas					SUBTOTAL - Extensão remunerada / bolsa								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	SUBTOTAL - Extensão remuneradas além de 8 horas					SUBTOTAL - Extensão remunerada / bolsa								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	SUBTOTAL - Extensão remuneradas além de 8 horas					Cargo de Direção								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	SUBTOTAL - Extensão remuneradas além de 8 horas					Coord. Área, Curso, Pedag., Admin., Acad.								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	SUBTOTAL - Extensão remuneradas além de 8 horas					Assessoria Direção e de Área, Coord.Adjunto								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	SUBTOTAL - Extensão remuneradas além de 8 horas					Chefe de Laboratório, de setor								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	SUBTOTAL ATIV. ADMINISTRATIVAS					TOTAL ATIV. ADMINISTRATIVAS								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	SUBTOTAL OUTRAS ATIVIDADES					Reunião PegaGógica								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	SUBTOTAL OUTRAS ATIVIDADES					Formação continuada								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	SUBTOTAL OUTRAS ATIVIDADES					Estágio não obrigatório								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	SUBTOTAL OUTRAS ATIVIDADES					GT e Comissões								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	SUBTOTAL OUTRAS ATIVIDADES					Atividades de Representação								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	SUBTOTAL OUTRAS ATIVIDADES					SUBTOTAL OUTRAS ATIVIDADES								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	CARGA HORÁRIA TOTAL					Atividade didático pedagógico								
CLÁUDIA REGINA SILVEIRA	40	40	40	40	CARGA HORÁRIA TOTAL					CARGA HORÁRIA DISPONÍVEL								

Figura 34. “Planilhão”. Primeira tentativa de sistematização institucional da distribuição da carga horária docente. Fonte: Acervo Pessoal.

Com o uso do PIAD o IFSC passou a ter acesso a informações um pouco mais detalhadas sobre a distribuição individual da atividade do professor e os Planilhões que, de certo modo, proporcionaram um primeiro agrupamento dos dados. Todavia, o sistema era pouquíssimo sofisticado – o PIAD era um documento de texto (.odt) e o *Planilhão* uma planilha de cálculo (.ods). Sendo aberto para a edição do professor, os textos preenchidos no PIAD não tinham qualquer padronização e eram de dificílima sistematização no *Planilhão*, que ficava sem função.

Em 2010, com o objetivo de facilitar o preenchimento do PIAD, antes feito textualmente, foi elaborada uma nova planilha eletrônica, denominada *Plano Semestral de Atividades Docentes* (PSAD). O PSAD (Figura 35) era bem superior à solução anterior, pois estava adequado à Res. 13/08, já trazendo já algumas opções de seleção automática, além da apresentação de um *Quadro Resumo* que sistematizava os totais horários segundo às categorias de atividade docente. Apesar de o PSAD ter proporcionado um avanço significativo na organização dos dados individuais dos professores, a sistematização do conjunto de PSADs, para a visão global da instituição, continuava problemática. Começando pela simples reunião dos mais de 800 planos preenchidos pelos professores. Após isto, era preciso passar todas as informações, manualmente, ao *Planilhão* - uma tarefa que, pelo tamanho e complexidade, não era cumprida¹²⁷. Na prática, o IFSC ficava sem informações detalhas sobre a divisão de atividades de seu corpo docente.

Figura 35. Plano Semestral de Atividades Docentes (PSAD). Primeiras sistematizações numéricas automáticas. Fonte: Acervo Pessoal.

¹²⁷ A partir das conversas com a Pró-Reitoria de Ensino, descobrimos que a tentativa completa de sistematização dos dados no Planilhão aconteceu uma única vez, tomando 3 meses de trabalho intenso, e operacional, da Pró-Reitora de Ensino. Ainda assim, a falta de padronização no preenchimento e as limitações tecnológicas das planilhas eletrônicas impediam a geração de um conhecimento numérico que podia ser considerado consistente.

7.3. A SOLUÇÃO PSAD-WEB

Foi neste contexto que, no início de 2012, fomos convidados, a partir do INEP, para analisarmos a situação da gestão acadêmica do IFSC. A nova gestão da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), tinha como meta ampliar a oferta educativa do IFSC, otimizando a carga horária do corpo docente. O que se pedia, na forma de cooperação tecnológica, era uma consultoria que apontasse os caminhos para a implementação de um sistema sistematizado que permitisse dimensionar o potencial educacional do IFSC, perseguindo a compatibilização entre a carga educacional prevista nos cursos regulares e a força de trabalho disponível nos distintos níveis de agregação (Curso, Departamento, Campus, IFSC). O trabalho de análise técnica, que ocupou duas semanas do mês de fevereiro, apontou para a necessidade de uma estrutura regulatória e de fluxo de dados no IFSC, de tal forma a permitir:

1. Mapear a oferta educacional existente no IFSC, explicitando os distintos itinerários formativos dos cursos regulares oferecidos pela Instituição, incluindo os projetos de pesquisa e extensão;
2. Mapear força de trabalho existente no IFSC, explicitando as distintas formações docentes e suas respectivas adequações com as Unidades Curriculares (UC's) presentes nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's);
3. Monitorar o cumprimento das metas previstas pela RESOLUÇÃO Nº 013/2008/CD;
4. Instituir Sistema de Acompanhamento Gerencial que permita otimizar a oferta educacional, evitando dimensionamentos impróprios, orientando o estabelecimento de novas funções docentes e ampliando a oferta educacional;
5. Induzir a harmonização dos PPC's.

Desta primeira aproximação surgiu o convite para liderar, durante a gestão (2012-2015), este projeto de mudança das bases de informação institucionais. A ideia era estabelecer uma Diretoria na Reitoria do IFSC, em Florianópolis, que ficasse incumbida desta missão. Tarefa aceita, os trabalhos foram iniciados em abril de 2012. A gestão pública, contudo, não é tão ágil como gostaríamos. O escopo das mudanças foi, de imediato, limitado pela indisponibilidade de espaços físicos, pela não existência de uma equipe de trabalho e pelo conflito de competências em relação ao tema, formalmente ligados à outra Pró-Reitoria na Instituição. Na prática, não podíamos implementar qualquer sistema de informática, devido às restrições impostas pela Diretoria da Tecnologia de Informações e Comunicações (DTIC), assim como não podíamos estruturar uma nova lógica de produção estatística, devido às restrições impostas pela Diretoria de Gestão do Conhecimento (DGC), ambas ligadas à Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN).

A despeito destas dificuldades técnicas e políticas - que serão tratadas com um detalhamento pouco maior no capítulo 8 - foi possível construir uma estratégia de ação alternativa que pudesse oferecer algumas respostas mais rápidas, para a agilidade da máquina

pública. No tocante à distribuição das atividades docentes, tema deste capítulo, visualizamos a possibilidade de revisitá-lo o instrumento *PSAD* conferindo-lhe novas atribuições e possibilidades.

Partindo da matriz analítica de nosso *tripé da governança digital (marco regulatório, aparato tecnológico, rede de atores – ver capítulo 8)*, identificamos incompatibilidades na Res. 13/2008 que demandavam sua revisão, ao mesmo tempo em que desenhamos um sistema tecnológico que articulava uma *rede de atores* (professores, chefes de departamento, PROEN) para o preenchimento *online* dos planejamentos semestrais. Desta forma, com os devidos cuidados metodológicos, poderíamos padronizar a tipologia associada às informações declaradas pelo corpo docente, possibilitando a crítica qualitativa de seus chefes imediatos e reunindo, em um só banco de dados, toda a informação relativa ao conjunto das atividades docentes na instituição. No que toca a esta pesquisa de doutorado, a construção desta ideia nos abriu a possibilidade de efetuar um “raio-x da vida docente” na instituição, de tal forma que se pudesse perceber se as disposições previstas para a construção de uma *nova institucionalidade* (que envolve atividades de ensino, pesquisa, extensão) estavam tomando corpo prático.

Com amplo apoio da PROEN e da sua Diretoria de Ensino (DIREN), propusemos a solução *PSAD-web*, que, além do registro e trâmite *online* dos processos que envolvem as *PSADs*, possibilitava a geração dos Relatórios Semestrais de Atividade Docente (RSADs), fornecendo alguns relatórios estatísticos, parametrizados, para os gestores. O diagrama de casos de usos da *Solução PSAD-web* é apresentado na figura abaixo:

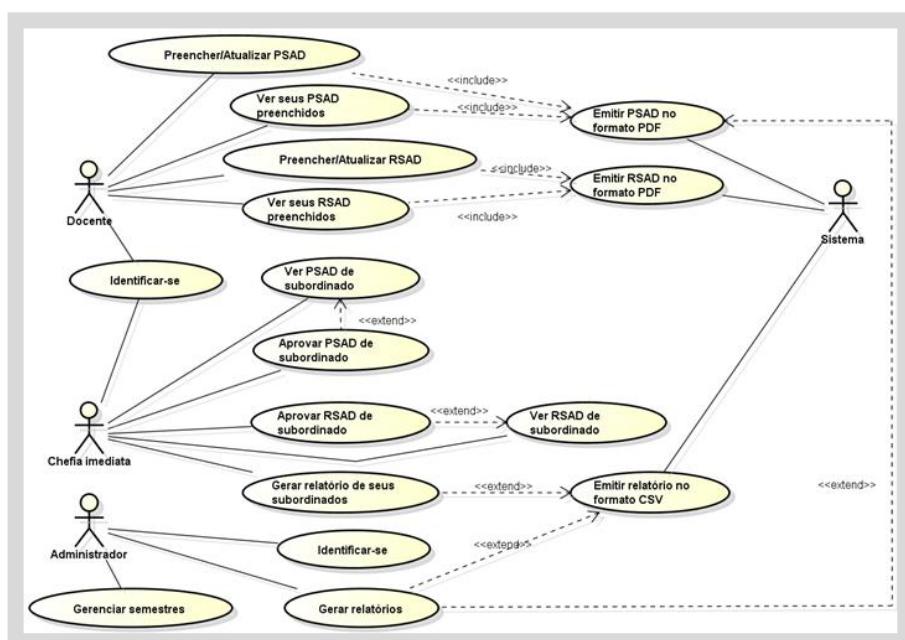


Figura 36. Diagrama de casos de uso da Solução *PSAD-web*. Fonte: Acervo Pessoal.

Note-se que a *solução* articula um modelo de gestão em rede. Desta forma, é preciso garantir o fluxo da informação por todos os nós que compõem a malha. Com isto em mente, estabelecemos como nó central da rede, a futura Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas (DEIA), responsável pelo desenvolvimento do sistema, além de prestar o suporte conceitual e operacional aos usuários. Apresentada a proposta aos chefes de ensino dos *campi*, a proposta foi aceita por unanimidade, comprometendo-se os chefes a multiplicar este conhecimento junto aos professores que lhes eram associados. Esta parceria que foi, sobretudo, política, representou um dos fatores essenciais que possibilitaram o sucesso desta política pública que, para se consolidar, precisou superar consideráveis resistências internas¹²⁸.

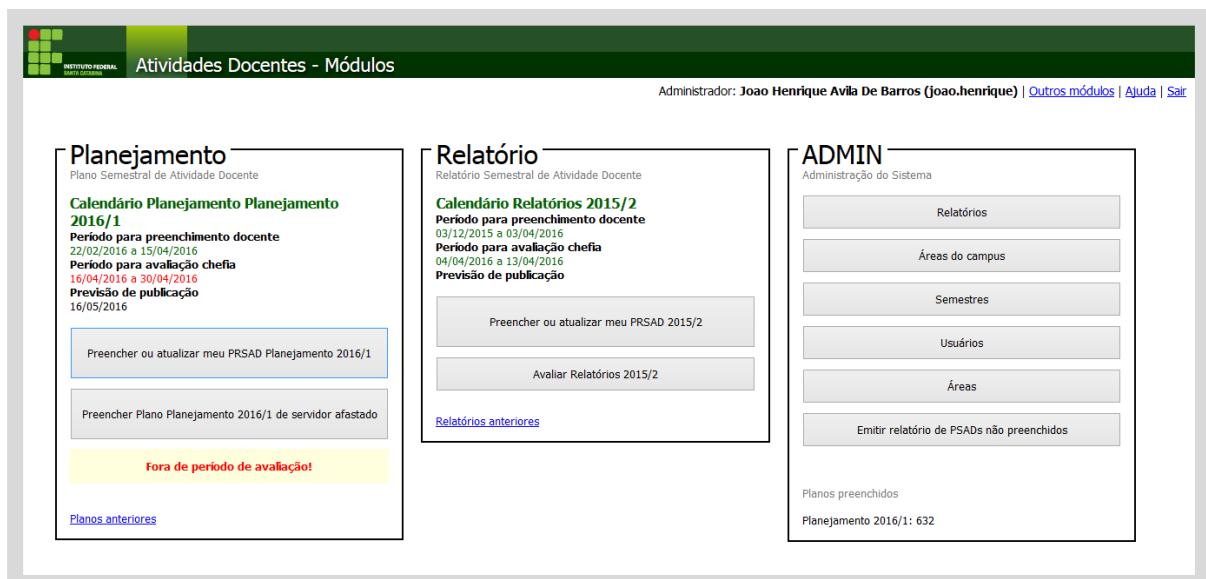


Figura 37. Tela inicial dos módulos da PSAD-web. Fonte: Acervo Pessoal.

A primeira novidade metodológica, além de sua *interface web*, já se apresentava no preenchimento dos dados dos cadastrais dos professores, colhidos a partir do *LDAP*¹²⁹ do IFSC, ou seja, o professor acessava a *solução* como a qualquer outro sistema institucional. Outra preocupação era restringir o número de campos de livre edição textual, evitando que as

¹²⁸A DTIC, por exemplo, considerava a PSAD-web um sistema de informática desenvolvido sem sua supervisão, negando, inclusive, sua hospedagem no servidor do IFSC. Não foram cedidos técnicos para seu desenvolvimento e manutenção. Até mesmo o nome *solução PSAD-web* fez parte de uma estratégia para fugir à resistência da DTIC, que vedava a construção de “sistemas”. Todas as tarefas precisavam ser desempenhadas por mim e pelo Prof. Igor Mendonça, que, de forma comprometida, articulou todo o seu conhecimento em informática para o sucesso da política.

¹²⁹*Lightweight Directory Access Protocol*, ou LDAP, é um protocolo de aplicação aberto, livre de fornecedor e padrão de indústria para acessar e manter serviços de informação de diretório distribuído sobre uma rede de Protocolo da Internet (IP).

informações registradas saíssem do padrão necessário para o futuro tratamento estatístico, conforme figura a seguir:

Dados cadastrais

Campus: Florianópolis

Departamento: Departamento Acadêmico Saúde e Serviços

Nome: Igor Thiago Marques Mendonça

Regime de trabalho: 40 horas DE

Efetivo: Sim - Em estágio probatório

Afastamento: Não

Área principal de atuação: INFORMATICA

Figura 38. Tela de dados cadastrais da PSAD-web. Os campos permitem selecionar categorias predeterminadas, evitando a falta de padronização gerada pela livre edição textual. Fonte: Acervo Pessoal.

No tocante ao preenchimento das informações diretamente relacionadas às diferentes atividades docentes, o formulário eletrônico foi desenhado de acordo com as categorias tipificadas na Res. 13/2008 (*atividades de ensino, pesquisa e extensão, capacitação, administração e representação e didático-pedagógicas*), além de serem incluídas a categoria de “atividades complementares” e as sub-categorias que foram julgadas pertinentes pela equipe de implementação. Tomou-se o cuidado de valorizar, ao máximo, a estratégia do *preenchimento por seleção*, evitando a livre edição textual, ao mesmo tempo em que se incluiu, em todas as telas do *aparato tecnológico*, informações e *hints* (dicas) ao usuário, objetivando tornar mais assertivas as informações declaradas.

Figura 39. Tela de preenchimento das atividades de ensino, dividida em subcategorias. As seleções automáticas de categorias e as dicas (*hints*) incluídas na tela, tornam o preenchimento mais assertivo. Fonte: Acervo Pessoal.

Superadas as dificuldades iniciais para a implementação do aparato tecnológico – incluindo a hospedagem em ambiente *web* e a constituição e capacitação da *rede de atores* – a primeira edição do uso da *PSAD-web* ocorreu no 2º semestre de 2012, já dentro da lógica que possibilitava a investigação dos arranjos estatísticos necessários aos testes das conjecturais científicas propostas em nossos *pressupostos epistemológicos*.

7.4. A DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA EM NÚMEROS | primeiros resultados

A primeira edição de uso do *PSAD-web*, em 2012/2, contou com grandes dificuldades. Em primeiro lugar, era preciso convencer a todos que a ferramenta tecnológica era confiável e que era imprescindível que todos os professores registrassem seus planos na solução *PSAD-web*, algo particularmente difícil em uma instituição com mais de 20 *campi*. Além disto, o caminho da sistematização permitida pela informática mostrava incoerências na Res. 13/2008, que exigiam novas programações para contorná-las. De um modo geral, contudo, o apoio da comunidade dos gestores do IFSC permitiu que o *teste-piloto* da *PSAD-web* fosse bem sucedido. A partir dos primeiros meses de 2013 os resultados estatísticos começaram a ser sistematizados, sendo apresentados, pela primeira vez, no dia 11 de abril, em evento realizado pelas pró-Reitorias de Ensino (PROEN), Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPPI) e Extensão e Relações Externas (PROEX), em Florianópolis, que reuniu os *chefes de departamentos acadêmicos, coordenadores de relações externas e coordenadores de pesquisa*

de todos os *campi*. A primeira sistematização geral das atividades docentes é apresentada na Tabela 23:

TODOS OS DOCENTES		
Geral (894)		
Atividades de Ensino		
Aulas	10,5	
Aulas Novas	1,96	15,69
Atividades com alunos	3,68	
Atividades Didático-Pedagógicas	6,01	
Pesquisa e Extensão		
Pesquisa	1,62	
Extensão	0,71	2,33
Administração e Representação		37,87
Administração	5,57	
GTs e Comissões	1,53	7,44
Representação	0,34	
Atividades Complementares	4,48	
Capacitação	1,92	

Tabela 23. Distribuição Geral das Atividades Docentes no IFSC (2012/2). Fonte: PSAD em Números 2012. Fonte: Acervo Pessoal.

A primeira apresentação dos dados da distribuição da carga horária dos professores do IFSC gerou muita polêmica. A partir da sistematização que procedemos, descobrimos que os professores do IFSC lecionavam, em média, 12 aulas/semana, número 50% menor do que a realidade experimentada antes de 2006 (24 aulas/semana). A queda no número de aulas seria considerada inteiramente justificada se fosse verificado um salto nos resultados da *Pesquisa* e da *Extensão*, o que, de fato, não aconteceu. A média dedicada à *Pesquisa* foi de apenas 1,62 horas/semana e à *Extensão*, míseras 0,71 horas/semana. Juntas, as atividades de *Pesquisa* e *Extensão* totalizaram 2,33 horas/semana, menos do que a metade do tempo dedicado às *Atividades Complementares* (4,48 horas/semana) e cerca de 30% do dedicado às atividades de *Administração e Representação*.

Tais resultados, se tomados como verdadeiros, representam um sério problema para a instituição. Se, como vimos, as resoluções apontavam para a crescente preocupação com as atividades de pesquisa e extensão, os números vinham dizer que, na prática, estas vontades institucionais não estavam se realizando. Ao mesmo tempo, o número de aulas dos professores havia caído sensivelmente. A situação piorava quando se lembrava que o número de “aulas novas” era 25% maior do que o real, uma vez que a Res. 13/2008, incluía esta “bonificação” de tempo ao professor às aulas das Unidades Curriculares que estivessem passando pela sua 1^a edição, exigindo maior preparação. A polêmica estava posta!

Muitos professores receberam com certo espanto este conjunto de informações, a partir do qual começaram a tecer considerações. As primeiras observações, absolutamente corretas, cuidavam que o quadro apresentado retratava a realidade de todos os professores do IFSC, um arranjo prejudicial para estatística. Isto porque estavam incluídos no cálculo os *professores 20h*, os *professores substitutos*, os *professores afastados ou licenciados* para capacitação, além daqueles que assumiram *Cargos de Direção* (CDs), estando fora das salas de aula. Os cálculos, portanto, deveriam levar em conta estas considerações. A discussão gerada chegou à compreensão consensual de que a categoria privilegiada para análise deveria ser a de “Professores em Dedicação Exclusiva, excluídos os afastados/licenciados e em Cargo de Direção”. Felizmente, este arranjo estatístico estava contemplado na arquitetura da *solução PSAD-web*, cujos resultados expressamos na Tabela 24:

DEDICAÇÃO EXCLUSIVA		
(EXCLUINDO AFASTAMENTOS E CARGOS DE DIREÇÃO)		
Geral (695)		
Atividades de Ensino		
Aulas	9,82	
Aulas Novas	2,11	15,72
Atividades com alunos	3,79	
Atividades Didático-Pedagógicas	5,97	
Pesquisa e Extensão		
Pesquisa	1,98	
Extensão	0,82	2,80 38,91
Administração e Representação		
Administração	6,91	
GTs e Comissões	1,75	9,09
Representação	0,43	
Atividades Complementares	4,50	
Capacitação	0,83	

Tabela 24. Distribuição das Atividades Docentes no IFSC (Professores DE, excluindo Licenças/Afastamentos e CDs – 2012/2). Fonte: PSAD em Números 2012.

A partir da apresentação dos dados apresentados da categoria docente privilegiada para análise, a polêmica se fortaleceu. As estatísticas eram praticamente iguais às do grupo total, com uma pequena diminuição no número total de aulas (11,93 horas/semanais), acompanhada de um ligeiro acréscimo nas atividades de *Pesquisa e Extensão* (2,8 horas/semanais), um resultado bastante aquém do esperado. As reações foram as mais diversas, mas, de um modo geral, pode-se dizer que a *rede de atores* que constitui o PSAD-web ficou dividida em dois grupos: o primeiro, em maior número, defendia que estas estatísticas refletiam a realidade vivida nos *campi*, enquanto o segundo, principalmente formada por professores mais ligados à pesquisa, mostrava discordância quanto aos números apresentados. De ambos os lados, contudo, hipóteses explicativas passaram a ser sugeridas.

Entre as *condições de contorno* que foram apontadas, algumas merecem destaque especial: *i*) o processo de expansão do IFSC levava a realidades em que os *campi* novos funcionavam, ainda, com um número de alunos muito menor do que a capacidade prevista. Com a integralização dos cursos e criação de novas ofertas, esta realidade se transformaria; *ii*) a distribuição deveria mudar sensivelmente quando fossem analisados os *campi* de maneira isolada, considerando seus estágios de desenvolvimento; *iii*) as médias apresentadas não representavam bem a realidade, pois a produção científica concentrava-se em grupos, exigindo a apresentação de medidas de dispersão estatística; *iv*) muitos professores não registravam suas atividades porque não as reconheciam como de pesquisa ou extensão; *v*) algum professores não registravam todas as suas atividades, pois trabalham mais do que 40 horas semanais e o sistema limita este número no registro, precisando os docentes escolherem algumas atividades para registrar.

As críticas apresentadas foram extremamente importantes tanto para os desenvolvimentos futuros na PSAD-web, quanto para a organização de novas estatísticas que procurassem compreender a *identidade institucional* a partir da distribuição das atividades docentes. Ainda que entre alguns professores se erguesse uma incredulidade a respeito dos números apresentados - duvidando, inclusive, dos cálculos apresentados pela DEIA – os resultados estatísticos da *PSAD-web* colocaram a distribuição da atividade docente e a *identidade institucional* em pauta no IFSC.



Figura 40. Primeira Apresentação dos resultados estatísticos referentes à distribuição da carga horária docente no IFSC. As polêmicas a respeito dos números foram constantes entre 2013 e 2015. Fonte: Disponível em <http://goo.gl/iUx0pR>. Acesso em 30/04/2016.

7.5. A ORGANIZAÇÃO DO PSAD EM NÚMEROS

Ainda que algumas críticas pontuais fossem apresentadas à sistematização dos dados tornada possível pela *PSAD-web*, a *solução* encontrou no conjunto dos chefes dos departamentos de ensino dos *campi* aliados de primeira hora. A posição, unânime neste grupo,

era que a *solução PSAD-web* tinha inaugurado um novo paradigma para a gestão acadêmica no IFSC. Utilizando a ferramenta de relatórios dinâmicos que foram disponibilizadas a estes “super-usuários”, os chefes de ensino passaram a utilizar as informações geradas pela solução para organizar o ordenamento das atividades docentes na instituição. No âmbito da PROEN, as informações produzidas passaram a orientar o processo de abertura de novas vagas docentes, priorizando aquelas cujas áreas, ou câmpus, demonstravam uma carga acima da média. Este apoio institucional, que assumiu o uso da *solução*, foi fundamental para o aperfeiçoamento da ferramenta, principalmente nas questões relativas ao preenchimento dos PSADs: os professores faziam o primeiro planejamento que, eletronicamente, era remetido ao chefe imediato para validação ou reprovação, indicando ajustes; esta análise crítica por parte dos chefes de ensino se tornou cada vez mais consistente, fortalecendo as categorias utilizadas e diminuindo sensivelmente o erro de preenchimento.

Aperfeiçoado o processo de alimentação da *solução*, era preciso prestar atenção às críticas referentes à organização estatística das informações, listadas na seção anterior. Foi a partir daquelas observações que sentimos a necessidade de organizar uma publicação estatística de maior alcance, que apresentasse a distribuição da carga horária docente segundo distintos arranjos, tais como câmpus e regime de trabalho. Além disto, a publicação deveria apresentar não somente as medidas de posição central da carga horária, como média, moda e mediana, mas medidas de dispersão, como o desvio padrão, e de divisão interquartil dos dados. Deveria apresentar, também, alguns gráficos elucidativos da realidade estudada, tais como o histograma de número de aulas. Foi a partir desta necessidade que idealizamos o *PSAD em Números: distribuição da carga horária da atividade docente no IFSC*, publicação da DEIA que sistematizava os relatórios estatísticos, por câmpus e por regime de trabalho, de todas as informações colhidas a partir da *PSAD-web*.



Figura 41. PSAD em números (2012-2015). Publicações detalhadas sobre a distribuição da carga horária docente no IFSC, disponíveis para consulta pública. Fonte: Disponível em <http://goo.gl/6HuWSD>. Acesso em 30/04/2016.

A publicação, que foi distribuída em mídia impressa para todos os câmpus e disponibilizada para o público em geral através do Portal do IFSC, apesar de ser insuficientemente utilizada pela gestão, funcionou como um reforço de credibilidade muito importante para a *solução*, que foi se consolidando no IFSC. A credibilidade tornou-se inquestionável, contudo, quando a *solução PSAD-web* - um sistema simples, que não requereu nenhum recurso orçamentário, além do salário dos seus idealizadores - alcançou a posição de finalista no 1º Concurso de Boas Práticas na Gestão Pública da CGU. A partir daquele momento, não só a comunidade do IFSC incorporou plenamente a *PSAD-web* no cotidiano da gestão institucional, como outros *Institutos* da REDE passaram a solicitar a transferência de tecnologia da solução, para uso em suas gestões.

IFSC é finalista do 1º Concurso de Boas Práticas da CGU

25. outubro 2013 | Escrito por [Jornalismo IFSC](#) | Categoria: [Gestão](#), [Governo Federal](#), [Matérias](#)

O IFSC é finalista do [1º Concurso de Boas Práticas da Controladoria-Geral da União \(CGU\)](#), que tem como objetivo estimular, reconhecer e premiar ações que promovam melhorias efetivas dos controles internos dos órgãos e entidades da administração pública federal e incrementem a transparência dos atos por ela praticados. O IFSC concorre com a iniciativa do [Plano Semestral de Atividade Docente \(PSAD\)](#), na categoria Controle Interno Administrativo. Na segunda-feira, dia 21, representantes da CGU vieram à Reitoria do IFSC para conhecer in loco o PSAD, uma das etapas do processo de premiação, que será concedida em dezembro.

O diretor de Estatísticas e Informações Acadêmicas do IFSC, Gustavo Henrique Moraes, explica que o PSAD é considerado uma "boa prática" porque modernizou o processo de controle da distribuição da carga horária docente. "A instituição ganhou uma base de dados que permite identificar como a carga horária docente é distribuída no IFSC. Estes dados permitem que o IFSC reorganize seu trabalho, buscando cumprir melhor sua missão institucional", comenta. [Outras nove instituições e empresas do governo federal concorrem ao prêmio](#).

A reitora Maria Clara Kaschny Schneider comemora o fato de o IFSC estar entre os finalistas do prêmio: "Primamos pela transparência e compromisso com a sociedade, por isso, estamos na torcida pelo prêmio".

Inscreram-se no concurso 47 trabalhos, sendo 35 na categoria Controle Interno Administrativo e 12 em Promoção da Transparência. O Ministério da Educação (MEC) foi o ministério com maior percentual de inscritos, 29,8% dos trabalhos apresentados.



Figura 42. Recorte de matéria publicada no LinkDigital IFSC, que cobriu a indicação da solução *PSAD-web* como finalista no 1º Concurso de Boas Práticas da CGU. A indicação foi fundamental para consolidar a ferramenta em nível local. Fonte: Disponível em <http://goo.gl/sw13hB>. Acesso em 30/04/2016.

A consolidação da solução levou à sua melhora contínua, da mesma forma que as compilações estatísticas, apresentadas através do PSAD em Números também foram se tornando mais criteriosas e detalhadas. Na sequência do exemplar de 2012, foram editadas às versões do PSAD em números 2013, 2014 e 2015, todas disponíveis ao público pela internet. Na impossibilidade de proceder uma análise estatística sobre todo o conjunto da estatística produzida nestes anos, nos determos, neste momento, a Tabela-Resumo do IFSC, apresentada no *PSAD em Números 2014*, o último editado sob a égide da Res. 13/2008, construído com alto rigor metodológico:

Média Aritmética Geral IFSC		Todos		Dedicação Exclusiva		Dedicação Exclusiva (excluindo afastamentos e CDs)		Substitutos 40h		Todos 20h	
Grupos	Categorias	CH	Subtotal Grupos	CH	Subtotal Grupos	CH	Subtotal Grupos	CH	Subtotal Grupos	CH	Subtotal Grupos
Ensino	Aulas	8,96	14,28	8,50	13,34	10,21	16,01	12,05	20,25	7,10	10,81
	Aulas Novas	2,11		1,81		2,16		3,76		1,39	
	Atividades com Alunos	3,21		3,03		3,65		4,45		2,32	
Atividades Didático-Pedagógicas		6,96	6,54		7,86		9,60		5,21		
Pesq. Ext.	Pesquisa	1,50	2,26	1,73	2,45	2,09	2,97	0,61	1,35	0,17	0,28
	Extensão	0,76		0,73		0,88		0,75		0,11	
Admin. e Repres.	Administração	5,21	7,74	6,28	9,01	6,11	9,36	0,18	1,82	0,11	0,91
	GTs e Comissões	2,07		2,19		2,59		1,62		0,54	
	Representação	0,46		0,55		0,65		0,01		0,26	
Atividades complementares		1,80	1,67		2,01		2,64		1,65		
Capacitação		4,62	5,59		0,94		0,66		0,31		
Total de Horas		37,65	38,61		39,14		36,32		19,16		
total de professores		1114	882		700		155		38		

Tabela 25. Resumo da Distribuição da Carga Horária Docente no IFSC (2014/2). O novo arranjo permite a comparação dos números dos professores que atuam em distintos regimes de trabalho. Fonte: PSAD em números 2014.

O desenho proposto para as tabelas do *PSAD em Números* permite a consulta da média de tempo dedicada à todas as categorias de atividades docentes. Há tabelas que retratam a tanto distribuição geral no IFSC, quanto tabelas que retratam a realidade dos *campi*. A consulta pode ser realizada de maneira a comparar a distribuição para diferentes condições trabalhistas, dentre a qual destacamos nossa categoria privilegiada de análise: Dedicação Exclusiva, excluindo afastamentos e CDs. Esperamos, com isto, ter contornado diversas das considerações de contorno metodológico apresentados pelos professores do IFSC.

Analizando rapidamente as informações, sinteticamente compiladas na Tabela 25, alguns dados nos chamam especial atenção, começando pelo número de aulas. Na categoria, invariavelmente mais procurada, os estudos do *PSAD em números* confirmaram que o professor do IFSC leciona, em média, 12 aulas/semana – um número considerado baixo por toda a gestão e reconhecido como surpreendente pela própria categoria dos professores. Para o conjunto das atividades de ensino, contudo, o número salta para 16 horas, o que corresponde a 40% da carga horária total. O número das *Atividades Didático-Pedagógicas*, que corresponde às horas dedicadas à preparação de aulas, alcançou 7,86. Caso consideremos esta

categoria como essencialmente vinculada à dimensão do *ensino*, poderemos dizer que os professores do IFSC, dedicam, em média, 23,87 horas/semanais para as questões referentes ao ensino, algo em torno de 60% da carga horária total. Tratamos, portanto, de uma *identidade institucional* fundada basicamente no *ensino*.

Ao analisarmos os números de Pesquisa e Extensão, os resultados médios confirmaram-se decepcionantes – 2,09 h/semana e 0,88 h/semana, respectivamente. Este é um número que incomoda muito todos os gestores do IFSC, principalmente os responsáveis pela *pesquisa*, atividade que ocupa cerca de 5% da atividade dos professores do IFSC. Este é um ponto fundamental para análise, pois, segundo nossas expectativas, a atividade de *pesquisa* deveria ser mais substancial na instituição. De imediato, é preciso considerar que as ditas atividades de *capacitação* correspondem, quase que integralmente, a afastamentos para mestrado e doutorado, atividades diretamente ligadas à dimensão da *pesquisa*. Caso consideremos esta perspectiva e realizemos a somas destas categorias (para a coluna “Todos”), chegaremos a 6,12 h/semana, o que corresponde a aproximadamente 1/6 da carga horária total (37,65h). Uma análise mais cuidadosa, contudo, exigirá a apreciação de outras variáveis e considerações adicionais. Voltaremos à esta análise mais adiante.

Chama especial atenção o robusto número associado às atividades de *Administração e Representação*, que não representam atividades fins em uma instituição de ensino. Juntas, totalizaram, na categoria de análise privilegiada, 9,36h semanais, o que corresponde a quase ¼ de todas as atividades docentes. Este é um número bastante preocupante e indica uma realidade em que os professores podem estar desempenhando uma série de tarefas que deveriam estar sendo cumpridas pelo corpo técnico-administrativo do IFSC. Há que se observar, contudo, com muito cuidado esta informação. É preciso lembrar que se vive, ainda, uma realidade de uma REDE em expansão, demando uma série de tarefas administrativas a todo o conjunto da comunidade escolar. De qualquer forma, duas objeções importantes devem ser consideradas: a primeira, ouvida a partir da conversa dos técnicos-administrativos, reclama que há muitos professores ocupando cargos de gestão (principalmente de *funções gratificadas* – *FGs*) que deveriam estar sob a tutela do corpo técnico – lamentam, também, que a ausência da figura do *técnico substituto/temporário* colabora para a construção desta realidade; a segunda, do corpo docente, diz respeito ao excessivo número de *GTs e Comissões* no IFSC que, argumentam, pouco ajudam no enfrentamento dos problemas institucionais, servindo como mecanismo para “completar as horas” exigidas pela *PSAD-web*.

Considerações que, embora não tão vitais para a compressão de nosso problema de pesquisa, deverão exigir alguma reflexão pessoal ulterior.

Por fim, a categoria *Atividades Complementares* nos permite uma análise interessante: note-se que, no PSAD 2012, esta categoria contou, para o *grupo de controle*, com 4,5 h/semana, contra as 2,01h/semana contabilizadas no segundo semestre de 2014, uma redução de 44,66%. Esta categoria, por não possuir especificidade, era tratada como a “categoria coringa” do PSAD, perfeita para ajustes (próprios ou impróprios) na contabilização da carga horária total. A redução expressiva da utilização desta categoria denota a evolução técnica e metodológica apresentada pela *solução PSAD-web*, que passou a captar com maior precisão a distribuição da atividade docente no IFSC.

Ainda que o conjunto dos números, obtidos através da *PSAD-web*, nos possibilite um sem número de análises interessantes sobre a realidade da *vida docente* no IFSC, para efeito da investigação de nosso problema de pesquisa, as categorias fundamentais de análise são aquelas ligadas às atividades fim da instituição (ensino, pesquisa e extensão). As cargas horárias analisadas revelaram uma *identidade* fundamentalmente ligada ao ensino, ainda que com um número média de aulas semanais (12) abaixo do esperado - uma realidade que apresentava algumas alterações quando levamos em consideração as diferenças entre os *campi* mais antigos e aqueles em fase de consolidação, ainda distantes de sua capacidade total. Os números do ensino, desde a primeira divulgação dos dados, foram pouquíssimo contestados pelo conjunto dos professores, que admitiam neles o retrato da realidade institucional. Os números relativos à *Pesquisa* e a *Extensão*, contudo, suscitaram muitas críticas, geralmente vindas dos professores pesquisadores. Além dos filtros que excluíam do cálculo os professores afastados e os em Cargo de Direção (que foram aplicados, sem resultar em diferenças significativas), as argumentações afirmavam que era preciso ver a *dispersão* estatística destes números. Foi por este motivo que apresentamos, nas edições do *PSAD em Números*, tabelas e gráficos que traziam o *desvio padrão* e a *divisão interquartil* dos dados.

Para facilitar a análise pelo público leitor, apresentamos estas informações juntamente com os seus diagramas *boxplot* (diagramas de caixa):

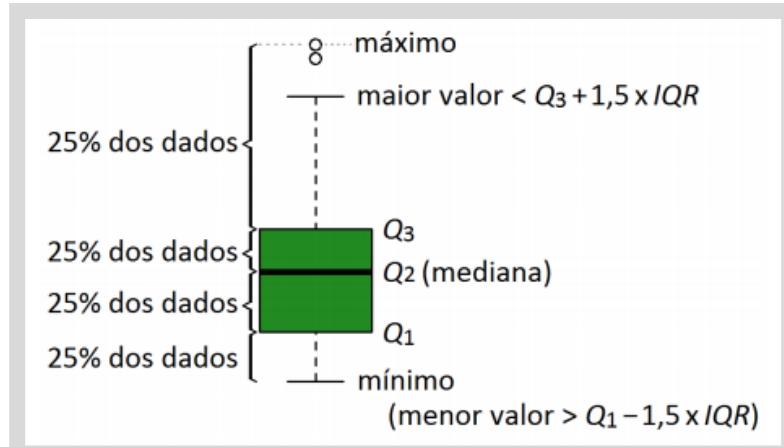


Figura 43. Diagrama de caixa ou *boxplot*. Fonte: PSAD em números 2012.

Os gráficos *boxplot* apresentados são uma representação visual da distribuição dos dados da carga horária. Eles são construídos com base no conceito de quartil. Os quartis são valores que dividem a amostra em quatro conjuntos que contêm o mesmo número de dados. O 1º quartil (Q_1) é o valor que delimita o conjunto dos 25% menores dados da amostra. O 2º quartil (Q_2), ou mediana, é o valor que divide a amostra em dois conjuntos com igual número de dados. Finalmente, o 3º quartil (Q_3) representa o valor que limita 75% da amostra. A caixa, ou box, se estende verticalmente de modo a cobrir a faixa de valores compreendida entre o 1º e o 3º quartil, incluindo assim aproximadamente 50% dos dados. Nas extremidades temos os *whiskers*¹³⁰, traços verticais que representam os menores e maiores valores da amostra.

Organizando as tabelas de dados estatísticos e os gráficos *boxplot* para distribuição da carga horária docente dos Professores em Regime de Dedicação Exclusiva, excluindo os afastados e os em Cargo de Direção, chegamos a:

¹³⁰ As hastes, ou whiskers, que se estendem a partir das extremidades verticais da caixa, ajudam a visualizar a dispersão dos dados menores que Q_1 ou maiores que Q_3 . Elas se estendem até o valor, mínimo ou máximo, da amostra que esteja a uma distância dos limites, inferior ou superior, da caixa, que seja menor que uma vez e meia a extensão vertical da própria caixa. A extensão vertical da caixa representa o intervalo interquartil ($IQR = Q_3 - Q_1$), que contém metade dos dados da amostra, distribuídos em torno da mediana. Os valores que estejam ainda mais afastados, os outliers, se existirem, são representados individualmente por pequenos círculos abaixo ou acima dos limites das hastes.

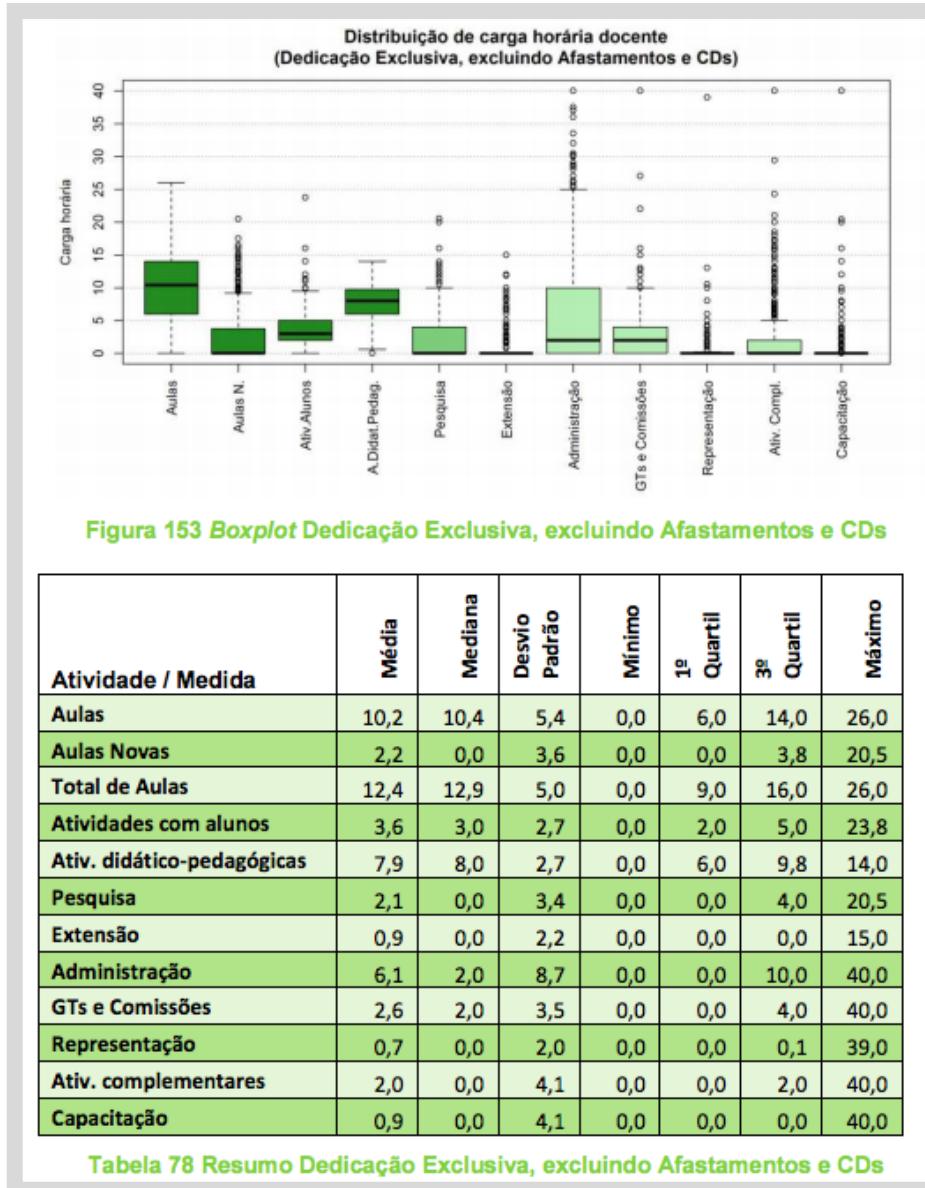


Figura 44. Distribuição Estatística da Carga Horária Docente no IFSC (2014/2). Fonte: PSAD em Números 2014.

No contexto de nossa investigação, nos interessam os números ligados a tríade ensino, pesquisa e extensão. As tabelas anteriores já eram suficientes para demonstrar que o IFSC continua a ser uma instituição ligada, predominantemente, ao *ensino*. Desta forma, o que nos interessa particularmente na Figura 44 é a distribuição associada às atividades de Pesquisa e Extensão, cujas médias eram contestadas por alguns professores. Os números a que chegamos, no entanto, apenas reforçaram as impressões iniciais: o professor do IFSC dedica pouquíssimas horas semanais para a pesquisa e para a extensão.

Foquemos as extensões no *diagrama de caixa* dedicado à pesquisa: o 1º quartil e a mediana são iguais a “0”! Isto significa que mais da metade dos professores do IFSC consideram não ter nenhuma atividade relacionada à Pesquisa. O 3º quartil também é

extremamente baixo, indicando que apenas 25% dos professores do IFSC dedicam mais do que 4h/semana neste tipo de atividade. Na extensão, a realidade da distribuição da carga horária é ainda mais complicada, com até o 3º quartil sendo igual a “0”.

Os baixos números da pesquisa e extensão geraram surpresa entre todos. A expectativa que tínhamos era de um crescimento mais robusto desta atividade dentro do IFSC, afinal, a toda a legislação envolvida na criação dos *Institutos Federais* aponta neste sentido, conforme demonstramos nos capítulos anteriores. Como justificar estes números tão baixos?

Essa foi uma pergunta que repetimos, exaustivamente, aos professores do IFSC. O conjunto das considerações que escutamos durante estes 4 anos, demonstram que a mudança da *identidade institucional* em direção à pesquisa, é bem mais lenta do que a mudança ligada à oferta de cursos em *nível superior*. Note-se que, até 2014, a Resolução que normatizava a distribuição de carga horária na instituição remetia ao CEFET-SC, e determinava que as atividades de pesquisa e extensão eram complementares ao ensino. A mudança em direção à pesquisa exige uma transformação mais profunda na vida do professor e na arquitetura institucional. Quando consideramos a estrutura social da produção científica nas universidades - com os grupos de pesquisa formados junto ao Programas de Pós-Graduação, produzindo artigos e publicando livros, moedas mais valiosas na economia do Lattes – precisamos reconhecer que a tentativa de reprodução deste modelo de pesquisa nos *Institutos* seria descabida.

Consideremos um professor, fictício, de Geografia do *campus* Urupema, por exemplo. Imaginemos que este professor acabou de defender o seu doutorado, na França, e foi aprovado na sequência no concurso do IFSC. Dentro da lógica tradicional: quem vai constituir o seu grupo de pesquisas? Qual será o coletivo pronto para discutir sua tese? Nenhum! Talvez o jovem pesquisador seja o único professor de Geografia do campus todo. A produção de *papers* sobre a sua Tese dificilmente ressonará na Academia – sua atividade vai estar fundamentalmente ligada ao ensino. A defesa, verdadeira, da atividade de pesquisa nos Institutos deverá reconhecer que os caminhos para a *produção científica* na REDE ainda estão sendo descobertos, mas já é certo que a lógica da pesquisa nos *Institutos* não poderá ser a mesma que a da *Universidade*.

PARTE III

8. INTERVALO ESTATÍSTICO

9. O IFSC EM NÚMEROS

10. O ALUNO DO IFSC

8. INTERVALO ESTATÍSTICO

PRECISAMOS FALAR SOBRE OS NÚMEROS

Haverá agora um breve intervalo. Podemos imaginar que o sinal tocou e o carrinho da pipoca já está em frente à escola. Durante esta pausa pretendo discutir o universo da produção estatística. Os professores que tenham uma aversão ou uma desconfiança profunda pelos números são aconselhados a ir tomar um café na cantina. Poderão voltar para o capítulo 9.

Não é fácil discutir este tema. Propor uma discussão educacional que traga à baila os números costuma provocar o franzir de testas de muitos professores. O discurso dos números, e a busca da *objetividade* do conhecimento científico, soa um tanto “positivista” aos ouvidos das *humanidades*. Argumenta-se, muitas vezes com razão, que a crueza dos algarismos ignora a complexidade da ação humana. Assim, alguns pesquisadores lutam contra estudos que, com a força da matemática, procuram descrever uma realidade que, aos educadores, parece ser distinta. Denunciam- as posturas positivas que crêem poder, com algumas variáveis numéricas, fazer previsões educacionais assertivas, capazes de resolver problemas históricos da educação, tais como os baixos índices de *rendimento escolar* e a alta taxa de *evasão* na *Educação Profissional Tecnológica* – posturas que parecem querer construir uma *educação teórica*, capaz de prever, através de equações matemáticas, os estados futuros da escola, que acreditam que os “números falam por si”.

De fato, os números não “falam por si”, mas admitem ser interrogados. Interrogação que exige cuidado, que exige teoria educacional, sob o risco de cairmos em um empirismo metodológico que tome o resultado como o modelo explicativo, confundindo causa e efeito. De nossa parte, ainda que também rejeitemos um modelo preditivo para as ciências humanas, consideramos que não podemos ignorar o legado da linguagem matemática para a discussão educacional. Reconhecendo que tratamos com *expectativas*, mas não com regras, precisamos vamos nos valer da ciência leve dos geômetras. Buscando o caminho da *interdisciplinaridade*, devemos abandonar o *preconceito com a matemática*, para a espreitar, como nos ensinaria Paulo Freire, de forma criticamente curiosa. Afinal, os números, quando apropriadamente consultados, nos brindam com uma simplicidade espantosa. É o que encontramos no *imortal* Machado de Assis, falando sobre o censo populacional de 1872, a quem pedimos socorro:

E por falar neste animal, publicou-se há dias o recenseamento do Império, do qual se colige que 70% da nossa população não sabem ler.

Gosto dos algarismos porque não são de meias medidas nem de metáforas. Eles dizem as coisas pelo seu nome, às vezes um nome feio, mas, não havendo outro, não o escolhem. São sinceros, franceses, ingênuos. As letras fizeram-se para frases; o algarismo não tem frases, nem retórica.

Assim, por exemplo, um homem, o leitor ou eu, querendo falar do nosso país, dirá:

- Quando uma Constituição livre pôs nas mãos de um povo o seu destino, força é que este povo caminhe para o futuro com as bandeiras do progresso desfraldadas. A soberania nacional reside nas Câmaras, as Câmaras são a representação nacional. A opinião pública deste país é o magistrado último, o supremo Tribunal dos homens e das coisas. Peço à nação que decida entre mim e o Sr. Fidélis Teles de Meireles Queles; ela possui nas mãos o direito superior a todos os direitos.

A isto responderá o algarismo com a maior simplicidade:

- A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses uns 9% não lêem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. Não saber ler é ignorar o Sr. Meireles Queles; é não saber o que ele vale, o que ele pensa, o que ele quer; nem se realmente pode querer ou pensar. 70% de cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber por que nem o quê. Votam como vão à festa da Penha - por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado.

Replico eu:

- Mas, Sr. Algarismo, creio que as instituições...

- As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos. Proponho uma reforma no estilo político. Não se deve dizer: "consultar a nação, representantes da nação, os poderes da nação"; mas – "consultar os 30%, representantes dos 30%, poderes dos 30%". A opinião pública é uma metáfora sem base; há só a opinião dos 30%. Um deputado que disser na câmara: "Sr. Presidente, falo deste modo porque os 30 % nos ouvem . . ." dirá uma coisa extremamente sensata.

E eu não sei que se possa dizer ao algarismo, se ele falar desse modo, porque nós não temos base segura para os nossos discursos, e ele tem o recenseamento (ASSIS, 1876 – grifos nossos).

Colocando-nos a favor daqueles que não rejeitam as possibilidades investigativas tornadas possíveis pela matemática, precisamos denunciar uma postura mais perigosa do que o *preconceito matemático* – a *postura mágica das estatísticas*, que toma o resultado como verdadeiro, sem questionar sua constituição e confiabilidade. É preciso que se compreenda que a *Estatística* remete aos *estudos sobre o Estado* (*statisticum collegium*), sendo, portanto, uma ciência eminentemente política – orientada por valores, por ideologias, por pressuposições teóricas. Precisamos compreender que:

Na modernidade, a *mágica das estatísticas* enquanto tecnologia de *governança* não ocorre sem hesitações nem reflexividade. Nas contribuições das estatísticas para a política e a ciência modernas, há um reconhecimento de que os números não são simples espelhos da realidade, mas refletem pressupostos e teorias sobre a natureza da sociedade. As estatísticas intervêm nos processos de governo, uma vez que os números moldam nossa maneira de 'ver' as possibilidades de ação, de inovação e até nossa 'visão' de nós mesmos. São *produtos de interesses sociais, políticos e econômicos, sensíveis às decisões metodológicas de organizações complexas com verbas limitadas* (POPKEWITZ, LINDBLAD, 2001; p.117-118 – grifos nossos).

Neste sentido, são perguntas essenciais para aqueles que desejam trabalhar, cientificamente, com estatísticas: Quais foram as categorias utilizadas? Como foram

construídas? Como foi feita a coleta dos dados? Quais foram os atores desta rede de informação? Quais as críticas metodológicas utilizadas neste processo? Infelizmente essas preocupações são facilmente substituídas por aquilo que temos chamado de *teoria do botão mágico*, ou a compreensão de que todos as informações de que precisamos estão armazenadas em um sistema de computador e que basta o apertar de alguns botões para que a informática nos dê, de presente, os números que desejamos. Assim, em uma espécie de *xamanismo estatístico*, os técnicos das repartições públicas irão navegar pelos sistemas de gerenciamento dos Ministérios, pescando dados e extraiendo os *indicadores de qualidade* que disposições legais tornaram obrigatórios. Esta mitologia dos tempos digitais esquece facilmente do trabalho metodológico que envolve a prática de órgãos como o IBGE, o INEP e o IPEA para garantir a qualidade da produção, tratamento e divulgação de nossa estatística. Pior, apelando para o *botão mágico* ignora que não existe ciência sem pesquisa!

Ao leitor que considere que nossa linguagem, talvez marcada pelo discurso hermético da Academia, não tenha sido suficientemente clara para demonstrar o caráter político da estatística, começando pela definição de suas categorias, ao mesmo tempo que não foi convencido sobre a importância de conhecer o seu processo de produção, pedimos que ouça nossa Rachel de Queiroz (1910-2003), discordando do *censo populacional* do IBGE de 1990. Quem sabe, mais uma *imortal*, discutindo com mais um censo, possa o convencer:

Creio que contribui muito para a pouca veracidade das declarações do IBGE a infeliz escolha dos recenseadores quanto à palavra que deve designar a nossa variadíssima gama de mestiços: *pardo*. *Pardo* é uma palavra ofensiva, cheira demais a senzala, a cativeiro. Ninguém quer ser *pardo*, se confessar *pardo*. [...]

E, pois, já que a expressão ‘*pardo*’ é desagradável aos ouvidos brasileiros, por que usá-la? Se temos para o nosso uso e gosto uma expressão que nos sabe infinitamente melhor – e que consideramos mesmo agradável e lisonjeira: *moreno*. [...]

Faça-se pois este apelo ao IBGE, uma das instituições oficiais mais merecedoras de crédito neste país: vamos acabar com essa história de *pardo*. Nós somos mesmo é *morenos*. O negão se declara crioulo, com orgulho: e a palavra mulata designa hoje em dia, a jovem mulher, bela e desejável. Mas *pardo* ninguém quer ser. *Morenos*, sim, de Norte a Sul, com muita honra. *Morenos* cor de mel, ou nas infinitas gradações do café-com-leite. Mande o recenseador indagar “De que cor você é: *branco*, *negro*, *amarelo* ou *moreno*?”. E terá como resposta uma quase unanimidade. “*Moreno*”! Como a índia Iracema, como os nisseis, os mulatos, os cariocas, baianos, pernambucanos, como os caboclos do Nordeste e da Amazônia. *Morenos* todos nós (QUEIROZ, 1993, p.63-64).

8.1. AS ESTATÍSTICAS DA EPT | UM GUIA PERDIDO NA TRILHA¹³¹

Desde a criação da REDE, em dezembro de 2008, a importância dedicada à produção e à análise das estatísticas da Educação Profissional Tecnológica tem crescido sensivelmente. A

¹³¹ A maior parte das discussões que fazemos aqui foram previamente apresentadas em uma Nota Técnica que tratava, exclusivamente, do SISTEC (MORAES, RAUPP, 2014).

origem desta preocupação remonta à própria gênese dos *Institutos Federais*, vinculada a pactuação de Termos de Acordos de Metas (TAM) destes com a SETEC/MEC. O ritmo e a direção da expansão institucional seriam, em teoria, vinculadas ao atingimento das metas estipuladas aos indicadores numéricos, dentre os quais destacam-se aqueles tornados obrigatórios pelo Acórdão TCU 2267/05¹³².

A demanda pela produção estatística ganhou um impulso adicional com a publicação da Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011), que impele os órgãos públicos, entre outras disposições, a fornecer informação relativa à “implementação, acompanhamento e resultados dos programas, projetos e ações dos órgãos e entidades públicas, bem como metas e indicadores propostos” (BRASIL, 2011).

A iniciativa de tornar mais eficiente a gestão pública através da proposição de indicadores de desempenho é elogiável. Um conjunto bem organizado de indicadores sociais potencializam as chances de sucesso na implementação de políticas públicas, diminuindo o peso das decisões discricionárias em detrimento de diagnósticos sociais mais bem respaldados tecnicamente e comprometidos, como definem os Termos de Acordo de Metas, com a “racionalização, a eficiência, a eficácia, a economicidade e a efetividade dos recursos investidos” (MEC/SETEC, 2010). No tocante às preocupações mais estritamente pedagógicas, as produções estatísticas podem auxiliar os *Institutos* na análise de seus processos escolares, construindo conhecimento, por exemplo, a respeito da *qualidade educacional dos cursos* e de seus *graus de inclusão social*. Pode ainda, de maneira objetiva, mensurar as taxas de *evasão escolar*, variável historicamente crítica na REDE.

Os indicadores do TAM e do Acórdão do TCU sofrem, entretanto, de um mal: são vítimas da *síndrome do botão mágico*! Ao definir os indicadores de qualidade espera-se que a gestão pública, *pari passu*, estabeleça os mecanismos que proporcionem o controle da norma tornada obrigatória. Alguém se perguntou se os *Institutos Federais* estavam prontos para responder a esta demanda estatística? Há setores especializados para esta produção numérica? Estes setores contam com tecnologias censitárias? Quem são, e qual é a formação, destes servidores públicos estão produzindo a estatística educacional? Trocando em miúdos: qual é a origem dos dados e a confiabilidade da informação sobre a EPT que se vêm produzindo?

A produção destes números está, obviamente, condicionada à existência de uma base de

¹³² **i)** relação candidato/vaga; **ii)** relação ingressos/aluno; **iii)** relação concluintes/aluno; **iv)** índice de eficiência acadêmica de concluintes; **v)** índice de retenção do fluxo escolar; **vi)** relação de alunos/docente em tempo integral; **vii)** índice de titulação do corpo docente; **viii)** gastos correntes por aluno; **ix)** percentual de gastos com pessoal; **x)** percentual de gastos com outros custeios; **xi)** percentual de gastos com investimentos; e **xii)** número de alunos matriculados classificados de acordo com a renda per capita familiar.

dados sobre a qual serão realizados os procedimentos estatísticos. Infelizmente a REDE não conta com uma base de dados sobre a qual esses números possam ser obtidos, tampouco apresenta uma estrutura (física, tecnológica, humana) para que a estatística educacional seja produzida. É fato, contudo, que é possível recorrer ao INEP, responsável pelos ótimos censos educacionais brasileiros. Ainda assim, a complexa e diversificada oferta e dinâmica escolar dos *Institutos* não podem ser representada, a contento, pela compatibilização entre o Censo da Educação Básica (Educacenso) e o Censo da Educação Superior (CenSup). Esta dificuldade, levou a SETEC a adotar o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) como base de dados estatísticos para a REDE. Entretanto, essa escolha administrativa, que foi necessária e comprometida com a EPT, contudo, não respeitou questões de ordem técnica, teórica e metodológica necessárias para a confiabilidade estatística. Guiar-se por indicadores matemáticos que não estejam corretos é como seguir um guia perdido na trilha!

Esperamos, com este capítulo, discutir, ainda que superficialmente, o atual estado da produção estatística na EPT nacional, demonstrando a sua insuficiência para o efetivo cumprimento da política de *gestão por indicadores* e para a realização de pesquisas educacionais mais complexas. O segundo objetivo cuidará de descrever brevemente o conjunto de ações teóricas, metodológicas e políticas, que foram necessárias para construir os sistemas estatísticos do IFSC, a partir dos quais foram levantadas as informações educacionais que serão analisadas, à luz de nosso problema de pesquisa, nos capítulos posteriores. Há que se alertar ao leitor de que os conhecimentos expostos nesta seção advêm menos da literatura especializada, ainda tão precária nesta área, e mais da experiência profissional, dedicada à produção censitária educacional¹³³. Representa um esforço para romper um perigoso silêncio que se estabeleceu sobre o tema na REDE.

8.1.1. O Tripé da Governança Digital | sistema tecnológico para a produção estatística

Para embasar nossa crítica, queremos apresentar um breve arranjo teórico que propomos para analisar a produção das estatísticas educacionais: o *tripé da governança digital para a produção estatística*.

¹³³ Concorrem para este conhecimento a experiência como Pesquisador Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais, desde 2008, atuando na Diretoria de Estatísticas Educacionais do INEP; a ocupação da Coordenação-Geral de Orientação e Controle da Educação Superior (CGOC/SESu/MEC), no período 2010-2011, organizando o Cadastro e-MEC, base de dados corporativa e interoperável do MEC; e o cargo de Diretor de Estatísticas e Informações Acadêmicas do IFSC (2012-2016).

O uso das tecnologias de informação e comunicação objetivam e dão celeridade e eficiência na tramitação dos processos administrativos. Um sistema administrativo digital bem projetado automatiza processos e rotinas, diminuindo o risco de erros hermenêuticos e de operação, garantindo a governança digital. Ao contrário do que usualmente se aceita, esses sistemas não se restringem aos *softwares*, às plataformas digitais utilizadas para os trâmites processuais, mas devem ser compreendidos como a rede que congrega todos os atores, humanos ou não, envolvidos nos processos administrativos e suas respectivas inter-relações. De forma simplificada podemos postular que os sistemas de governança digital devem apoiar-se em um tripé:

1) Marco regulatório: conjunto de normas (Leis, Decretos, Portarias, Instruções Normativas, Notas Técnicas, etc.) que definem os processos. Elas devem explicitar as cadeias de responsabilidade processual (setores, chefias, instituições), as regras de tramitação (ordem, prazos) e as implicações relacionadas ao cumprimento ou não das normas estabelecidas. A principal fragilidade neste campo costuma estar relacionada a fraqueza terminológica das categorias utilizadas nas normas. A inexistência de glossários, que definam as categorias utilizadas, amplia o número de erros hermenêuticos relacionados ao uso processual do marco regulatório.

2) Aparato Tecnológico (sistema eletrônico): definido o Marco Regulatório, é necessário traduzi-lo para a linguagem digital através da concepção de um aparato tecnológico, geralmente um sistema de informática (*software*). Este aparato deve responder completamente ao Marco Regulatório, sem introduzir ou retirar quaisquer disposições. É sabido, contudo, que na codificação deste processo digital, problemas referentes ao ordenamento determinado pelo marco regulatório irão surgir: alguns desenvolvimentos podem detectar, por exemplo, problemas que vão desde o conflito lógico entre as categorias até a inadequação dos processos à prática dos servidores que irão operar o sistema. Isso enseja um processo de retroalimentação entre o sistema eletrônico e as normas constituídas, no sentido de depurá-los para a otimização processual. Aqui percebem-se, geralmente, dois grandes erros: a implementação do sistema eletrônico sem a prévia definição de um marco regulatório e a ausência de processos retroalimentados de aperfeiçoamento.

3) Rede de atores: a constituição de um marco regulatório e sua tradução em sistema eletrônico tornar-se-ão inúteis caso a rede de atores responsáveis pela sua operação não contar com a indispensável habilidade técnica para a ação. Esta habilidade não é inata, tampouco pode ser contratada – precisa ser construída através de um processo educacional. O técnico que opera

o *sistema tecnológico* deve conhecer, com profundidade, a dimensão conceitual do *marco regulatório* e a dimensão operacional do *aparato eletrônico*. Em palavras simples, o técnico precisa conhecer a regra e as maneiras de operá-la no sistema eletrônico. Este é um elemento geralmente negligenciado na operação dos sistemas tecnológicos. Costuma-se atribuir ao "cérebro eletrônico" todas as tarefas processuais, ignorando-se por completo as questões metodológicas intrinsecamente dependentes do trabalho humano¹³⁴. No caso da produção estatística, acredita-se que é este *cérebro eletrônico* que organiza as informações processuais, de tal forma que, usando o *botão mágico*, serão extraídos os relatórios que desejamos.

8.1.2. As Bases de Dados da EPT | os censos do INEP

Uma busca pelos números da EPT que considere toda a variedade de oferta da REDE pode sugerir que os insumos estatísticos para o cálculo de nossos indicadores sejam obtidos através da união entre o Censo Escolar (*Educacenso*) e Censo da Educação Superior (*CenSup*), produções censitárias realizadas há décadas pelo INEP. Com efeito, esta é a sugestão do texto do Plano Nacional de Educação (PNE), ao determinar que as metas previstas para a educação brasileira “deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados” (BRASIL, 2014 – grifos nossos). Esta linha de pensamento, contudo, encontra duas grandes dificuldades: a primeira de essência e a segunda de ordem metodológica.

Quanto às limitações essenciais: no que tange à EPT o *Educacenso* coleta os dados dos alunos matriculados nos *cursos técnicos de nível médio*, enquanto os dados do *CenSup* apresentam o conjunto dos alunos dos cursos superiores sequenciais e de graduação. Os *Institutos Federais*, contudo, tem uma oferta que se expande além destas pontas, contando com os *cursos de qualificação profissional*, geralmente tipificados como cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), além das ofertas de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Sabemos, pela *experiência*, que o número de matrículas nestes *tipos de curso* não é residual, ainda mais depois da implantação do *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego* (PRONATEC). Desta forma, deduz-se que mesmo a dispendiosa união entre estes dois grandes conjuntos de dados não seria suficiente para oferecer um panorama completo da EPT na REDE. Na prática, por uma questão aritmética simples, torna-se inviável descobrir, por exemplo, se os

¹³⁴ Clientes se revoltam com os tele-atendentes das prestadoras de serviços de comunicação, por exemplo, não compreendendo que estamos diante de uma *rede de atores* que está, conceitual e operacionalmente, pouco capacitada na tarefa de operação de um *sistema tecnológico*.

Institutos Federais estão reservando 50% de suas vagas para cursos técnicos de nível médio e 20% para os cursos de licenciatura.

A apresentação deste problema essencial já seria suficiente para justificar nossa posição crítica. Iremos considerar, contudo, além desta incompatibilidade entre a contagem e a oferta, os problemas de ordem metodológica. O pesquisador em educação que observar além das tabelas prontas publicadas nas sinopses estatísticas do INEP, dedicando-se à leitura dos *glossários, questionários e manuais* dos censos, irá perceber que *Educacenso* e *CenSup* não compartilham da mesma metodologia de contagem e classificação. As datas de referência, a forma de coleta e a rede de atores envolvidos são diferentes. Nem mesmo um dicionário de termos (*glossário*) é compartilhado. Exemplificando, para facilitar a compreensão da dimensão do problema que envolve a união entre esta base de dados, podemos afirmar que um *aluno* para o *Censo Escolar* não é a mesma coisa que um *aluno* para o *CenSup*.

A metodologia do *CenSup* tem se mostrado bastante adequada à REDE, coletando o total de alunos por curso no ano subsequente ao de referência. Assim, por exemplo, a partir de 1º de fevereiro de 2016, começamos a coleta censitária referente ao ano de 2015. O total de matrículas será considerado como o somatório de alunos com matrícula ativa no fim do ano (*cursando*) com os alunos que concluíram os seus cursos no ano de referência (*formados*).

A metodologia do *Educacenso*, ao contrário, é pouco adaptada à realidade de REDE. Não se considera a matrícula por *curso*, mas por *turma*, tal qual é a realidade da imensa maioria das escolas brasileiras. Na EPT, no entanto, convivemos com outra lógica de organização escolar, com o regime de *matrícula por disciplina*, tal qual na educação superior, sendo expediente bastante comum. A *coleta* não ocorre no ano subsequente, como no *Censup*, e sim no mesmo ano de referência. Foi estabelecido que a data de referência para a coleta será, sempre, a última quarta-feira do mês de maio. Assim, para o ano de 2016, consideraremos como alunos dos *Institutos Federais* aqueles que estiverem com matrículas ativas no dia 25 de maio. Todos aqueles que ingressarem no 2º semestre, por exemplo, não serão contabilizados.

No que se refere ao preenchimento dos questionários outras dificuldades adicionais. O *CenSup* tem seus cursos vinculados à dimensão regulatória. Desta forma, só são considerados aqueles que estejam associados ao Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES), constando no *Cadastro e-MEC*. Para o preenchimento dos alunos vinculados a estes cursos, o INEP costuma realizar antes da coleta, a cada ano, reuniões regionais de capacitação, nas quais os responsáveis pelo censo apresentam aos *Pesquisadores Institucionais* (PIs) das

Instituições de Ensino Superior (IES) a metodologia utilizada na contagem e o sistema de coleta a ela associado.

Para o *Educacenso* a realidade é bastante distinta. A lista de turmas associada às escolas é declaratória, o que aumenta, sobremaneira, a incidência de erros. No tocante à capacitação da *rede de atores* que irá alimentar o sistema, as dificuldades são ainda maiores: a imensa dimensão da Educação Básica no Brasil exige a descentralização do apoio às Escolas para o preenchimento do *Educacenso*. Este apoio nasce da articulação entre as *Secretarias Estaduais de Educação Básica* e o INEP. Os *Institutos Federais*, por sua vez, como “escolas federais”, não pertencem a esta cadeia, ficando desamparados. Para a REDE todo o suporte está centralizado em Brasília, na SETEC, onde apenas um ou dois servidores são responsáveis pelo atendimento as centenas de *campi* dos *Institutos Federais*, frutos desta inédita e histórica expansão. Em termos práticos, o que temos na alimentação do *Educacenso* nos *Institutos Federais* é uma situação de fragilidade sistêmica e, muitas vezes, de inépcia técnica, produzindo estatísticas não confiáveis.

8.1.3. As Bases de Dados da EPT | o SISTEC

Foi neste contexto de incerteza estatística que a SETEC renovou as utilidades previstas para o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), criado para substituir o *Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio* (CNCT) e servir de base de dados essencial para “garantir a validade nacional dos diplomas expedidos na própria instituição de Educação Profissional e Tecnológica” (MEC.CNE, 2009). De um sistema meramente de autenticação de diplomas de cursos técnicos, o SISTEC tornou-se:

[...] uma base de dados em constante atualização, que propicia aos responsáveis por políticas de educação profissional a extração de indicadores que subsidiam a gestão dos diversos programas que compõem o setor. Exemplos de utilização das informações do sistema são a composição da matriz orçamentária da Rede Federal de Educação Profissional, que, a partir de 2010, passa a ser subsidiada através de relatórios de matrículas de alunos em suas unidades de ensino, ao longo de todo o território nacional (MEC.SETEC, 2013 – grifos nossos).

Destarte, o SISTEC abandonou sua característica minimalista para assumir uma perspectiva central em quase todas as políticas públicas para a REDE, assumindo distintos papéis:

- 1) Abrigar o cadastro e o registro dos estudantes dos cursos técnicos de nível médio, FIC, graduação e pós-graduação;
- 2) Garantir a validade dos diplomas de cursos técnicos;

- 3) Organizar os Relatórios de Prestação de Contas dos IFs¹³⁵;
- 4) Fornecer os subsídios estatísticos para a composição da Matriz Orçamentária da Rede;
- 5) Auxiliar no controle do cumprimento do acordo do Sistema S/MEC;
- 6) Promover as bases de um sistema nacional de avaliação¹³⁶;
- 7) Possibilitar a geração dos indicadores educacionais da EPT.

O controle e a avaliação de todas as suas políticas por um único sistema é, talvez, a maior pretensão de qualquer órgão da Gestão Pública, por concentrar esforços de melhoria e operação técnica, além de eliminar os indesejáveis trânsitos conceituais decorrentes da utilização de sistemas não interoperáveis¹³⁷. Há de se considerar, entretanto, as consequências técnicas e de políticas educacionais subjacentes à decisão de submeter um sistema a tantas responsabilidades *ad hoc*.

Um reflexo desta preocupação mostra-se nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio, aprovadas pela Resolução CEB/CNE nº 06/2012. Nelas, é possível perceber a preocupação do Conselho Nacional de Educação com a produção de estatísticas educacionais fora do âmbito do INEP:

Art. 23.

[...]

Parágrafo Único – A inclusão de dados no SISTEC não desobriga a instituição educacional de prestar as devidas informações ao Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para fins estatísticos e de exigência legal, tal como o cálculo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (CEB/CNE, 2012)

O parecer do CNE reconhece a experiência institucional que o INEP adquiriu através da produção de censos educacionais nas últimas décadas. Esta experiência se materializa em documentos de referência metodológica, sistemas de informática e na configuração de uma equipe de Técnicos em Assuntos Educacionais, Estatísticos, Economistas, Professores e Pesquisadores em Educação que garantem o *saber fazer* da autarquia. Não obstante, a realidade da SETEC não pode ser comparada à do INEP, pois a SETEC não conta com uma equipe multidisciplinar, tampouco possui a *expertise* e a vocação institucional do INEP para produzir referências estatísticas. Desta forma, a produção estatística sobre a REDE vem operando em

¹³⁵ Os Relatórios de gestão dos *Institutos Federais*, desde 2012, precisam usar os dados do SISTEC.

¹³⁶ Conforme aponta o *Parecer CEB/CNE nº14, de 1º. de julho de 2009*.

¹³⁷ Exemplo de sucesso na interoperabilidade de sistemas pode ser encontrado na implantação do Sistema e-MEC, através da Portaria Normativa SESu/MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010.

um vácuo metodológico, em uma estrutura de completa desregulamentação.

A ausência de Marco Regulatório implica no comprometimento do sistema eletrônico que deveria representá-lo. Uma vez que as regras processuais não estão satisfatoriamente definidas, a equipe de programação tenderá a implementar regras pouco rígidas, comprometendo a qualidade da informação. Em casos extremos, a equipe de programadores acabará definindo as ditas “regras de negócio” em detrimento de análises mais contextualizadas e adaptadas ao escopo dos problemas enfrentados.

Ao contrário do que comumente se defende, um bom sistema de gestão eletrônica é aquele que restringe possibilidades, padronizando a ação de seus operadores. Essa restrição de possibilidades não deve significar, no entanto, restrição de ação. Ao contrário, um bom sistema é aquele que oferece inúmeros tipos de ação ao seu usuário, mas tem categorizações tão fortemente definidas que abre pouco espaço para erros hermenêuticos. Opondo-se a essa diretriz o SISTEC possui fraca categorização, ausência de tipologias processuais e amplo espaço para decisões individualizadas, comprometendo sua utilização em REDE.

Outro problema relacionado ao sistema eletrônico diz respeito a erros de programação e instabilidades de sistema. Esses, por serem mais evidentes, têm sido o principal alvo de críticas ao SISTEC. Os “bugs” que já ocorriam com uma frequência considerável desde os acréscimos de funcionalidades já mencionados foram amplificados desde a inclusão da “Aba Pronatec” no Sistema. O número de tabelas necessárias e o volume de informações demandados por esse Programa comprometeram o funcionamento de um Sistema não desenhado para esses fins. Essa questão técnica é consequência imediata da não previsão de Marco Regulatório e de ausência de coordenação do sistema.

É importante denunciar o errôneo entendimento de que um sistema de informática perfeitamente adequado às metodologias censitárias produzirá automaticamente, como por geração espontânea, as estatísticas e as informações acadêmicas de que necessitamos. Essa análise superficial desconhece o trabalho feito pelos Registros Acadêmicos (RAs) de cada câmpus e pelo Pesquisador Institucional (PI) da Reitoria de cada *Instituto Federal*. A rápida expansão da REDE vem desenhandando realidades em que o PI possui pouca, ou nenhuma, relação com os RAs dos câmpus. Assim, a cadeia de informação (Câmpus → Reitoria → SETEC ou INEP) rompe-se já no primeiro elo, comprometendo todo o sistema censitário. Nestes RAs, pontas do sistema estatístico e de controle, as complicações nascem na seleção do futuro servidor, nas quais não se discute o perfil desejado para a atividade. A vivência do cotidiano institucional tem nos mostrado que poucos servidores se sentem à vontade com as

responsabilidades atribuídas aos RAs. A “fuga da matemática” é fenômeno conhecido por todos os setores que trabalham com metodologias quantitativas e de controle.

O pouco reconhecimento da natureza estatística e do caráter estratégico desta Rede PI-RA tem levado muitos Registros Acadêmicos a assumirem uma identidade muito distinta da esperada: eclética, “coringa”, que impulsiona sua coordenação a assumir atividades que em nada se relacionam com o universo das ditas *informações acadêmicas*. Como consequência, há o comprometimento da atividade-fim e o desinteresse pelo setor, que muitas vezes trabalha sem coordenação.

Com isso em mente, partimos da compreensão que considera os servidores do *Institutos Federais*, em especial aqueles ligados aos Registros Acadêmicos e à *Pesquisa Institucional* (PI), como os personagens centrais da importante tarefa de constituição das estatísticas e informações educacionais. A operacionalização dos procedimentos administrativos, a observância das questões conceituais envolvidas na alimentação dos sistemas de informação e, principalmente, a ação conjunta e ordenada desses servidores são fundamentais para a qualidade da produção estatística na Rede.

Seria injusto terminar esta seção sem antes reconhecer todo o trabalho que vem sendo feito pela atual gestão da SETEC. Este grupo diretivo, formado em grande parte por professores e professoras da REDE, apresenta uma postura indiscutivelmente comprometida com o desenvolvimento dos *Institutos Federais* e trabalha incansavelmente para a melhoria de nossa informação e gestão¹³⁸. Apenas alertamos para o fato de que nunca se terá a confiabilidade necessária a partir do sistema tecnológico constituído para a produção das estatísticas sobre a REDE. O caminho para a solução definitiva deste problema não está na SETEC, mas no INEP.

É certo que hoje a Diretoria de Estatísticas Educacionais do INEP trabalha no limite de suas possibilidades, produzindo os dois censos educacionais brasileiros. Estamos convencidos, contudo, que uma pequena dotação orçamentária, associada a contratação de mais alguns pesquisadores de carreira, será suficiente para que resolvamos estas sérias deficiências estatísticas que comprometem a gestão da REDE. Somente o INEP reúne as condições técnicas, teóricas e metodológicas para produzir um *Censo Nacional da Educação Profissional Tecnológica* – esta é a nossa bandeira!

¹³⁸ Nos últimos dois anos a SETEC vem aumentando a crítica sobre o SISTEC e produzindo alguns materiais que auxiliam a sua utilização. Entre eles, destacamos o novo Manual do SISTEC, que foi produzido pelo FRA do IFSC e compartilhado com toda a REDE através da SETEC. A DEIA reafirma, desde o primeiro momento, uma política de aliança com a SETEC. As críticas processuais, que existem, reconhecem a dificuldade da gestão pública e o esforço de nossos companheiros que estão em Brasília lutando pela consolidação da REDE.

8.2. CONSTRUINDO AS BASES DE DADOS DA EPT | A PRODUÇÃO DAS ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS NO IFSC

8.2.1. As Estatísticas no IFSC até 2011

Foi diante desta realidade de dificuldade estatística que, atuando como Pesquisador do INEP, fomos convidados pelo IFSC para auxiliar a gestão institucional – um trabalho que se estendeu por 4 anos (2012-2016), coincidindo com a duração deste estudo de doutorado. À época consideramos que o IFSC seria o “laboratório perfeito” para que pudéssemos investigar algumas das questões que já estávamos propondo. Não sabíamos, no entanto, qual era a realidade, problemática, da estatística no IFSC. Até mesmo nossa visão sobre a produção estatística nacional, tal como apresentamos na seção anterior, só seria refinada durante este período. Deste modo, consideramos ser importante ao leitor que nos acompanha, conhecer, ainda que brevemente, qual era o cenário de produção estatística no IFSC até 2011 e as ações necessárias para a produção dos números que apresentamos nesta Tese. Para tanto, vamos nos valer de nosso *tripé da governança digital*:

1) Marco regulatório: o crescimento extraordinário do IFSC, ampliando sua abrangência de 3 para 23 *campi* em menos de 10 anos, não se deu sem o aumento crescente da complexidade de sua gestão acadêmica. Cada um dos *campi* adotou uma *Organização Didático Pedagógica* (ODP) própria, de forma que as regras processuais dos processos acadêmicos não eram compartilhadas por toda a instituição. A realidade tornava-se ainda mais complexa para os *campi* mais antigos, como é o caso do Florianópolis-Centro, onde cada um de seus seis departamentos abrigava um Registro Acadêmico autônomo, que estabelecia suas próprias regras processuais;

2) Aparato Tecnológico (sistema eletrônico): uma vez que existiam múltiplas regras, o Sistema de Controle Acadêmico do IFSC, chamado ISAAC, precisava ser suficientemente aberto para abrigar estas distintas realidades. Implantando em 2004, para a realidade do CEFET-SC, o ISAAC foi sofrendo inúmeras alterações pontuais durante os anos para conseguir responder às demandas de *registro acadêmico*. A maior parte das suas alterações eram programadas por bolsistas que, invariavelmente, deixaram a instituição após um período de trabalho. O resultado era a conformação de um *sistema eletrônico* transacional que, apesar de conseguir acompanhar os processos acadêmicos de um aluno, não consegue extrair relatórios úteis à gestão, dada a impossibilidade de categorização de seu banco de dados, que responde a

distintas regras de negócio. Tratando da dificuldade de gerenciamento da informação no IFSC a partir da sua expansão, a equipe da DEIA registrou em Nota Técnica:

Em decorrência desse crescimento aumentou também o volume de dados cadastrados e gerenciados no sistema acadêmico ISAAC, que começou a demonstrar incapacidade de atender aos processos e às demandas institucionais por relatórios e outros documentos. Isso se deu ao fato de que o ISAAC, implantado em 2004, foi projetado para atender a uma realidade educacional distinta da atual, e também ao fato de as customizações solicitadas pelos setores de ensino, pesquisa e extensão não poderem ser atendidas em virtude de limitações técnicas com a linguagem do sistema (MARIANO, BASQUEROTO COELHO e MORAES, 2016).

3) Rede de atores: em que pesem estas limitações de natureza tecnológica, as estatísticas precisavam ser produzidas, principalmente para a elaboração do Relatório de Gestão, no qual devem ser apresentados os números referentes aos indicadores do TAM e do Acórdão do TCU. Neste sentido, tornou-se responsável por estes números, a Coordenação de Pesquisa Institucional (CPI) da Diretoria da Gestão do Conhecimento (DGC) do IFSC. Esta coordenação, no entanto, era composta por um só servidor técnico que, no limite das suas possibilidades, buscava as informações estatísticas junto aos *campi*. Nos campi era nomeado um Cadastrador Institucional (CI), que repassava as informações às reitorias. Este CI geralmente era ligado ao Registro Acadêmico do campus, mas em alguns casos pertencia a setores completamente estranhos à operação do ISAAC, não estando minimamente capacitado para a produção das informações solicitadas.

A bem da verdade, mesmo nos Registros Acadêmicos, pouquíssimas pessoas estavam capacitadas para a atividade. O setor funcionava em todos os campi sem regulamentação e sem capacitação. A respeito desta realidade foi produzida uma Nota Técnica, em setembro de 2012, apontando que:

No atual contexto do IFSC, os principais agentes institucionais que realizam a inserção e/ou extração de dados nos sistemas informatizados são os Cadastradores Institucionais (doravante CIs) e os servidores ligados aos Registros Acadêmicos (doravante RAs) e às Secretarias. Observando superficialmente a estrutura de alguns Campus, foi identificado que os serviços de RA e CI, apesar de lidarem com a alimentação dos sistemas informatizados, não apresentam padronização. Foi verificado ainda que os Registros Acadêmicos estão inseridos em um ambiente organizacional onde costuma funcionar também uma Secretaria. Quando Registro e Secretaria compartilham o mesmo espaço físico, como é o caso dos Campus de menor infraestrutura, há uma tendência de os dois confundirem-se entre si, principalmente quando há um ou mais servidores desempenhando as atividades de ambos. Isso traz muita confusão no momento da realização e principalmente da delegação das atividades, visto que não se sabe onde terminam as atribuições de um setor e começam as do outro (MORAES, RAUPP e MACIEL, 2012).

Além destes erros no desenho tecnológico da produção estatística, os números apresentados nos Relatórios de Gestão também sofriam de problemas metodológicos. A metodologia de contagem dos alunos, por exemplo, foi alterada diversas vezes durante os anos,

trabalhando com diferentes conceitos de *matrícula*; a contagem era semestral, com muitos alunos sendo contados nos dois semestres – o que impedia a soma dos subtotais para determinar o número de matrículas anuais. Para tanto, se usava uma controversa fórmula que considerava as *matrículas anuais* como a soma dos formados do 1º semestre com o total de matriculados no começo do 2º semestre. Além dos conceitos de matrícula do CENSup e do Educacenso, o IFSC usava um outro arranjo matemático, completamente arbitrário, para a resposta aos órgãos de controle.

Em resumo, estava desenhado um sistema tecnológico que não obedecia a um *Marco Regulatório*, que trabalhava com um *aparato eletrônico* que não responde às suas necessidades, operado por servidores sem a devida capacitação para operá-lo. Os relatórios oriundos deste sistema problemático eram organizados por uma metodologia arbitrária. Tal qual registrado pela equipe da DEIA:

No que se refere à extração de relatórios, que é uma constante demanda da Gestão, em virtude das limitações de programação do ISAAC e na operação eletrônica dos processos acadêmicos, os relatórios emitidos pelo sistema não eram confiáveis e exigiam controles paralelos por parte dos Registros Acadêmicos, demandando um grande esforço desses servidores para analisar e validar os dados extraídos do sistema. Essas dificuldades aliadas à ausência de marco regulatório e crítica metodológica geravam muitas dúvidas sobre dados institucionais como quantidade de cursos, alunos matriculados entre outras informações acadêmicas que serviriam de subsídio para a produção de indicadores. Diante das limitações descritas tornava-se cada vez mais difícil tomar decisões com base nos números extraídos do ISAAC para saber se o IFSC estava, de fato, atendendo ao disposto no Acórdão nº 2.267/2005-Tribunal de Contas da União e no Termo de Acordo de Metas e Compromissos de 2009 (TAM), que definia os métodos de cálculo para os indicadores de gestão da REDE-EPCT. Fazia-se urgente repensar os processos institucionais e os sistemas eletrônicos para responder com transparência e precisão as demandas do Estado e da sociedade (MARIANO, BASQUEROTTO COELHO e MORAES, 2016).

8.2.2. A Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas | DEIA

O diagnóstico sobre a produção estatística do IFSC durou cerca de 2 meses. Após este período, já tínhamos a compreensão de que o tipo de informação solicitado pelo IFSC, ao nos convidar a partir de Brasília, não estaria disponível, com confiabilidade estatística, a partir do sistema tecnológico desenhado na instituição. Era preciso se configurar um novo setor, com a atribuição de atuar na organização das informações acadêmicas, padronizando e coordenando o suporte conceitual e metodológico dos processos que envolvem a elaboração das estatísticas, compondo indicadores educacionais, disponibilizando dados, informações e conhecimentos para os públicos externo, interno e órgãos de auditoria. Nascia a ideia da Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas (DEIA).

Orientados pela concepção de nosso *tripé da governança digital* para a produção de estatísticas educacionais, sabíamos que esta nova estrutura política precisaria auxiliar a Diretoria de Ensino na construção de um novo Regimento Didático Pedagógico (RDP) para o IFSC, que revogasse as antigas ODPs e estabelecesse um *marco regulatório* unificado para toda a instituição, ao mesmo tempo que seria preciso iniciar o processo de implantação de um novo *sistema eletrônico*, capaz de organizar a gestão acadêmica de acordo com a regra que seria estabelecida. Operando este novo sistema tecnológico, uma *rede de atores*, formada, fundamentalmente, pelos servidores dos Registros Acadêmicos dos *campi* - um setor que precisaria ser repensado, de forma a garantir o seu ótimo funcionamento.

É preciso que se compreenda que este é um arranjo teórico para a produção da estatística educacional. O arranjo político, no entanto, não está adaptado à esta concepção. A visão simplista do *senso comum* costuma acreditar que basta um pouco de *vontade política* para que as boas ideias “saiam do papel”. Esta visão é simplista por que, muitas vezes, ignora que a construção das *vontades políticas* é, muito provavelmente, a tarefa mais difícil para a implementação de uma *política pública*. A proposta de qualquer sistema tecnológico de orientação e controle envolve a discussão de competências entre os setores que, geralmente, divergem a respeito do tratamento que deve ser dado ao objeto em questão. Estas disputas somente poderão ser resolvidas a partir de um *marco regulatório* que limite o escopo de atribuição destes setores – esta regra, contudo, não se dá sem o enfrentamento da política. Nos termos de Hauriou, esta *ideia de obra* precisa mobilizar *manifestações de comunhão*, para que um *poder organizado* a coloque em prática.

No caso do IFSC, fomos buscar estas *manifestações de comunhão* no corpo de servidores lotados nos Registros Acadêmicos dos *campi*. A ideia foi constituir um grupo técnico que pudesse articular politicamente as mudanças que os seus setores precisavam. A proposta apresentada a estas pessoas foi a constituição de uma *Rede de Registros Acadêmicos* (REDE-RA) com nó central na DEIA – uma Diretoria que deveria ser criada para lutar por melhores condições de trabalho dos RAs (regulamentação do setor, infraestrutura física, ampliação e capacitação do corpo de servidores), garantindo a qualidade de sua produção estatística. Partindo da concepção que enxerga as pessoas como os artífices da história, não podemos acreditar em reformas que não se articulem segundo uma utopia, uma vontade de transformação. Utopia que só se torna projeto a partir da militância política, da organização dos trabalhadores em torno de uma pauta comum. De nossa parte, escolhemos iniciar um movimento que chamamos, informalmente, de Fórum dos Registros Acadêmicos (FRA). Este

FRA seria a instância colaborativa e deliberativa da REDE-RA, articulada pela DEIA, que se reuniria, presencialmente e virtualmente, para a organização de sua pauta técnica e política. Estrategicamente, começamos a nos referir à DEIA e ao FRA como estruturas políticas já existentes, que pediam pela sua institucionalização.

Fórum de Registro Acadêmico discute padronização de setores e processos

14. setembro 2012 | Escrito por [Jornalismo IFSC](#) | Categoria: [Câmpus Araranguá](#), [Câmpus Caçador](#), [Câmpus Canoinhas](#), [Câmpus Chapecó](#), [Câmpus Criciúma](#), [Câmpus Florianópolis](#), [Câmpus Florianópolis-Continente](#), [Câmpus Garopaba](#), [Câmpus Gaspar](#), [Câmpus Geraldo Werninghaus](#), [Câmpus Itajaí](#), [Câmpus Jaraquá do Sul](#), [Câmpus Joinville](#), [Câmpus Lages](#), [Câmpus Palhoça Bilíngue](#), [Câmpus São José](#), [Câmpus São Miguel do Oeste](#), [Câmpus Urupema](#), [Campus Xanxerê](#), [Eventos](#), [Gestão](#), [Matérias](#)

Fortalecer e empoderar os setores de Registro Acadêmico dos campi foi o objetivo principal da primeira reunião deste ano do Fórum de Registro Acadêmico, realizado na quinta (13) e sexta (14) na Reitoria. Os cerca de 30 servidores que participaram do programa discutiram a *Nota Técnica 01/2012*, que sugere uma estrutura ideal de funcionamento dos setores em rede entre si e com a Reitoria. "A falta de uma padronização interfere no trabalho de coleta dos dados e na própria confiabilidade deles. O ideal é o IFSC inteiro ter o mesmo procedimento e falar a mesma língua", afirma o diretor de Estatísticas e Informações Acadêmicas do IFSC, Gustavo Henrique Moraes.

No IFSC, há estruturas diferentes entre os campi para inserção e extração de dados nos sistemas informatizados. Esse trabalho é feito tanto por cadastradores institucionais como por registros acadêmicos ou secretarias. Há também casos em que o servidor do Registro Acadêmico desempenha outras funções, como as típicas de secretaria, cadastro institucional e até ingresso.



"Além disso, o Regimento Geral não especifica as atribuições prioritárias do Registro Acadêmico, o que dá margem para que cada campus defina as atribuições desse setor sob uma perspectiva predominantemente de interesse interno", afirma a *Nota Técnica*, produzida pela procuradora educacional institucional, Daiana Maciel, pelo coordenador de Registro e Suporte Acadêmico, Marcelo Raupp, e pelo diretor de Estatísticas e Informações Acadêmicas, Gustavo Henrique Moraes.

Gustavo explica que a falta de padronização ocorre também nos critérios para a coleta de dados. "Acontece, por exemplo, de um campus ter um entendimento sobre o que é aluno matriculado que é diferente do outro campus", conta. Isso tem causado dificuldade em obter determinadas informações e mesmo em conseguir dados confiáveis. Os dados acadêmicos têm uso tanto interno, para diagnósticos e subsídio à gestão, quanto externo, para censos, acompanhamento do Termo de Metas e definição de matriz orçamentária.

Figura 45. Primeira reunião do FRA. Matérias publicadas no *LinkDigital* do IFSC registraram a movimentação dos setores de Registro Acadêmico do IFSC para a sua institucionalização. A estratégia era se referir à DEIA e ao FRA como estruturas já existentes, ainda que não estivessem, efetivamente, institucionalizadas. Fonte:

Disponível em <http://goo.gl/9EU2ZV>. Acesso em 30/04/2016.

Ainda que os servidores se reúnam para a discussão das suas atividades, não há solução de longo prazo para as *políticas públicas* caso as *manifestações de comunhão* se dêem longe da esfera institucional. A *ideia da obra*, para se realizar, precisa ocupar todos os espaços, aproveitar todas as possibilidades para crescer e se consolidar. No caso que discutimos, a grande oportunidade para a institucionalização foi a realização do Seminário de Planejamento Institucional do IFSC 2013-2014¹³⁹. Neste evento, nossa articulação se deu no sentido de garantir a aprovação de um MacroProjeto Institucional específico para a Gestão dos Processos Acadêmicos. A ação surtiu resultado, com a aprovação do MacroProjeto 06 (MP-06), estruturado segundo a concepção teórica de nossos *três pilares*, e coordenado pelo grupo que

¹³⁹Disponível em: <<http://goo.gl/aN6Gfv>>. Acesso em: 10/06/2016.

pedria a institucionalização do Fórum de Registros Acadêmicos e da Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas. A implementação desta concepção foi traduzida em 4 objetivos específicos, presentes em nosso planejamento estratégico interno¹⁴⁰ (Figura 46) e detalhados e seguir:

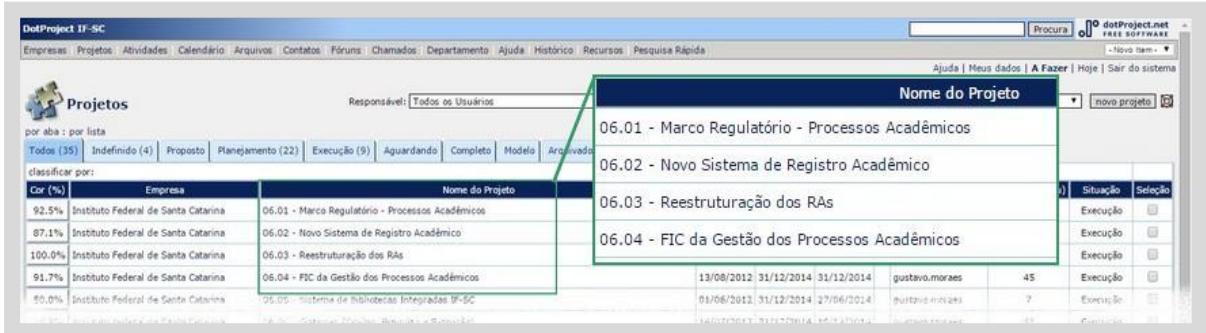


Figura 46. Planejamento interno da DEIA (ainda não institucionalizada) para o cumprimento do MP-06 do Seminário de Planejamento Institucional do IFSC.

8.2.3. Marco Regulatório | Processos Acadêmicos | objetivo 06.01

A realização deste objetivo incluía um problema fundamental: a necessidade da regulamentação das atividades de outros setores, em especial da Diretoria de Ensino. Neste sentido, fomos privilegiados pela postura política de toda a Pró-Reitoria de Ensino, que transformou o sonho da DEIA em uma bandeira de toda a sua estrutura. Deste modo, as diretorias da PROEN agiam em conjunto para construir as modificações necessárias.

Resumindo o extenso conjunto de atividades realizadas pela DEIA para a construção desse objetivo, Elaine Cristina Basqueroto Coelho, coordenadora de suporte acadêmico da DEIA, relatou:

Este objetivo corresponde ao **primeiro** aspecto do Tripé da Governança Digital, e entre as ações executadas (figura 2), a DEIA elaborou uma Nota Técnica discorrendo sobre as atribuições dos Registros Acadêmicos e das Secretarias Acadêmicas; mapeou os processos do setor de Registro Acadêmico; atuou conjuntamente com a Diretoria de Ensino (DIREN) na construção do Regulamento Didático-Pedagógico (RDP)¹⁴¹, auxiliando, de forma especial, na revisão do documento e na constituição de um Glossário de verbetes e referências; revisou todas as resoluções e os modelos de documentos do setor, disciplinando a emissão de diplomas, certificados e históricos escolares emitidos pelo IFSC; reuniu todo o arcabouço legal, paralegal e normativo referente a questões que impactam no trabalho dos Registros Acadêmicos; e interligada com o objetivo 06.03, construiu a resolução¹⁴² de funcionamento da Rede de Registros Acadêmicos (BASQUEROTO COELHO, 2015).

¹⁴⁰Disponível em: <<http://goo.gl/Fa2F0h>>.

¹⁴¹Resolução 41/2014/Consup – Aprova o RDP, disponível em: <<http://goo.gl/FgkNhP>>.

¹⁴²Resolução 41/2013/Consup – Institui a Rede de Registros Acadêmicos e o Fórum dos Registros Acadêmicos, disponível em: <<http://goo.gl/hsdA1f>>.

por aba : por lista												
Atividades		Atividades (inativas)		Fóruns	Gráfico de Gantt	Registros de Atividade	Eventos	Arquivos	Histórico	Links		
Expand All Collapse All												
Marca	Novo Registro	Trabalho	P	Nome da Atividade			Criador da Atividade	Usuários Designados	Data Inicial	Duração	Data Final	Última Atualização
	Registrar	100%	<input checked="" type="checkbox"/>	Nota Técnica - Funcionamento dos RAs			gustavo.moraes	daianamaci (100%) (+2)	02/07/2012 15:00	10 horas	31/12/2012 23:00	23:00
	Registrar	100%		Pesquisa com RA's								23:00
	Registrar	100%		Compatibilização Pesquisa vs. Documentos PRDI								23:00
	Registrar	100%		Escrína da Nota Técnica								23:00
	Registrar	100%		Revisão da Nota Técnica								23:00
	Registrar	100%	<input checked="" type="checkbox"/>	Publicação								23:00
	Registrar	100%	<input checked="" type="checkbox"/>	Mapeamento dos Processos de Registro Acadêmico								23:00
	Registrar	100%		Definir Lista de Processos								23:00
	Registrar	100%		Metodologia								23:00
	Registrar	100%		Realização dos Mapeamentos								23:00
	Registrar	100%		Formatação PRODIN								23:00
	Registrar	100%		Revisão DEIA								23:00
	Registrar	100%	<input checked="" type="checkbox"/>	Publicação dos Mapeamentos								23:00
	Registrar	100%		Novo Regimento Didático Pedagógico								23:00
	Registrar	100%		Revisão do RDP			gustavo.moraes	gustavo.moraes (100%)	01/03/2013 09:45	20 horas	31/05/2013 23:00	23:00
	Registrar	100%		Glossário de Referência			gustavo.moraes	gustavo.moraes (100%)	01/04/2013 09:45	100 horas	14/03/2014 23:00	23:00
	Registrar	100%		Revisões Finais			gustavo.moraes	gustavo.moraes (100%)	15/11/2013 09:45	50 horas	28/03/2014 23:00	23:00
	Registrar	100%		Normatização (Diplomas, Certificados e Históricos Escolares)			gustavo.moraes	gustavo.moraes (100%)	01/12/2012 10:00	10 horas	20/05/2014 23:00	23:00
	Registrar	100%		Diplomas estrangeiros			gustavo.moraes	gustavo.moraes (100%)	01/12/2012 10:45	10 horas	31/12/2012 23:00	23:00
	Registrar	100%	<input checked="" type="checkbox"/>	Certificação do EM pelo ENEM			gustavo.moraes	gustavo.moraes (100%)	01/11/2012 10:45	10 horas	31/12/2012 23:00	23:00
	Registrar	100%	<input checked="" type="checkbox"/>	Resolução - Diplomas e certificados			gustavo.moraes	gustavo.moraes (100%)	01/12/2012 10:45	20 horas	31/12/2012 23:00	23:00
	Registrar	100%		Harmonização dos Históricos Escolares			gustavo.moraes	gustavo.moraes (100%)	03/03/2013 11:00	15 horas	30/04/2014 23:00	23:00
	Registrar	100%		Ajuste Pré RDP			gustavo.moraes	mrappaup (100%)	11/03/2013 11:15	20 horas	31/05/2013 23:00	23:00
	Registrar	100%		Ajustes Pós RDP			gustavo.moraes	mrappaup (100%)	01/05/2013 11:15	20 horas	31/05/2014 23:00	23:00
	Registrar	100%	<input checked="" type="checkbox"/>	Normatização da Rede de Registro Acadêmico			gustavo.moraes	gustavo.moraes (100%)	30/11/2012 17:15	10 horas	13/09/2013 23:00	23:00
	Registrar	100%		Prévia proposta (interna) de Resolução			gustavo.moraes	gustavo.moraes (100%)	30/11/2012 17:15	30 horas	04/01/2013 23:00	23:00
	Registrar	100%		Revisão interna			gustavo.moraes	gustavo.moraes (100%)	04/01/2013 17:30	10 horas	22/03/2013 23:00	23:00
	Registrar	100%		Apresentação ao Conselho de Direentes			mrappaup	mrappaup (100%)	06/05/2013 10:45	2 horas	06/05/2013 23:00	23:00
	Registrar	100%		Revisão da Minuta			mrappaup	mrappaup (100%)	06/05/2013 10:45	10 horas	23/05/2013 23:00	23:00
	Registrar	100%		Apresentação aos Chefs de Ensino			mrappaup	mrappaup (100%)	03/06/2013 10:45	5 horas	04/06/2013 23:00	23:00
	Registrar	100%		Revisão Políticas da Marco Regulatório			gustavo.moraes	gustavo.moraes (100%)	19/05/2013 10:45	10 horas	04/06/2013 23:00	23:00
Finalizado	100%			Ajuste das regras de ativação de Novos Registros			gustavo.moraes	gustavo.moraes (100%)	19/05/2013 10:45	2 horas	04/06/2013 23:00	23:00

Figura 47. Detalhamento do objetivo 06.01: Marco Regulatório – Processos Acadêmicos.

8.2.4. Novo Sistema de Registro Acadêmico | objetivo 06.02

Este foi um objetivo de difícil articulação, uma vez que seu objeto passava pelas atribuições da DTIC do IFSC, ligada à Pro-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. Aqui há um problema fundamental que parece ser recorrente nos casos de implantação dos sistemas de processos administrativos eletrônicos. A questão é saber: quem é responsável pela implantação do sistema? A *área da informática* ou as chamadas *áreas de negócio*? A difícil interlocução entre estas áreas, parece pedir a formação de um grupo interdisciplinar, que se paute pela regra do *negócio*, mas que se articule com a área da informática, avaliando as opções e limitações tecnológicas, de modo a poder decidir sobre os caminhos da implantação. A DEIA planejava ser este grupo interdisciplinar! No IFSC, conduto, o entendimento político a que se chegou foi que o processo de aquisição e implantação de um novo sistema acadêmico ficaria ao encargo da DTIC/PRODIN. Neste sentido, o escopo de ação da DEIA ficou reduzido¹⁴³. A ação da DEIA

¹⁴³ Elaine Cristina Basqueroto Coelho, que trabalhou intensamente na implantação do SIGAA IFSC, redigiu Nota Técnica sobre o tema, na qual explica, com detalhes, as imensas dificuldades envoltas neste projeto, ainda em curso. Segundo sua análise, com a qual concordamos integralmente, a dificuldade hoje enfrentada na implantação do SIGAA nasce da inversão comum das lógicas de implantação dos sistemas, que os tratam como fins e não meios de implementação das políticas públicas. Esta visão instrumental da técnica, que reifica a política em um sistema, não enxerga que são as pessoas reais, e não o aparato tecnológico, que colocam os sistemas para funcionar. Para Coelho: “No contexto de implantação do SIGAA, os sistemas de informática devem ser considerados meios para que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam desenvolvidos. O ensino não existe para os sistemas; são os sistemas que existem para auxiliar o ensino, portanto, o processo não pode ter foco no produto, mas, sim, o foco nas pessoas e na regra que elas criaram para atender as suas necessidades. Focar o olhar no produto é desconsiderar as boas práticas desenvolvidas pelos servidores do IFSC e a identidade institucional construída até o momento”. (BASQUEROTO COELHO, 2015).

na realização deste objetivo é descrita a seguir:

Este objetivo corresponde ao **segundo** aspecto do Tripé da Governança Digital, e no que se refere às suas ações (Figura 48), a DEIA fez o levantamento das funcionalidades do sistema ISAAC; elaborou um questionário preliminar de entrevista para conhecer os Sistemas Acadêmicos; disponibilizou esse questionário ao Fórum de Registros Acadêmicos (FRA) para ser discutido; sistematizou o questionário final a com as contribuições do FRA; avaliou os Sistemas Acadêmicos disponíveis no mercado educacional; encaminhou a recomendação de aquisição do sistema ao CTI, com vistas à apresentação ao Conselho Superior do IFSC (CONSUP) para autorização de compra (BASQUEROTO COELHO, 2015).

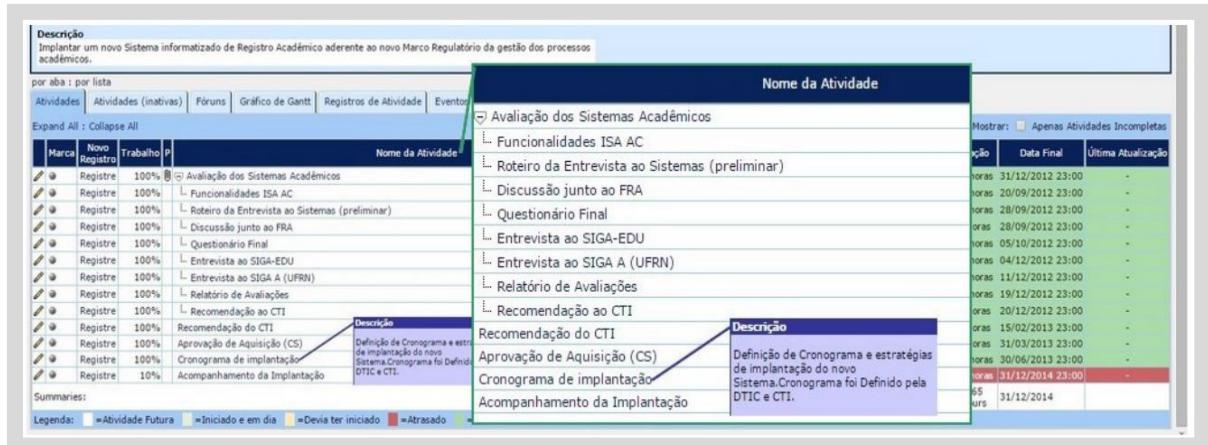


Figura 48. Detalhamento do objetivo 06.02: Novo Sistema de Registro Acadêmico.

8.2.5. Reestruturação e Capacitação dos Registros Acadêmicos | objetivos 06.03 e 06.04

O ponto de maior importância na revisão da Gestão dos Processos Acadêmicos foi, contudo, aquele ligado aos técnicos dos Registros Acadêmicos do IFSC - pessoas reais, e não sistemas, que fazem a gestão existir. O objetivo 06.03 dava importância a reestruturação completa do setor, enquanto o 06.04 deveria cuidar da capacitação dos seus servidores¹⁴⁴. Ambos deveriam ter todas as ações discutidas e deliberadas junto ao nosso FRA.

O que nasceu desta disposição dos servidores dos RAs em se organizarem nesta estrutura em Rede – que propôs articular Reitoria e campus sem recorrer às estruturas hierárquicas tradicionais, mas organizar uma economia de compartilhamento da informação – é algo difícil de descrever, dadas as suas proporções. O que se configurou no IFSC foi a formação de um coletivo de técnicos, espalhados por 23 *campi*, intensamente envolvidos na transformação da realidade institucional. Compartilhando informações diariamente através de

¹⁴⁴ Inicialmente a Formação dos servidores foi pensada como um curso FIC especializado no trabalho do Registro Acadêmicos. Mais tarde, esta demanda pela capacitação forma dos servidores foi destinada ao novo CERFEAD. Assim, as capacitações da REDE aconteceram por intermédio dos 11 encontros presenciais, e pela troca de informações e produções pelo meio virtual do FRA.

ferramentas colaborativas, inicialmente em ambiente *wiki*, estes servidores deliberavam sobre suas ações nos Encontros do Fórum do Registro Acadêmico, que ocorriam em cidades diferentes, fazendo com que todos conhecessem a nova complexidade do IFSC e a necessidade da elaboração de soluções que fossem benéficas a todo o grupo. O número de produções colaborativas realizadas pelo FRA (manuais, perguntas e respostas frequentes, cartilhas, glossários, tutoriais, guias comentados, Notas Técnicas, Anuários Estatísticos, etc.) é tão grande, que o seu detalhamento exigiria muitas páginas. Na descrição resumida de Elaine Coelho:

A reestruturação dos RAs contemplou desde o levantamento das necessidades de infraestrutura do local de trabalho, passando por quadro de referência de servidores até a normatização das atividades. Para cumprir o objetivo 06.03, a DEIA elaborou uma Nota Técnica (NT) explicitando as atribuições dos Registros Acadêmicos e das Secretarias Acadêmicas, fazendo uma pesquisa com os RA's dos Campus para delimitar seu campo de atuação; verificou compatibilidades e incompatibilidades entre documentos da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN), como o quadro de referência dos RAs, e aqueles fornecidos pela Pesquisa de Campo; elaborou diretrizes de infraestrutura para os setores; revisou a NT com os setores pertinentes e a publicou diante dos órgãos pertinentes. Após isso, deu início à construção da resolução de funcionamento da Rede de Registros Acadêmicos, realizando estudos, discussões e sistematizações no FRA, apresentando posteriormente a proposta ao Colégio de Dirigentes, ao CEPE e ao CONSUP, sendo aprovada por unanimidade em todas as instâncias.

Entre as ações do objetivo 06.04, destacam-se as ações da DEIA ao institucionalizar e consolidar o FRA, organizando suas atividades; elaborar o Manual do Isaac, cuja versão estava desatualizada desde 2006; construir a ferramenta de Perguntas e Respostas Frequentes da Rede de Registros Acadêmicos (REDE-RA); promover, em pouco mais de dois anos, nove fóruns itinerantes pelos câmpus do IFSC; ministrar capacitações emergenciais para os RAs na utilização do Isaac; fazer o levantamento das telas e perfis do SCL do Isaac (BASQUEROT COELHO, 2015).

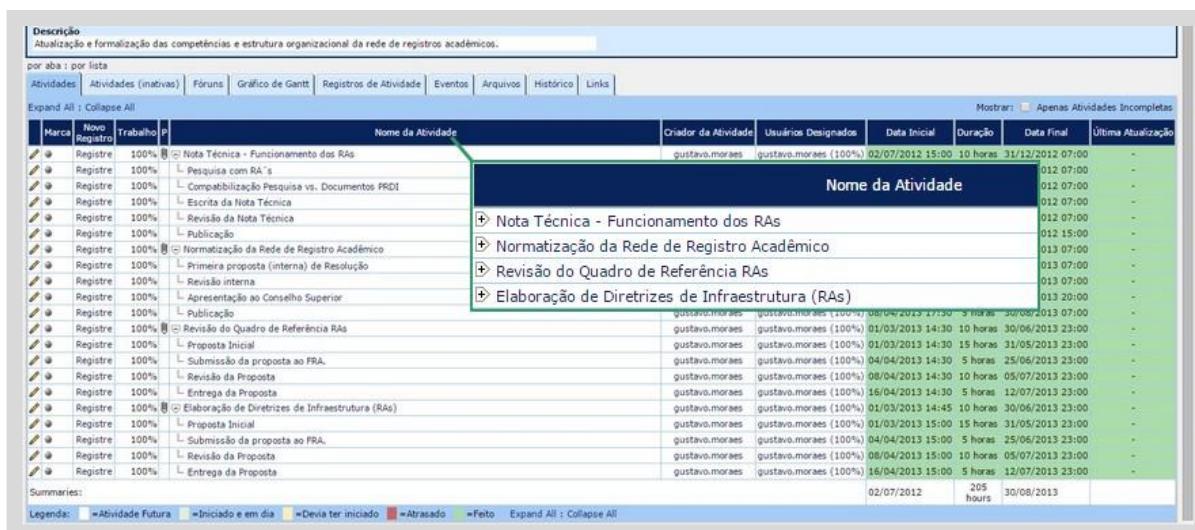


Figura 49. Detalhamento do objetivo 06.03: Reestruturação dos RAs.

Figura 50. Detalhamento do objetivo 06.04: FIC da Gestão dos Processos Acadêmicos.

Assim, um processo que começou orientado por uma concepção teórica tomou novas formas quando semeado junto à prática dos Registros Acadêmicos. A organização da informação que nasceu da organização coletiva dos Registros Acadêmicos, ganhou uma dinâmica própria, com uma rede de atores atuando colaborativamente. Uma rede da qual os servidores dos RAs se orgulham e que, ao se formar, vai colaborando para a produção estatística de toda a REDE dos *Institutos Federais*:

Como reconhecimento do trabalho pioneiro do IFSC, o projeto da REDE-RA foi apresentado no REDITEC 2014¹⁴⁵ como experiência exitosa em gestão, e seu modelo tem servido de exemplo e requisitado por diversas instituições educacionais do Brasil. A REDE-RA também tem participado ativamente da construção do marco regulatório do CERTIFIC¹⁴⁶ no IFSC, que é outra ação de vanguarda da Instituição na Rede Federal. Além disso, várias ações pontuais foram executadas pela REDE-RA, como a elaboração de materiais e notas técnicas e, entre elas, a Nota Técnica sobre o Sistec¹⁴⁷, resultando na solicitação da SETEC à DEIA, como representante da REDE-RA, para que elaborasse o manual do sistema e pontuasse as dificuldades persistentes no Sistec. Este manual que está sendo elaborado pela REDE-RA será disponibilizado a toda a Rede Federal.

É importante ressaltar que o IFSC é o único Instituto Federal do Brasil que conta com uma rede de registros acadêmicos sistematizada, guiada por uma concepção teórico-prática de Governança Digital, que zela pelos registros acadêmicos a fim de subsidiar a pesquisa educacional e a gestão por indicadores – e a REDE-RA tem no sistema acadêmico uma das suas principais ferramentas de trabalho (BASQUEROTO COELHO, 2015).

¹⁴⁵Disponível em: <<http://goo.gl/eMWOLo>>. Acesso em: 10/05/2016.

¹⁴⁶Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC. Disponível em: <<http://goo.gl/4Yyy3y>>. Acesso em: 10/05/2016.

¹⁴⁷Disponível em: <<https://goo.gl/K5LHMD>> Acesso em: 10/05/2016.

Este trabalho coletivo teve seu reconhecimento com a institucionalização da DEIA¹⁴⁸, em fevereiro de 2013, e com a criação oficial da Rede e do Fórum dos Registros Acadêmicos, em Outubro de 2013¹⁴⁹. No que toca aos assuntos desta Tese de doutorado, o trabalho realizado pelos Fórum de Registro Acadêmicos do IFSC foi tão essencial para o levantamento, tratamento e confiabilidade dos números sobre o IFSC (ver cap.09 e cap.10), que precisamos reconhecer todos os seus membros como coautores deste trabalho de pesquisa¹⁵⁰, a quem devemos toda a nossa gratidão.



Figura 51. 11º Encontro do Fórum de Registros Acadêmicos – Florianópolis, setembro de 2015. Fonte: Disponível <http://goo.gl/fNjNm2>. Acesso em 30/04/2016.

8.3. OS ANUÁRIOS ESTATÍSTICOS DO IFSC¹⁵¹

Dentre todas as produções da DEIA, a de maior destaque é, sem dúvida, a construção dos *Anuários Estatísticos do IFSC*, publicados a partir de 2013 (ano base 2012), e que oferecem um retrato estatístico da instituição no ano que passou. O projeto dos Anuários Estatísticos do IFSC teve duas inspirações: a primeira, do Censo da Educação Superior, do qual procuramos reproduzir os formatos de tabela propostos em suas *Sinopses Estatísticas*, publicadas todos os anos; a segunda, do SISTEC – que apresentava um conceito de matrícula e algumas categorias apropriadas à EPT, tais como *tipo de curso* e *tipo de oferta*. Os anuários construídos no período de 2013-2016 (anos base 2012-2015), constituem a *base de dados* que propomos como válidas, cientificamente, para este estudo.

¹⁴⁸ A equipe atuou como assessoria desde o início de 2012, e em fevereiro de 2013, foi oficialmente instituída como Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas (DEIA), ligada à PROEN, pela [Resolução Nº03/2013/CS](#).

¹⁴⁹ Através da [Resolução 41/2013/CS](#).

¹⁵⁰ Quaisquer erros deste trabalho, contudo, são de minha completa e única responsabilidade.

¹⁵¹ O Anuário Estatístico IFSC 2013 (ano base 2012) está disponível em: <<http://goo.gl/78aCQK>>.

8.3.1. O Anuário Estatístico 2013 | ano base 2012¹⁵²

A primeira edição foi resultado de um processo iniciado em 2012, direcionado ao “saneamento” das informações do SISTEC. Durante aquele ano, a DEIA coordenou o trabalho que visava tornar a base do SISTEC a mais fidedigna possível. Em fevereiro de 2013, iniciamos um trabalho de depuração qualitativa sobre uma base de dados, extraída do SISTEC, que refletia o ano acadêmico de 2012. Do ponto de vista metodológico, a maior contribuição deste primeiro anuário foi a definição de suas categorias de contagem e de sua forma de apresentação das informações institucionais. Dentre todas as categorias apresentadas, destacamos a de *Matrícula*, que passou a ser entendidas como:

Matrícula - Vínculo oficial do aluno com um curso da instituição, de renovação obrigatória a cada período letivo. Correspondem aos alunos matriculados que frequentaram pelo menos um dia as aulas no período de referência. Um aluno pode ter mais de uma matrícula no período de referência, caso tenha se matriculado e frequentado mais de um curso. O aluno que for substituído com chamada de outro candidato para ocupar a vaga não é considerado matrícula.

Esta nova metodologia de contagem é a mais apropriada à REDE. Ela procura captar todos os alunos que frequentaram o IFSC no ano que passou. Desta forma, não se admite que, por exemplo, os alunos dos cursos FIC deixem de ser contados, tampouco que esqueçamos toda a oferta destinada aos *programas especiais de oferta*, dentre os quais destacamos o *Bolsa Formação* do PRONATEC. Infelizmente, é prática comum ignorar este contingente de matrículas, como se os estudantes dos cursos FIC não fossem alunos da instituição. Ignora-se, com isto, que a mudança qualitativa que um curso FIC pode representar na vida de um trabalhador é provavelmente muito maior do que aquela experimentada por um estudante do mestrado. Por isso a importância de contabilizar este número que, quando esquecido, expressa os preconceitos de classe que alicerçam nossa sociedade, feita de desigualdades¹⁵³. Outra vantagem desta nova forma de contagem, que contabiliza um ano inteiro e não só as matrículas em um dia específico, é que podemos classificar todos os alunos de acordo com sua *situação de matrícula* (ativa, trancada, cancelada, etc.), o que nos permite os cálculos de indicadores educacionais, tais como a taxa de *evasão escolar*.

¹⁵² O Anuário Estatístico IFSC 2014 (ano base 2013) está disponível em: <<http://goo.gl/78aCQK>>.

¹⁵³ Ainda que, durante 4 anos, tenhamos reforçado esta posição que enxerga os alunos dos cursos FIC como um importante segmento de nossa instituição, como marcas de nosso caráter inclusivo, é triste lamentar que no processo eleitoral de 2015, para escolha de Reitor e Diretores Gerais dos *campi*, estes estudantes foram os únicos a serem impedidos de votar.

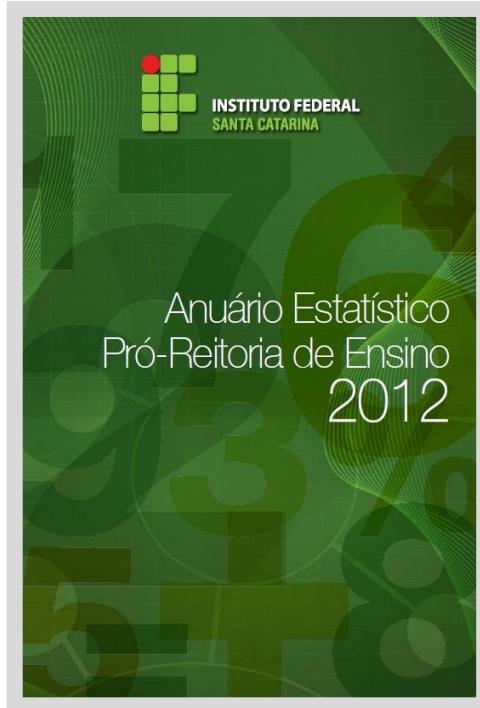


Figura 52. Anuário Estatístico IFSC 2013 (ano Base 2012).

8.3.2. O Anuário Estatístico 2014 | ano base 2013¹⁵⁴

Em 2014, algumas alterações fundamentais. A mais profunda delas diz respeito ao processo de coleta de dados. Os problemas cada vez maiores no SISTEC inviabilizaram o seu uso para a produção dos Anuários Estatísticos, dado o baixo nível de confiabilidade de seus relatórios. A solução para tal situação, foi a constituição de um sistema censitário próprio, coordenado pela DEIA. Este sistema contou com o uso de algumas ferramentas colaborativas *online*, através das quais os Registros Acadêmicos Locais podiam preencher os formulários de coleta dos dados. A capacitação para o preenchimento foi realizada em um dos Encontros do FRA. Esta mudança fundamental na metodologia do Anuário, ao mesmo tempo que tornou muito mais complexa a sua operação, aumentou, consideravelmente, a confiabilidade dos dados: a partir de agora, o FRA iria definir sua própria metodologia, que contava com elementos de consolidação das informações (críticas aos dados) semelhantes aos usados no *CenSup*.

Outra novidade foi a primeira organização dos dados socioeconômicos dos estudantes. Se em 2013 estes dados não estavam disponíveis, a partir de 2014 uma possibilidade para a aquisição desta informação tornou-se viável: consistia em investigar as fichas (eletrônicas) preenchidas pelos candidatos a estudante do IFSC no ato de suas inscrições nos processos seletivos do Departamento de Ingresso (DEING). Há que se considerar, entretanto, que cada

¹⁵⁴ O Anuário Estatístico IFSC 2014 (ano base 2013) está disponível em: <<http://goo.gl/78aCQK>>.

um dos processos seletivos realizados durante o ano¹⁵⁵ continha um questionário socioeconômico distinto. Assim, enquanto um questionário perguntava, por exemplo, a idade do candidato, outro perguntava a sua data de nascimento. A compilação estatística destas informações durou cerca de 6 meses, ainda assim com inúmeras lacunas de informação. De qualquer forma, o *Anuário Estatístico 2014* (ano base 2013) já conseguia responder sobre algumas informações socioeconômicas do corpo discente.

8.3.3. O Anuário Estatístico 2015 | ano base 2014¹⁵⁶

O Anuário Estatístico 2015 (Ano Base 2014) simbolizou o amadurecimento da produção estatística no IFSC. A experiência censitária do ano anterior nos levou a aperfeiçoar as ferramentas de coleta de dados, agora *online*, e as críticas metodológicas das informações prestadas. A capacitação da Rede-RA foi aperfeiçoada, com a elaboração de Encontro específico para o preenchimento do Anuário e a elaboração de materiais orientadores. Destacou-se, também, o estabelecimento de uma coordenação de suporte ao preenchimento do Anuário. A grande novidade do Anuário Estatístico 2015 (Ano Base 2014) foi a forma da apresentação dos dados da Instituição. Usando o recurso da *segmentação de dados*, este Anuário permitia a consulta dinâmica às estatísticas da Instituição. Desta forma, um pesquisador poderia com poucos cliques, por exemplo, descobrir quantos alunos de *FIC* estavam matriculados no *campus* Caçador, no turno noturno e que eram bolsistas do PRONATEC. Uma inovação que levou o uso do Anuário Estatístico a novos patamares, popularizando a produção.



Figura 53. Anuário Estatístico IFSC 2015 (Ano Base 2014). O recurso dos filtros dinâmicos popularizou o uso das informações pela gestão.

¹⁵⁵ Houve aproximadamente 60 editais de ingresso somente para o ano de 2013 no IFSC.

¹⁵⁶ O Anuário Estatístico IFSC 2015 (ano base 2014) está disponível em: <<http://goo.gl/78aCQK>>.

No tocante às informações socioeconômicas dos estudantes, o *Anuário Estatístico 2015* apresenta avanços, mas ainda estava aquém do resultado que buscávamos. No ano de 2014 iniciamos um processo que visava a padronização dos questionários de ingresso, de forma a conseguir uma base de dados confiável para o *Anuário Estatístico 2015*. Após um cuidadoso trabalho de compilação, que cotejava as perguntas socioeconômicas constantes nos Censos, no ENEM e no ENADE, além daquelas tradicionalmente feitas pelo IFSC, apresentamos uma nova proposta de questionário socioeconômico ao DEING. Em um primeiro momento, no entanto, este Departamento se opôs às modificações neste questionário. A bem da verdade, sua política andava em outra direção: os servidores do DEING argumentavam, com razão, que os questionários socioeconômicos de ingresso, ao contemplarem muitas perguntas, acabavam inibindo muitos candidatos, principalmente os mais carentes, que, ao sentirem-se interrogados pelo IFSC, abandonam o processo seletivo já na sua inscrição – a ideia do DEING era excluir as perguntas socioeconômicas do processo de ingresso, o que nos deixaria sem informações estatísticas. Após longa negociação, que contou com a postura altamente comprometida dos servidores DEING, foi possível pactuar um questionário socioeconômico padrão para todos os cursos do IFSC. Sua aplicação, contudo, só teria efeitos para os alunos ingressantes em 2015.

8.3.4. O Anuário Estatístico 2016 | ano base 2015¹⁵⁷

A publicação do Anuário Estatístico 2016 (Ano Base 2015) foi o coroamento de todo o trabalho feito junto à Rede de Registros Acadêmicos do IFSC. Um trabalho coletivo do FRA que chegou no nível de detalhe e confiabilidade pretendidos desde o começo da pesquisa e que aperfeiçoou os métodos de consulta dinâmica, iniciados em 2015. A primeira virtude do Anuário 2016 está nas suas 5 bases de dados: a primeira (BASE-RA) traz os dados referentes aos cursos, coletados juntos aos RAs; a segunda é a BASE-DEING que, pela primeira vez traz as informações de todo um ingresso padronizadas segundo nosso arranjo metodológico; a terceira é a base de dados docentes, construída a partir da Solução *PSAD-web* (ver cap. 07); a quarta é a BASE-TAE, que reúne as informações de todo o corpo técnico do IFSC; a quinta é a Base PRONATEC¹⁵⁸, que reúne as informações socioeconômicas dos alunos deste *programa*

¹⁵⁷ O Anuário Estatístico IFSC 2016 (ano base 2015) está disponível em: <<http://goo.gl/78aCQK>>.

¹⁵⁸ Esta última base de dados se tornou necessária porque os alunos do PRONATEC não passavam pelos processos seletivos realizados pelo DEING, de modo que nenhuma informação socioeconômica era apreendida sobre este público que, só em 2015, totalizou 5.298 matrículas. Para coletar a informação destes estudantes, organizamos junto à Coordenação Geral do PRONATEC no IFSC uma rede censitária, formada por um nó central, na Reitoria, e pelos Coordenadores Adjuntos do PRONATEC, nos *campi*.

especial. Ao final do processo, conseguimos coletar os dados socioeconômicos dos ingressantes de todas as ofertas educacionais existentes no IFSC.

A inovação de maior impacto, contudo, refere-se à forma de visualização de seus resultados. A utilização dos filtros dinâmicos no Anuário Estatístico 2015 (ano Base 2014) tinha popularizado o uso da produção e permitido a elaboração de incontáveis relatórios, obtidos através dos cruzamentos multidimensionais escolhidos pelo usuário. Aquele Anuário, contudo, contava com uma limitação – sua consulta exigia o uso do *Microsoft Excel 2010 ou superior*, programa de computador proprietário, muitas vezes não disponíveis nas repartições públicas, que utilizam *softwares livres*. O Anuário 2016, ao contrário, foi todo desenvolvido sobre a plataforma *Tableau*, que funciona sobre um *browser* (navegador de internet) qualquer. Assim sendo, todas as suas informações estão disponíveis *online*. Desta forma, o usuário comum, conectado à internet, pode consultar as bases de dados do Anuário Estatístico, realizando todos os cruzamentos de dados que desejar investigar (Figura 54).

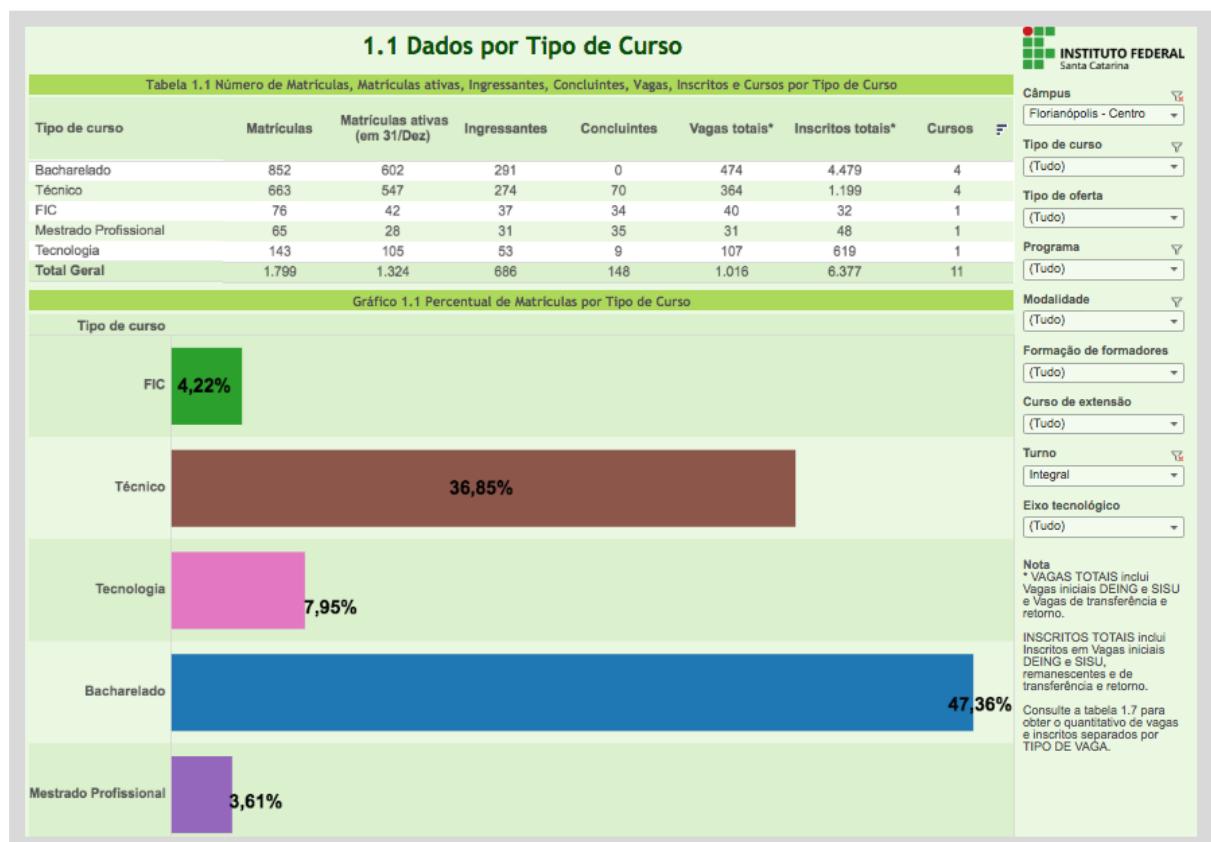


Figura 54. Anuário Estatístico IFSC 2016 (Ano Base 2015). Disponível online o Anuário permite que o usuário realize uma infinidade de cruzamentos de dados, obtendo facilmente os dados que procura. Na figura acima, o usuário está procurando a distribuição das matrículas, por tipo de curso, dos alunos que estudam no Câmpus Florianópolis-Centro em turno integral.

É importante ressaltar que todo o processo de produção do Anuário Estatístico 2016 foi realizado a partir de ferramentas gratuitas e de aprendizado colaborativo. Assim, os próprios técnicos da DEIA se articularam para o aprendizado das novas linguagens e as reuniões com o FRA utilizaram ao máximo a comunicação virtual (*e-mail, chat, videoconferência*), de tal modo que a produção do Anuário Estatístico IFSC 2016 (ano base 2015) não custou nenhum Real ao IFSC, além dos envolvidos no seu custo base de operação (salários, energia elétrica, telefone). Acreditamos que este tipo de trabalho coletivo, que coloca o *saber técnico* no centro das preocupações da gestão pública, é o caminho para a modernização de nossa burocracia, hoje tão cara e ineficiente.

O intervalo terminou! Pede-se aos professores que interrompam a conversa nos corredores e retomem o lugar às poltronas vazias à minha volta¹⁵⁹. Vamos retomar nossa discussão a respeito da formação da identidade dos *Institutos Federais*.

¹⁵⁹ Aqui, como no início do capítulo, nossa referência textual é o intervalo da lógica histórica, proposto por Edward Palmer Thompson em sua Miséria da Teoria.

9. O IFSC EM NÚMEROS

No percurso desta investigação sobre a formação das *identidades* dos *Institutos Federais*, temos buscado compreender as formas que assume a tensão entre a *identidade de escola técnica* e a *vontade de universidade* nas Escolas da REDE. Fiéis à orientação da *história vista de baixo*, temos privilegiado um olhar epistemológico que reconhece a formação de grupos (classes) que atuam politicamente para a formação de uma nova *identidade institucional*. Neste processo, a classe dos professores assume posição central, articulando seus interesses para promover a transformação das instituições onde lecionam.

Dentre as diversas ações voltadas à promoção de uma *nova institucionalidade*, nenhuma teve caráter mais efetivo do que as voltadas à alteração dos *tipos de curso* que as Escolas da REDE poderiam ofertar e, por consequência, dos *tipos de diploma* que poderiam outorgar. A luta pela oferta de ensino superior, iniciada no fim dos anos 60 e realizada plenamente em 2008, representou mais do que a ampliação das possibilidades educacionais e tecnológicas da REDE, significando a ampliação do prestígio social destas instituições. Ao mesmo tempo, esta nova composição da oferta alterou, também, o público estudantil que, na prática, dão corpo a estas escolas. A oferta em nível superior é, portanto, o principal vetor de transformações da REDE.

A oferta em nível superior não pode ser considerada indesejável à REDE, tais como pregam alguns discursos saudosistas. O que precisa ser evitado é que a herança bacharelesca brasileira domine o escopo de atuação dos *Institutos*, afastando-os de sua tradição inclusiva e de seus vínculos históricos com a formação de trabalhadores. Neste sentido, a estratégia da *verticalização da oferta* é o expediente mais acertado para o fortalecimento da REDE, pois estabelece uma cadeia educacional que se inicia nos cursos de qualificação profissional, prioriza a formação técnica de nível médio, e se estende até a pós-graduação *stricto sensu*. É um erro acreditar, entretanto, que esta estratégia se desenha com naturalidade a partir das diretrizes educacionais traçadas pelo Ministério da Educação. As escolas da REDE, ainda que se apresentem como estruturas de transformação social, de valorização da técnica, não estão fora da sociedade brasileira – seus muros não a isolam de uma cultura marcada pela *repulsa ao trabalho* e pela *mitificação do bacharel e do doutor*.



Figura 55. A publicidade em torno da oferta da educação superior domina os espaços do Terminal de Integração Central (TICEN) de Florianópolis. A formação em nível superior, principalmente no grau de bacharelado, encontra forte apelo incisivo entre o público trabalhador. Aqui, são poucas as propagandas referentes aos cursos técnicos. Fonte: Acervo pessoal.

Diante deste cenário que reconhece a constituição de um novo corpo docente nos *Institutos Federais*, formado hegemonicamente por egressos das universidades, portadores de títulos de Mestre e Doutor, em sua ampla maioria (ver Cap. 6), é de se esperar que a REDE sofra pressões internas e externas pela reconfiguração da sua oferta. À medida que o antigo corpo docente se aposenta e os *novatos* tornam-se *veteranos*, sente-se no ambiente da REDE a amplificação da *vontade de universidade*. No que tange à oferta, a *vontade de universidade* pressiona para a aprovação dos cursos superiores, em especial os cursos de bacharelado, principalmente em Engenharia, o Bacharelado mais prestigiado da área tecnológica.

Neste sentido, é importante que observemos qual é a tendência de crescimento dos CSTs na REDE. A experiência do CEFET-PR mostrou que os CSTs se apresentaram como o “caminho mais curto” para a transição do *mundo técnico* para o *mundo superior* e que, assim que a transição se completou, com a conquistada autonomia da UTFPR, estas formações foram sistematicamente substituídas pelos cursos de Engenharia correlatos às áreas. Cabe indagar: o que está acontecendo com os CSTs do CEFET-SC após a sua transformação em IFSC? Estariam seguindo a mesma trajetória da UTFPR ou a *nova institucionalidade*, tal como prevista em Lei, está privilegiando à formação tecnológica, mais necessária ao Brasil?

No campo da educação básica nossa expectativa é mais assertiva. Consideramos que os professores do IFSC, em sua maioria, preferem lecionar junto aos *ursos técnicos integrados*, uma vez que o perfil deste aluno, em termos de rendimento educacional, costuma ser muito superior ao dos outros *tipos de oferta*. Quem já lecionou em alguma escola da REDE conhece o desafio que é lecionar nas ofertas *subsequente* e *concomitante*, principalmente se elas

integrarem o PROEJA. Não é à toa que esta disposição pelos cursos técnicos integrados está, inclusive, registrada em Lei, que prioriza este *tipo de oferta*.

Dentro deste contexto, um cenário possível para o futuro dos *Institutos Federais* é a composição de uma oferta que priorize os *cursos técnicos integrados* e os *cursos de bacharelado*. Ainda que estas ofertas sejam necessárias ao país, e que os *Institutos* devam tê-las como possibilidades formativas, é preciso lembrar que elas não privilegiam o ingresso de trabalhadores nos *Institutos*. Uma consideração que precisa ser feita pelos professores progressistas.

As expectativas advindas das condições objetivas não podem significar, entretanto, determinações. Há sempre o elemento da ação política de grupos que lutam pela construção de uma *identidade institucional* que priorize a formação dos trabalhadores e que promova a *verticalização da oferta* idealizada nos documentos oficiais. Esta ação que, geralmente, se associa à *identidade de escola técnica*, é particularmente forte na *Escola de Santa Catarina*. Durante o período que atuamos junto à PROEN do IFSC (2012-2016), percebemos a formação de um corpo direutivo *nativo* fortemente comprometido com a diretriz da inclusão dos trabalhadores na instituição.

Esta preocupação tomou corpo político no processo de construção do novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSC (2015-2019), em especial no processo de discussão do Plano de Oferta de Cursos e Vagas (POCV). A gestão da PROEN, fortemente submetida à pressão pela oferta de cursos *técnicos integrados* e *bacharelados*, defendeu, desde o primeiro momento, a estratégia da *verticalização da oferta*, orientando o início das atividades em um eixo tecnológico com a abertura de cursos FIC, progredindo para a oferta dos cursos técnicos, com preferência para a oferta subsequente, para só depois atingir o nível da graduação, dando preferência aos CSTs. Destaca-se neste processo de convencimento, a ação da *Reitoria Itinerante*, através da qual os gestores da PROEN visitaram todos os *campi* do IFSC para defender esta diretriz de desenvolvimento institucional – uma jornada de muito aprendizado, mas também de muito enfrentamento.

As considerações feitas nos parágrafos acima são fundamentais para a nossa pesquisa, uma vez que reconhecem que as estatísticas que serão apresentadas neste capítulo – todas oriundas dos *Anuários Estatísticos da PROEN* (2012-2015) – não são fruto de um processo *neutro*, mas resultados de uma ação política. Ação que procurou promover o debate entre a *identidade de escola técnica* e a *vontade de universidade*, buscando o caminho para a construção de uma nova *identidade institucional*.

Proen no Câmpus Gaspar

25. abril 2014 | Escrito por Jornalismo IFSC | Categoria: Câmpus Gaspar, Gestão, Notas

Na tarde de quarta-feira, 23 de abril, a Pró-Reitoria de Ensino visitou o Câmpus Gaspar para falar sobre Educação Profissional e o Plano de Oferta de Cursos e Vagas (POCV) para os próximos cinco anos. Sobre a educação profissional, o diretor de Estatísticas e Informações Acadêmicas, Gustavo Henrique Moraes, contextualizou o ensino técnico e o ensino bacharel no Brasil e ressaltou a importância do ensino profissional.

Após a discussão sobre a importância dos cursos de educação profissional e a apresentação de dados sobre as ofertas do Câmpus Gaspar, a pró-reitora de Ensino, Daniela de Carvalho Carrelas, parabenizou o POCV do câmpus para os próximos cinco anos, que prevê a verticalização do ensino, desde o ensino técnico até o ensino superior.



Figura 56. Reitoria Itinerante da PROEN/IFSC. Estratégia política para a construção de uma nova *identidade institucional*. Fonte: Disponível em <http://goo.gl/NdRXQn>. Acesso em 30/04/2016.

O IFSC EM NÚMEROS¹⁶⁰

Não seria produtivo iniciar a análise da evolução dos números do corpo discente do IFSC sem antes considerar o extraordinário processo de crescimento físico desta instituição iniciado no fim do primeiro mandato do Presidente Lula (2006) e que se estendeu até o fim primeiro mandato da Presidenta Dilma (2014). O indicador numérico que melhor expressa este crescimento é o de *número de campi*. Se durante os quase cem anos de sua época *Pré-expansão* (1910-2005) a *Escola de Santa Catarina* contava com 3 locais de oferta (Florianópolis, São José e Jaraguá do Sul), em apenas três anos (2006-2008), durante a *Expansão I*, foram inaugurados mais 4 *campi*, seguidos de mais 12 na *Expansão II* (2009-2010) e 4 na *Expansão III* (2011-2014). Neste processo, que durou menos de uma década, a *Escola de Santa Catarina* deixou de ser o recém fundado CEFET-SC (2002) para se transformar no importante IFSC, uma estrutura educacional espalhada estrategicamente por todas as regiões do estado de Santa Catarina, com seus 23 *campi*¹⁶¹. Um arranjo desafiador do ponto de vista educacional, administrativo e político.

¹⁶⁰ As possibilidades analíticas possibilitadas pelos Anuários Estatísticos são inumeráveis. Apresentaremos, aqui, alguns poucos arranjos que consideramos essenciais para a nossa investigação. De qualquer forma, os Anuários estão disponíveis a todos os pesquisadores que se interessarem no portal eletrônico do IFSC. Link: <http://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico>

¹⁶¹ Lista dos *Campi* do IFSC por ano de início das atividades: **Pré-Expansão** - Florianópolis-Centro (1910), São José (1988), Jaraguá do Sul (1994); **Expansão I** - Chapecó (2006), Florianópolis – Continente (2006), Joinville (2006), Araranguá (2008); **Expansão II** - Caçador (2009), Canoinhas (2009), Criciúma (2009), Gaspar (2009), Itajaí (2009), Lages (2009), São Miguel do Oeste (2009), Urupema (2009), Garopaba (2010), Jaraguá do Sul – GW (2010), Palhoça Bilíngue (2010), Xanxerê (2010); **Expansão III**: São Carlos (2011), Tubarão (2011), Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (CERFEAD – 2013) e São Lourenço do Oeste (2014). Para os efeitos deste estudo, o CERFEAD é contabilizado como um *campus*, uma vez que tem direção distinta (eleita) e abriga matrículas contadas como suas no Anuário Estatístico PROEN.

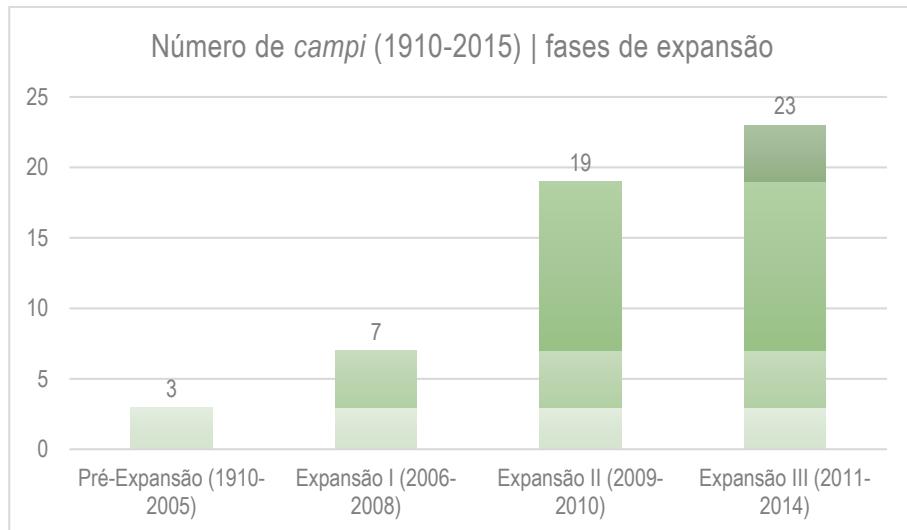


Gráfico 16. Número de *campi* do IFSC (1910-2015), por *fases de expansão*.

O ritmo desta expansão começaria a desacelerar em 2015, primeiro ano do enfraquecido segundo mandato de Dilma Rousseff. A expansão, entretanto, continua. Menos com a construção de novos *campi* e mais com a consolidação daqueles já implantados. Ainda que os tempos que se avizinham, de golpe à nossa democracia e de retirada de direitos dos trabalhadores, pareçam críticos ao desenvolvimento da REDE, o IFSC já se posiciona no Estado como uma nova instituição, de ampliada importância política nos cenários estadual e nacional.

A partir da série histórica obtida com *Anuários Estatísticos*, é possível perceber que, enquanto durou a expansão física do IFSC, também durou a expansão do seu número de matrículas. Se em 2012, o IFSC já contava com 26.263¹⁶² matrículas anuais, em 2013, com o aprofundamento na apostila da *Bolsa Formação do PRONATEC*, a instituição cresceu cerca de 10% em apenas um ano, chegando a 28.765 matrículas. O crescimento tornou-se ainda mais intenso no “ano áureo” de 2014: com o pico orçamentário do último ano do Governo Dilma I, o número de matrículas no IFSC cresceu mais 16,70%, atingindo 33.568 ao final do ano. Já no ano de 2015, com as primeiras restrições orçamentárias mais sérias, o IFSC apresentou o número de 32.070 matrículas, uma redução de 4,46%, algo que pode ser considerado perigoso para uma instituição ainda em expansão. Esta informação nos leva a observar com mais cuidado

¹⁶² Os números de 2012 foram obtidos através do SISTEC e, ainda que submetidos à uma primeira orientação da DEIA na recém formatada *Rede de Registros Acadêmicos*, certamente apresentam uma inflação de matrículas. Estimamos este erro, para cima, em até 10%. Assim, adotando um termo médio, consideramos o número real de matrículas deveria estar oscilando em algo em torno de 24 e 25 mil matrículas. Ainda assim, por ser o número oficial que nossa metodologia, à época, permitiu se aproximar, o usaremos neste estudo – reconhecendo suas deficiências na apresentação da inflação de seu número absoluto, mas de razoável confiabilidade na distribuição relativa. É preciso considerar, contudo, que o crescimento real apresentado entre 2011 – 2015 foi maior do que o apresentado oficialmente.

esta realidade, buscando justificativas para a sua ocorrência. Para tanto, nos valeremos de outras variáveis qualitativas disponíveis nos *Anuários Estatísticos*.

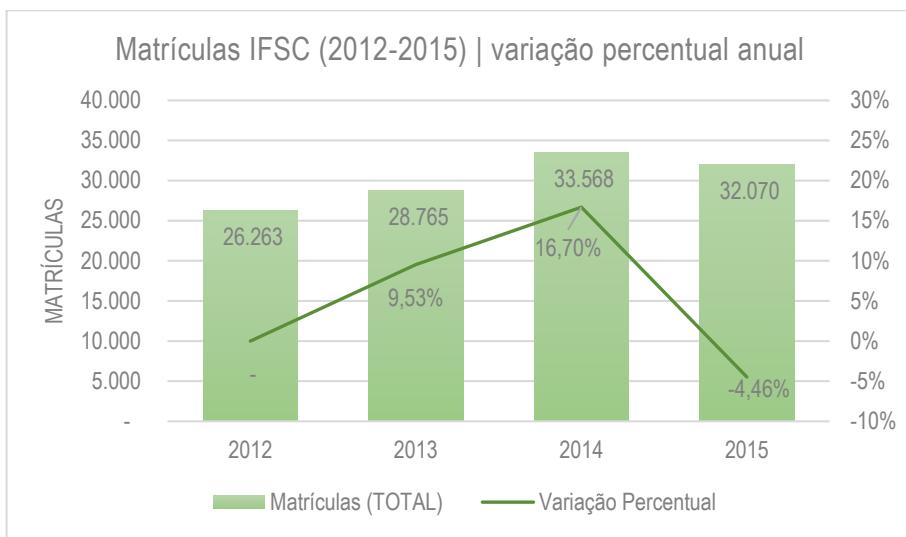


Gráfico 17. Matrículas IFSC (2012-2015), variação percentual anual.

9.1. MATRÍCULAS POR *TIPO DE FINANCIAMENTO*

Uma análise baseada somente nos números brutos da Instituição, que reconhece a ascensão das matrículas até o ano de 2014 e sua deflação em 2015, ignora diversos movimentos que permitem perceber com maior precisão os caminhos do IFSC. Uma das variáveis fundamentais para o clareamento deste andamento remete à percepção de que as matrículas realizadas no IFSC, entre os anos 2012 e 2015, estão divididas entre aquelas financiadas pelos *Recursos Orçamentários*, previstos nas Leis Orçamentárias Anuais, e aquelas custeadas por *Programas Especiais de Oferta*, tais como os ligados ao PRONATEC, à *Universidade Aberta do Brasil* (UaB) e ao *Programa e-TEC*. Os *Anuários Estatísticos* da DEIA permitem captar a distribuição das matrículas segundo esta variável (*Tipo de Financiamento*), cujos resultados são expostos no Gráfico 18.

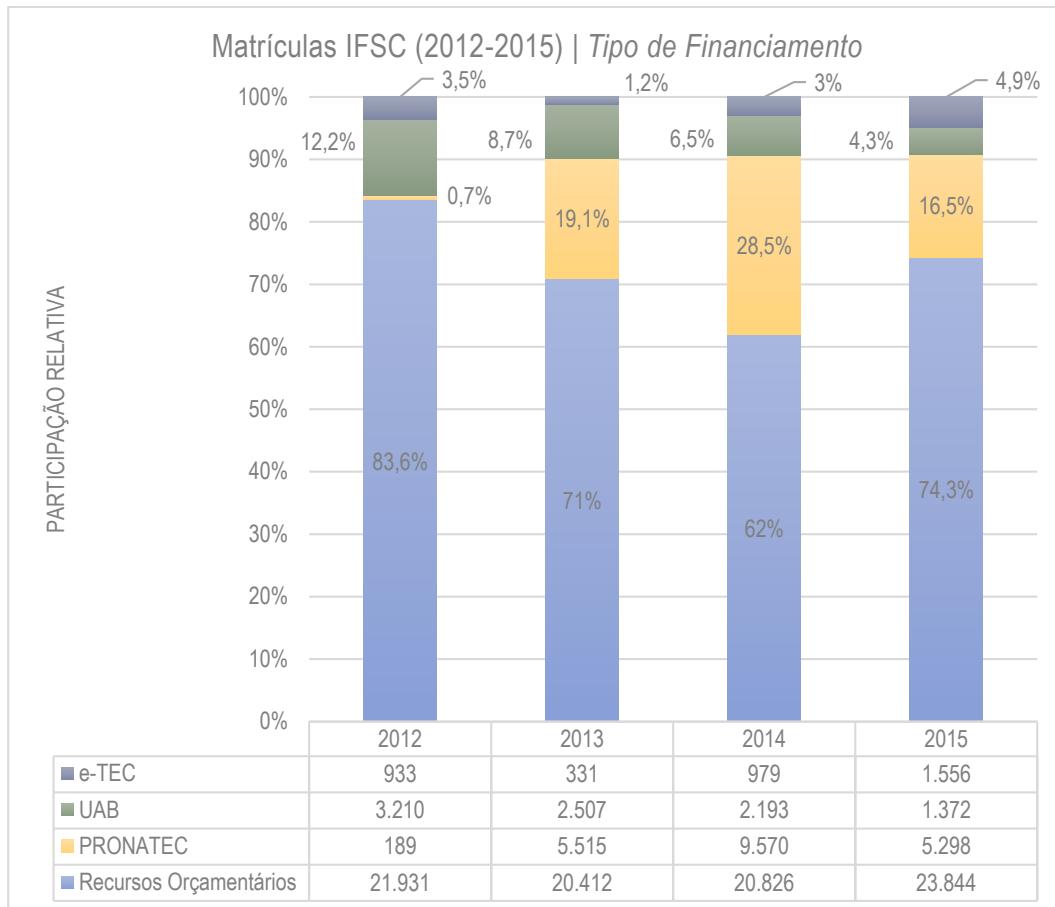


Gráfico 18. Matrículas IFSC (2012-2015), por *Tipo de Financiamento*.

Um dos fatos que deve saltar aos olhos do pesquisador ao observar estes resultados é a força experimentada pelo PRONATEC a partir do ano 2013, com especial ênfase em 2014, quando o Programa alcançou 9.570 (28%) matrículas no IFSC. Neste mesmo ano também foram altos os números ligados à UaB, contabilizando 2.193 (6,5%) matrículas. O total de matrículas ligadas a financiamentos extra-orçamentários se aproximou de 40% do total no ano de 2014, o que denota uma aposta substancial do Governo Dilma I na expansão da EPT, em especial com o PRONATEC, uma das principais bandeiras políticas do Partido dos Trabalhadores (PT) nas eleições presidenciais daquele ano.

A participação relativa dos *Programas Especiais de Oferta*, no entanto, começou a perder força no ano seguinte, 2015, acompanhando a grave crise política e orçamentária do país. Os números relativos ao PRONATEC mostraram queda de 45% nas matrículas, sendo que das 5.298 que foram realizadas, apenas 2.677 (50,5%) condizem a alunos ingressantes em 2015 – o restante é público remanescente das turmas iniciadas no final de 2014. No caso da UaB a questão é ainda mais séria: a queda registrada no número de matrículas, entre 2014 e 2015, foi de 37,43%. O número de ingressantes, por sua vez, contou com apenas 46 matrículas, com o programa sendo descontinuado pelo Governo Federal. Ao final de 2015, as matrículas

vinculadas aos *Programas Especiais de Oferta* correspondiam a cerca de 1/4 do total de matrículas, com tendência de forte queda para o ano de 2016.

Ainda que seja preciso considerar a importância destes programas para a EPT, é interessante observar a dinâmica da oferta no IFSC quando desconsideramos estes fomentos externos, na maioria das vezes capitaneados por professores contratados, externos à REDE. Se considerarmos apenas as matrículas ligadas aos *Recursos Orçamentários*, veremos uma tendência de crescimento (em números absolutos) oposta à geral, com leve queda em 2013, estabilização em 2014 e crescimento em 2015. Neste caso, o que se percebe é a queda das matrículas “próprias” à medida que se valorizam os *Programas Especiais*, com a retomada do fôlego a partir do enfraquecimento dos mesmos. Uma hipótese bastante considerada, principalmente por boa parte dos dirigentes do IFSC e da SETEC, é que, em alguns casos, o oferecimento de bolsas aos professores para oferta de cursos FIC, via PRONATEC, tem levado a um indevido cessar da “oferta própria”, substituindo-a por outra que remete a vencimentos extras aos professores.

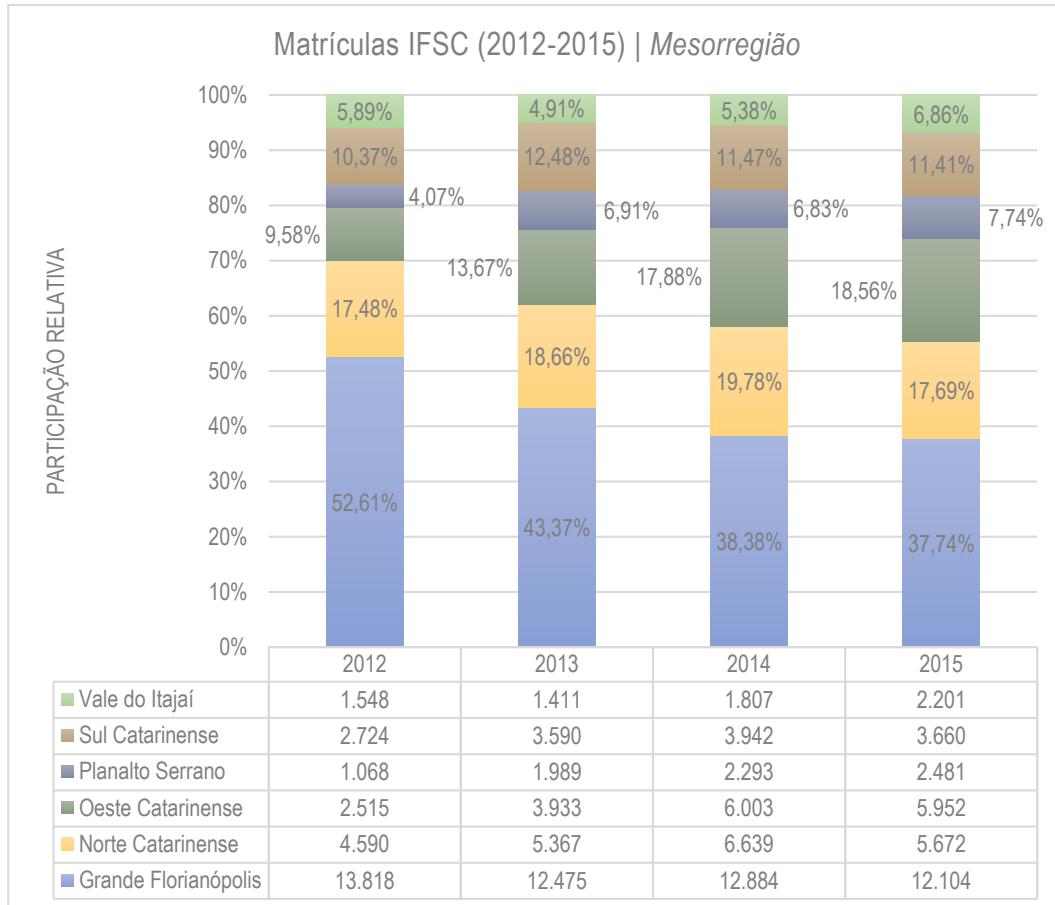
9.2. MATRÍCULAS POR LOCALIZAÇÃO

9.2.1. Matrículas por Mesorregião | interiorização da oferta

A partir dos dados dos Anuários Estatísticos é possível verificar se um dos objetivos da expansão está sendo cumprido, a *interiorização da oferta*. Organizando as matrículas segundo as mesorregiões do estado de Santa Catarina (Gráfico 19), o que se verificou em 2012 foi uma expressiva concentração das matrículas na Região da *Grande Florianópolis*, que, apesar de concentrar apenas 15,91% da população do estado, contava com 52,6 % do total de matrículas do IFSC. A região do *Vale do Itajaí*, no entanto, a mais populosa do estado, com quase um quarto (24,15%) da população catarinense, contava com apenas 5,89% das matrículas.

Para os anos seguintes da série, nota-se a formação de uma nova configuração geográfica: a concentração na região da Capital foi reduzida significativamente, chegando a 37,74% e as participações em matrículas das mesorregiões do *Planalto Serrano*, do *Sul*, do *Oeste* e do *Norte Catarinense* assumiram valores próximos às suas representatividades populacionais. A exceção é feita ao *Vale do Itajaí* que, apesar de ser a maior mesorregião do estado, continua concentrando o menor número de matrículas do IFSC¹⁶³.

¹⁶³ Este rendimento inesperado, contudo, é bem justificado quando se conhece a dura realidade que passou o *campus Itajaí* para a sua construção recente – a obra foi abandonada sem conclusão pela empreiteira que a assumiu, o que motivou uma intensa luta jurídica entre o IFSC e a empresa, sendo que no final o Poder Público saiu



A Figura 57 ilustra a divisão da população do estado de Santa Catarina, segundo as suas mesorregiões, ao mesmo tempo que apresenta a divisão relativa de matrículas do IFSC para o ano de 2015:

vencedor. A obra, contudo, só foi entregue recentemente, em 2015, atrasando em muito a evolução do *campus* e do número de matrículas na Região.

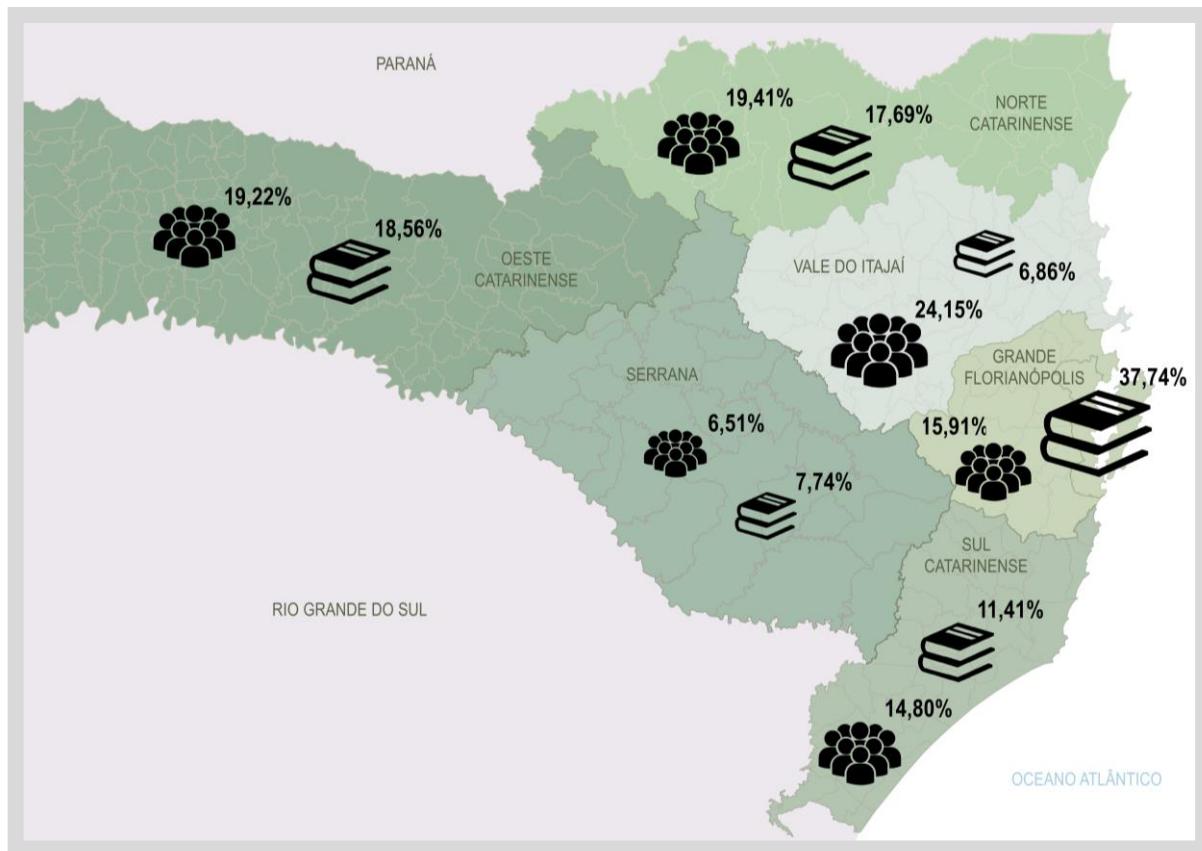


Figura 57. Matrículas IFSC (2012-2015), por mesorregião.

9.2.2. Matrículas por Campi

O arranjo mais solicitado pelo público do IFSC e, em especial, pelos seus dirigentes, é o que diz respeito ao número de matrículas por *campi*, distribuição expressa na Tabela 26:

Matrículas IFSC (2012-2015), por <i>Campus</i>				
<i>Campus</i>	2012	2013	2014	2015
Araranguá	1.980	2.255	1.871	1.546
Caçador	544	504	564	1.012
Canoinhas	673	1.222	1.640	1.271
CERFEAD	-	433	1.285	985
Chapecó	928	1.282	1.521	1.622
Criciúma	553	858	1.087	1.175
Florianópolis - Centro	9.509	7.281	7.241	7.097
Florianópolis - Continente	2.406	2.467	1.822	1.551
Garopaba	191	477	575	639
Gaspar	1.160	891	1.072	1.090
Itajaí	388	520	735	1.111
Jaraguá do Sul - Centro	1.047	1.053	1.029	1.121
Jaraguá do Sul - GW	1.138	947	1.362	1.131
Joinville	1.732	2.145	2.608	2.149
Lages	779	1.590	2.059	2.072
Palhoça-Bilíngue	300	596	773	712
São Carlos	-	950	1.814	1.366
São José	1.603	1.698	1.763	1.759
São Lourenço do Oeste	-	-	217	124
São Miguel do Oeste	654	813	1.077	919
Tubarão	-	-	409	300
Urupema	289	399	234	409
Xanxerê	389	384	810	909
Total	26.263	28.765	33.568	32.070

Tabela 26. Matrículas IFSC (2012-2015), por *campus*.

O movimento de cada *campus* é muito particular, e a análise de tendência de cada um deles demandaria um alongamento desnecessário para a investigação de nosso problema de pesquisa. É interessante considerar, contudo, a movimentação percebida em alguns *campi* exemplares, que poderão expressar algumas tendências importantes na construção da nova institucionalidade do IFSC.

Perceba-se, por exemplo, que no seu *campus* mais antigo e simbólico, o *Campus* Florianópolis, da Avenida Mauro Ramos, o número total de matrículas vem diminuindo sistematicamente nos últimos quatro anos, ainda que seu número total de professores tenha aumentado consideravelmente. O movimento de queda é ainda mais intenso no outro *Campus* da Capital, o Florianópolis-Continente, no qual o número de matrículas encolheu mais de 35% em apenas 3 anos. Esta tendência de queda em alguns dos *campi* mais tradicionais contrasta com a forte tendência de alta em alguns dos *campi* mais novos, tal como o da cidade de São

Carlos que, em 2014, chegou ao impressionante número de 1.814 matrículas, caindo para 1.366, em 2015, com o enfraquecimento do PRONATEC.

Uma primeira impressão que se levanta, à luz de nosso referencial teórico, é que a queda no número de matrículas nos *campi* mais antigos está provavelmente relacionada a uma mudança na oferta, com a diminuição dos cursos de nível mais básico, tais como o FIC, e ampliação daqueles que exigem maior carga horária (discente e docente), principalmente, os *técnicos integrados* e os cursos de nível superior. Nos *campi* mais novos, ao contrário, o que pode estar se verificando é uma expansão dos cursos de oferta viável a estruturas ainda em implantação, os cursos FIC, tornados possíveis a partir de um pequeno número de professores contratados, somados aos bolsistas do PRONATEC. Com a consolidação dos *campi*, é possível que estes números também apresentem uma queda futura. Estas são considerações que entendemos ser importantes, envolvendo o conhecimento das distribuições das matrículas por *Tipo de Curso* e *Fase de Expansão do Campus*, análise que proporemos mais à frente.

9.3. MATRÍCULAS POR *TIPO DE CURSO*

A variável *tipo de curso* é a principal categoria de análise para a investigação de nosso problema de pesquisa, que considera uma crescente tensão entre *identidade de escola técnica* e *vontade de universidade* nos Institutos Federais. Ela representa os diferentes *tipos de diploma* que a instituição pode emitir, desde seus níveis mais básicos – como os certificados de qualificação profissional – até os mais elaborados – como os diplomas de pós-graduação *stricto sensu*. A série histórica das Matrículas IFSC (2012-2015), por *tipo de curso*, é apresentada na Tabela 27:

Matrículas IFSC (2012-2015), por <i>Tipo de Curso</i>				
Tipo de Curso	2012	2013	2014	2015
Ensino Médio	113	-	-	-
FIC	6.369	10.634	15.652	13.180
Técnico	13.394	12.199	12.281	13.116
Tecnologia	3.112	2.895	2.308	2.218
Licenciatura	486	499	364	332
Bacharelado	171	588	947	1.457
Especialização (lato sensu)	2.552	1.894	1.955	1.702
Mestrado profissional	66	56	61	65
Total	26.263	28.765	33.568	32.070

Tabela 27. Matrículas IFSC (2012-2015), por *Tipo de Curso*.

A partir dos dados da Tabela 27, podemos perceber que, em números absolutos, somente dois *tipos de cursos* tiveram ampliações de matrículas: os cursos FIC e, na outra ponta, os cursos

de bacharelado. Este é um resultado que a priori, parece interessante, uma vez que aponta o crescimento nas duas pontas do sistema educacional, exatamente o que estava previsto como desejável na institucionalidade aspirada para os *Institutos Federais*. Esta primeira impressão, contudo, merece análises mais aprofundadas. A participação relativa, nas matrículas anuais, segundo seus *tipos de curso*, está expressa no Gráfico 20:

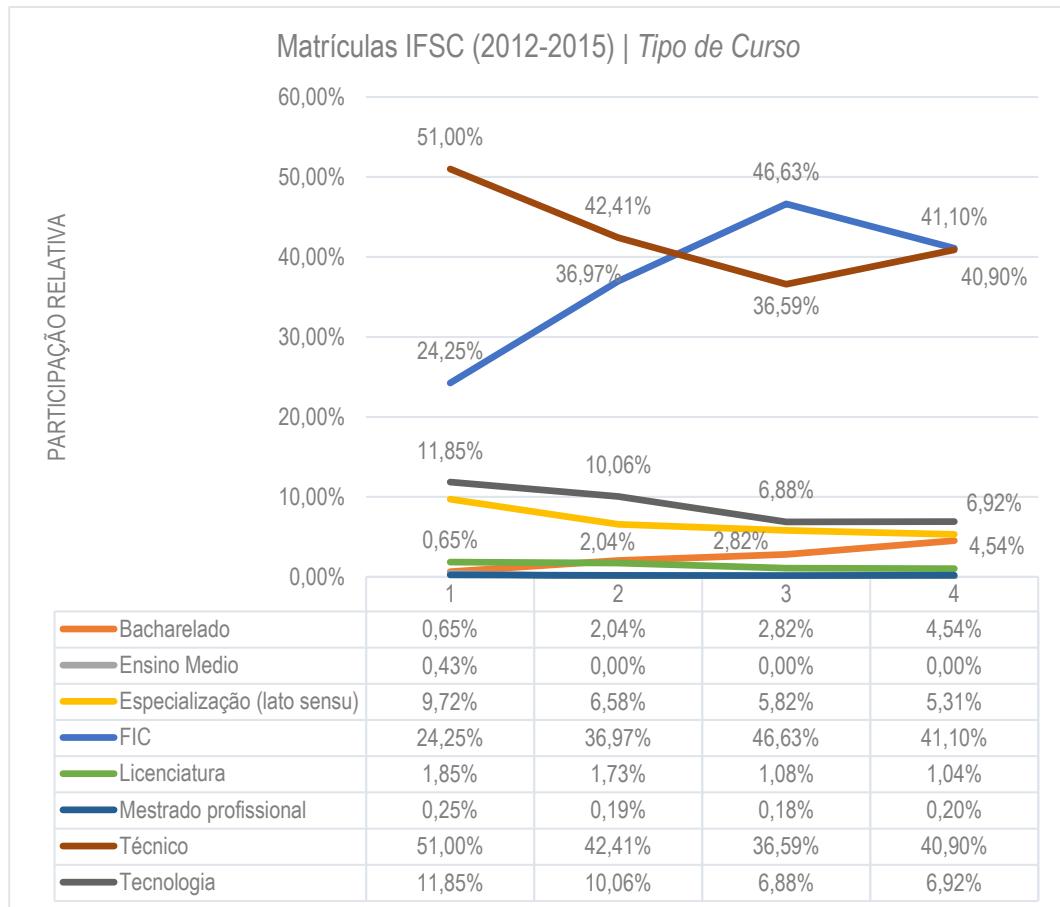


Gráfico 20. Matrículas IFSC (2012-2015), por *Tipo de Curso*.

O Gráfico 20 deixa transparecer algumas realidades: a primeira delas é que o IFSC continua a ser fundamentalmente uma instituição de nível profissional e básico, com 82% das matrículas divididas entre os cursos FIC e os cursos técnicos, no ano de 2015. Levando-se em conta apenas estes dois tipos de cursos majoritários, é interessante perceber o movimento ascendente dos cursos FICs, acompanhado do movimento descendente dos cursos técnicos, no período 2012-2014, dinâmica que sofre inversão no ano de 2015, provocada pelo enfraquecimento do PRONATEC.

No ensino superior, considerando todos os *tipos de curso* que o compõem, as matrículas representaram apenas 18% do total, em 2015. Há que se considerar aqui, no entanto, algumas questões essenciais: a oferta do ensino superior é, relativamente, recente no IFSC – lembre-se que os primeiros CSTs foram inaugurados somente em 2002, as primeiras especializações em

2006, o mestrado e as licenciaturas em 2009, e o primeiro curso de bacharelado em 2011; os cursos superiores demandam muita carga horária de alunos e professores do IFSC, além de terem uma integralização muito mais extensa do que os cursos FIC, por exemplo, o que resulta em um menor número de vagas ofertadas. Assim sendo, é de se esperar que a marcha de crescimento dos cursos superiores siga um ritmo bem mais lento do que aquela experimentada para os cursos de qualificação profissional.

De qualquer forma, é interessante observar o movimento específico de cada um dos *tipos de curso* do ensino superior durante estes quatro anos: em primeiro lugar, verifica-se a indesejável queda dos CST, que em 2012 contavam com 11,85% das matrículas, para 3 anos depois representarem apenas 6,92% do total. Movimento oposto ao apresentado pelos cursos de bacharelado, que representavam apenas 0,65% do total de matrículas em 2012, alcançando o patamar de 4,54% em 2015. É preciso lembrar que a ideia perseguida pelos órgãos governamentais, desde o início, era o de fortalecimento do CSTs, combatendo a estratégia do *bacharelismo* – o que parece acontecer, no entanto, não só para o IFSC, como para a REDE como um todo, é um enfraquecimento dos CSTs e fortalecimento dos cursos de bacharelado, a exemplo do processo ocorrido nos últimos 20 anos na *Escola do Paraná*.

As licenciaturas, com 3 cursos ofertados desde 2009, também parecem não ter se consolidado na oferta do IFSC. O que se tem verificado nos últimos anos é um consistente decréscimo em suas matrículas, ainda que os cursos já tenham atingido o seu regime de funcionamento pleno, com alunos em todas as fases. Estes números traduzem a dificuldade em atrair universitários interessados em tornarem-se professores da educação básica no Brasil – fato certamente influenciando pelos baixíssimos salários experimentados no país por esta classe profissional. Outra queda bastante acentuada deu-se nas matrículas dos cursos de especialização que, em 2012, representavam 9,72% da oferta, para diminuírem significativamente sua participação em 2015, contabilizando 5,31% das matrículas totais. Tal queda está vinculada à descontinuidade dos Programas vinculados à UaB.

Há que se considerar, entretanto, que as análises procedidas sobre estes números totais de matrículas somente serão melhor compreendidas quando as considerarmos de acordo com a fonte de financiamento que as suportaram. De qualquer forma, já é possível concluir que se a estratégia do governo era, através do PRONATEC, fortalecer a oferta de cursos FIC na REDE, esta foi uma estratégia de relativo sucesso até 2015. Resta saber como se distribuem as matrículas quando considerarmos apenas os cursos financiados pelos *recursos orçamentários*, vinculados ao corpo docente próprio do IFSC, irradiador de sua *identidade institucional*.

9.3.1. Matrículas por *Tipo de Curso* | recursos orçamentários

A Tabela 28 e o Gráfico 21 são, certamente, alguns dos elementos mais importantes de nossa Tese. Esta composição estatística consegue retratar qual é a dinâmica recente da oferta no IFSC considerando a movimentação dos cursos aprovados e ministrados pelos seus próprios professores. Não entram nesta conta aquelas ofertas demandadas por públicos externos, mas simplesmente a dita “oferta regular”, aprovada pelos colegiados do IFSC.

Matrículas IFSC (2012-2015), por <i>Tipo de Curso</i> Recursos Orçamentários				
Tipo de Curso	2012	2013	2014	2015
Ensino Médio	113	-	-	-
FIC	6.180	5.146	5.774	7.018
Técnico	12.461	11.920	11.680	12.424
Tecnologia	2.227	2.002	1.785	1.959
Licenciatura	486	499	364	332
Bacharelado	171	588	947	1.457
Especialização (lato sensu)	227	201	215	589
Mestrado profissional	66	56	61	65
Total	21.931	20.412	20.826	23.844

Tabela 28. Matrículas IFSC (2012-2015), por *Tipo de Curso* | recursos orçamentários.

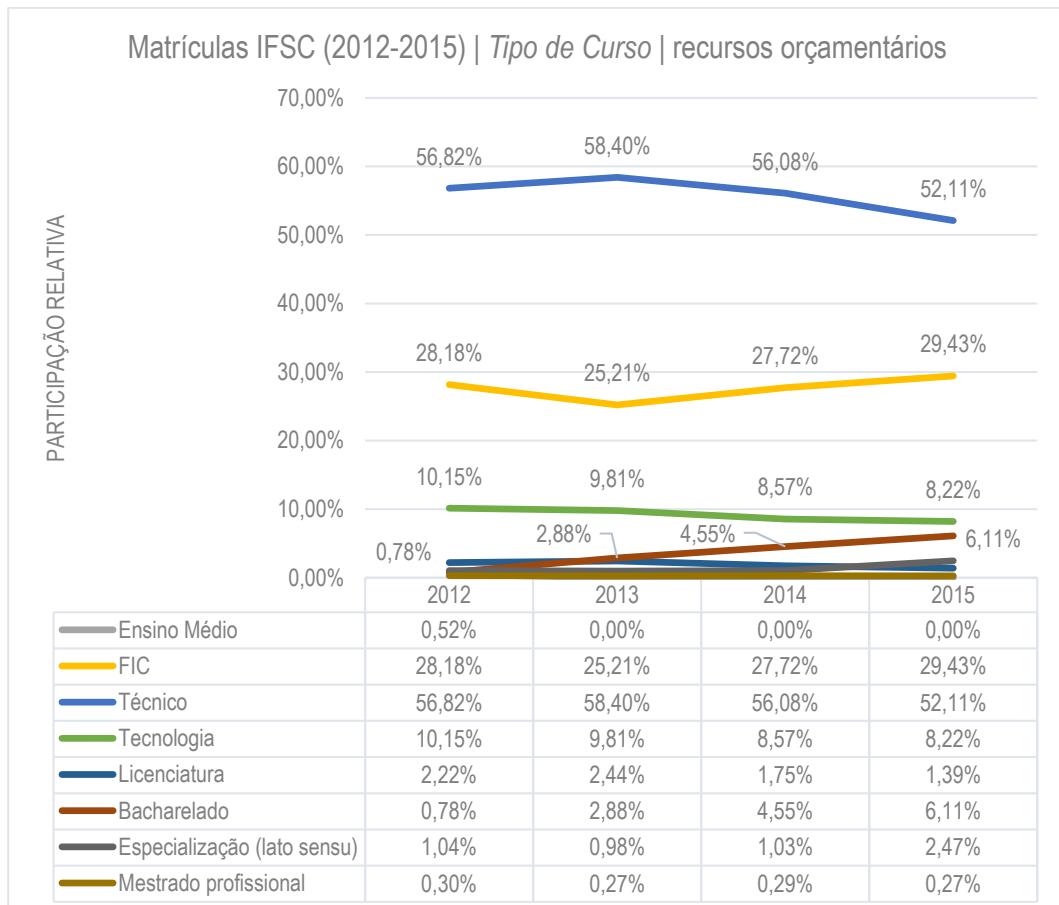


Gráfico 21. Matrículas IFSC (2012-2015), por *Tipo de Curso* | recursos orçamentários.

Vamos analisar estas categorias de acordo com a prioridade da oferta definida na Lei de criação dos *Institutos*. Primeiramente, vamos observar a dinâmica dos cursos técnicos, oferta principal, para qual devem ser reservadas, ao menos, 50% das vagas. Em termos absolutos, é preciso observar, com alguma preocupação, que houve ligeira queda no número de matrículas nos cursos técnicos, ainda que a expansão do IFSC tenha sido intensa nestes quatro anos. Do ponto de vista proporcional, as matrículas em cursos técnicos representavam 56,82% do total no ano 2012, apresentando leve acréscimo no ano de 2013, seguido de duas quedas nos anos de 2014 e 2015, quando passaram a representar 52,11% das matrículas. Este *tipo de curso*, portanto, conforme preconizado em Lei, continua representando a maior oferta formativa do IFSC, ainda que em queda.

A segunda oferta definida como prioritária na Lei é a dos cursos FIC, oferta formativa praticamente inexistente no IFSC até 2008. A boa surpresa que os números trazem é que, ainda que retiradas as matrículas relativas aos *programas especiais*, a oferta de cursos FIC atingiu um alto patamar no IFSC durante estes 4 anos, oscilando entre 25,21% e 29,43% – efetivamente, a segunda maior oferta institucional. Em termos absolutos, o IFSC fechou o ano de 2015 com 7.018 matrículas nos cursos FIC, um número bastante expressivo.

Entrando no campo da educação superior, a Lei coloca, em primeiro lugar, a oferta dos CSTs. Aqui, a confirmação de uma primeira preocupação: o enfraquecimento dos CSTs, com a queda, absoluta, em seu número de matrículas. Em termos relativos, a participação dos CSTs vem caindo consistentemente de 2012, quando representavam 10,15% das matrículas, até 2015, quando tiveram sua participação diminuída para 8,22%.

No próximo *tipo de curso* listado para a oferta, as *licenciaturas*, o pior resultado. Em termos absolutos, apenas 332 matrículas no ano de 2015. Se a participação relativa em 2012 já era mínima (2,22%), nos anos seguintes ela caiu para 1,39%, acompanhada de uma altíssima taxa de evasão – em uma instituição que tem dificuldade de se firmar como instância de formação de professores. Ainda assim, é preciso considerar que o IFSC corre atrás de uma reação a este fato, dentro de um plano de ação em que figura com maior força a criação do CERFEAD, em 2013.

Na última oferta prevista para a graduação, os cursos de bacharelado, uma expansão expressiva de matrículas. Em 2012, os dois cursos de engenharia existentes na época reuniam apenas 171 matrículas, que representavam 0,78% do total. Apenas 3 anos mais tarde, em 2015, os cursos de bacharelado já contavam com 1.457 matrículas, ou 6,11% do total. Se a fatia destes cursos ainda é pequena diante do cenário total do IFSC, não é possível deixar de considerar a

aceleração desta taxa, a variação de sua velocidade de crescimento. A taxa com que crescem as matrículas nos cursos de bacharelado é visivelmente maior que a de qualquer outro *tipo de curso*, como demonstra o Gráfico 22:

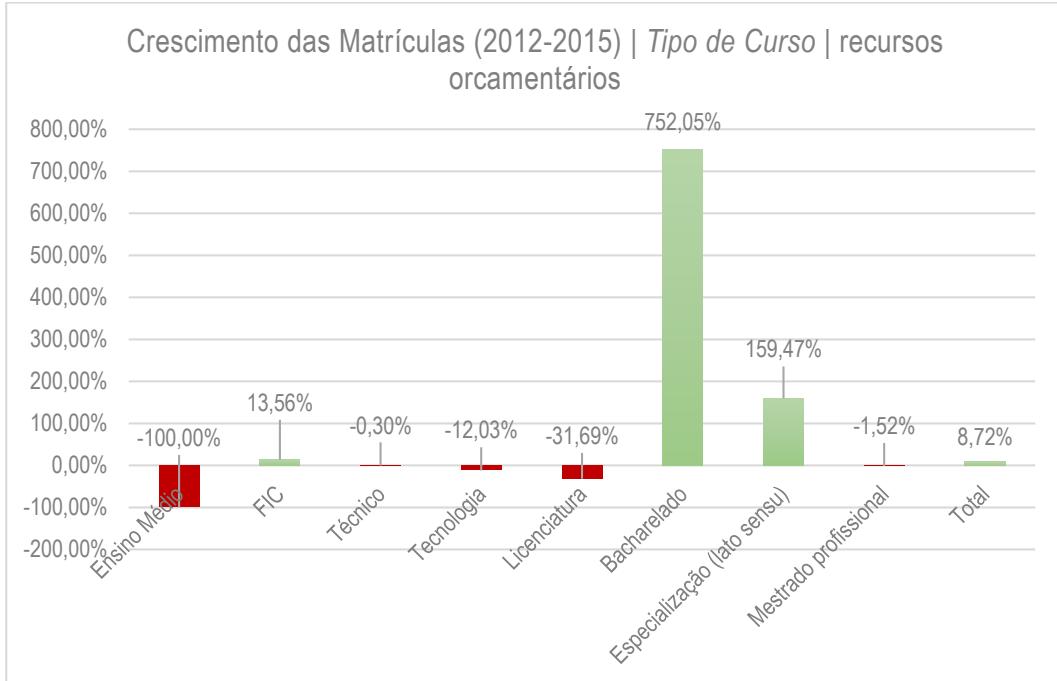


Gráfico 22. Crescimento das Matrículas IFSC (2012-2015), por *Tipo de Curso* | recursos orçamentários.

É interessante observar que, ao se considerar apenas as matrículas vinculadas aos recursos orçamentários próprios e ao seu corpo docente efetivo (e substitutos), apenas os cursos FIC, as especializações e os bacharelados tiveram aumento de matrículas. Os FICs um aumento de 13,56%, as especializações de 159,47% e os bacharelados de 752,02%, notadamente a tendência mais acentuada de todo o conjunto dos Anuários Estatísticos.

9.3.2. Matrículas por *Tipo de Curso* | recursos orçamentários | campi Pré-expansão

Ainda que uma dinâmica geral das matrículas pareça já estar transparecendo em nossas análises sobre o IFSC, é preciso que – em última análise – reconheçamos as diferenças entre os *campi* segundo a sua fase na expansão, conforme já comentamos anteriormente. Recordando, é necessário que consideremos que a oferta de cursos FIC é a única alternativa possível para os *campi* recém-inaugurados, uma vez que estes ainda não possuem corpo docente suficiente, tampouco estrutura física para abrigar cursos de maior complexidade, tais como os cursos técnicos. É de se esperar, portanto, que um *campus* da Expansão III, por exemplo, inicie suas ofertas com os cursos FIC, proceda a verticalização através de cursos técnicos subsequentes ou concomitantes, para somente após alguns anos entrar no universo do mundo superior, provavelmente por meio dos CSTs. Um *campus* mais antigo, contudo, já pode estar ofertando

CSTs e, a exemplo do que vimos acontecer na *Escola do Paraná*, começar a proceder o enfraquecimento desta oferta, em uma dinâmica ainda mais acelerada na oferta de cursos de bacharelado. Para investigar esta hipótese, podemos selecionar a evolução das matrículas do grupo dos *campi* da Pré-Expansão (Florianópolis, São José e Jaraguá do Sul) que, por já estarem consolidados há anos, podem oferecer um panorama de futuro para os outros *campi*.

Matrículas IFSC (2012-2015), por Tipo de Curso Recursos Orçamentários <i>Campi</i> Pré-Expansão					
Tipo de Curso	2012	2013	2014	2015	Variação (2012-2015)
Ensino Médio	113	-	-		-100,00%
FIC	313	187	404	833	166,13%
Técnico	5.613	4.951	4.411	4.644	-17,26%
Tecnologia	1.586	1.224	893	777	-51,01%
Licenciatura	300	323	222	201	-33,00%
Bacharelado	66	402	723	1.064	1512,12%
Especialização (lato sensu)	131	76	35	147	12,21%
Mestrado profissional	66	56	61	65	-1,52%
Total	8.188	7.219	6.749	7.731	-5,58%

Tabela 29. Matrículas IFSC (2012-2015), por *Tipo de Curso* | recursos orçamentários | *campi* Pré-Expansão.

Levando-se em conta apenas este grupo de *campi*, percebe-se um movimento muito parecido com aquele experimentado pelo conjunto do IFSC, embora com outras intensidades. Se no IFSC verificou-se uma certa estabilidade na oferta de cursos técnicos (-0,3%), para este conjunto de *campi* já consolidados este movimento descendente é mais acelerado, com a redução de mais de 1.000 matrículas em apenas 3 anos, ainda que o efetivo do corpo docente tenha aumentado substancialmente.

É muita acelerada, também, a queda nas matrículas nos CSTs, reduzidas a menos da metade em apenas 3 anos. Uma queda muito intensa também atinge as formações em cursos de licenciatura (33%). Compensando estas quedas aparece um crescimento vertiginoso das matrículas nos cursos de engenharia (bacharelados), da ordem de 1512% para os *campi* Pré-Expansão. Estes dados reforçam a tese que em *campi* com estrutura consolidada e já em pleno regime de funcionamento, são mais intensos os movimentos em direção aos cursos da educação superior, notadamente via cursos de bacharelado.

Convém reparar, contudo, que no nível de formação mais elementar – FIC –, ouve acréscimo de matrículas da ordem de 166%. Ainda assim, é preciso considerar que estes 3 *campi* juntos foram responsáveis por apenas 833 matrículas em cursos FIC durante o ano de 2015, uma parcela significativamente pequena do total, não condizente com as dimensões destas três escolas. O crescimento percentual, portanto, é alto porque o valor de partida era muito baixo em 2012.

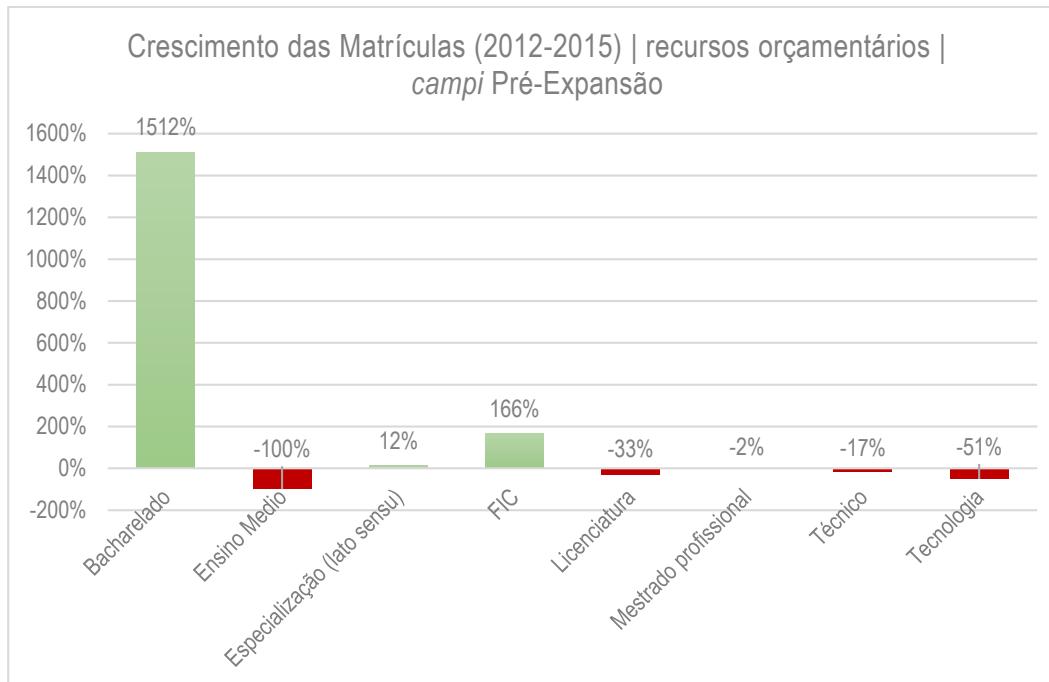


Gráfico 23. Matrículas IFSC (2012-2015), por *Tipo de Curso* | recursos orçamentários | campi Pré-Expansão.

Em que pese os movimentos de variação que se desenham para estes *campi* já consolidados, não é possível deixar de considerar que, ainda assim, estes *campi* apresentam 60% das suas matrículas em cursos técnicos, a demanda considerada prioritária pela Lei e que deve pautar a identidade dos *Institutos*. As matrículas nos cursos de bacharelado, contudo, já atingiram o 2º posto da oferta nestes *campi*, com uma taxa de 13,76%. Desta forma, ainda que as linhas de tendência possam nos alarmar a respeito de uma importante distorção da oferta para os momentos futuros, a atual realidade dos *Institutos* respeita, ainda que com alguns efeitos não desejados, as feições institucionais esperadas pela Lei.

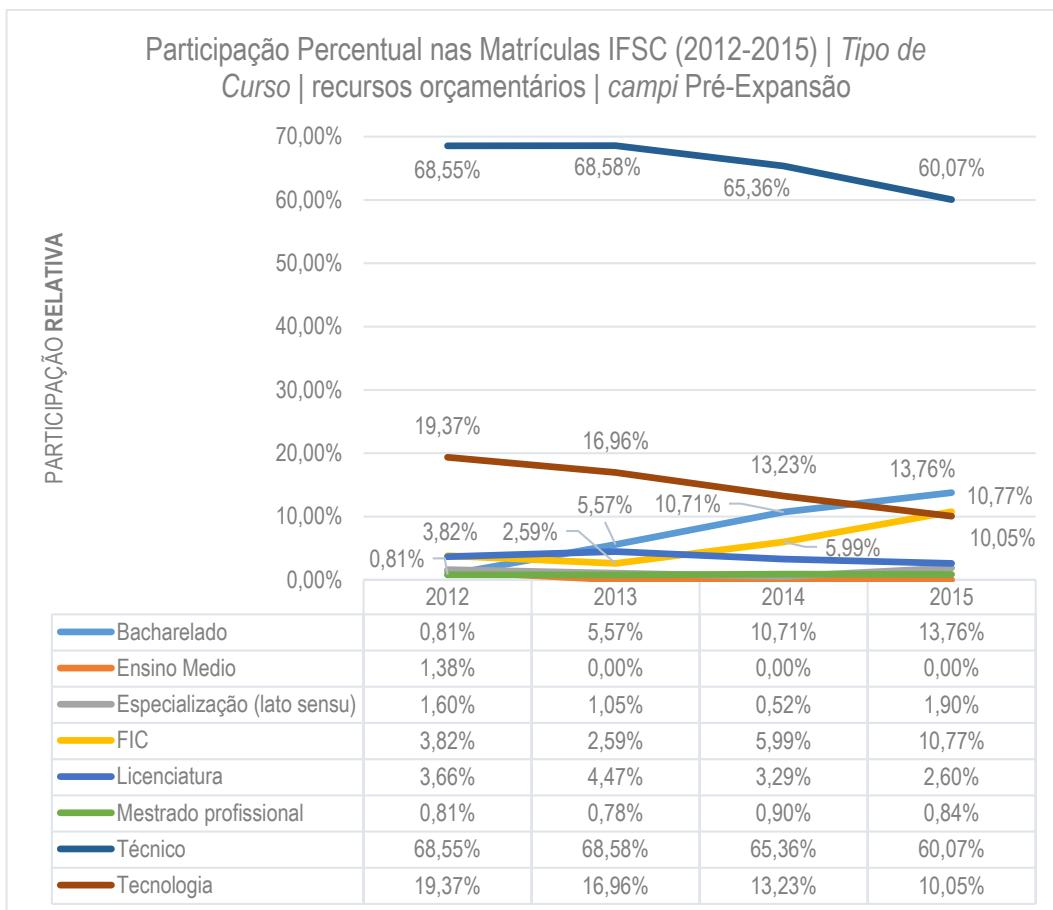


Gráfico 24. Variação da Participação Relativa na Matrículas IFSC (2012-2015), por *Tipo de Curso* | recursos orçamentários | campi Pré-Expansão.

9.3.3. Matrículas em Cursos Técnicos por *Tipo de Oferta*

Visto que o IFSC continua respeitando a diretriz de estabelecer que os cursos técnicos serão sua oferta principal, é preciso verificar se as determinações que apontam para o seu *tipo de oferta* preferencial, a *integrada*, tem sido alcançada. No primeiro ano da série, o que se percebe é a predominância dos cursos *técnicos subsequentes*, representando 54,26% das matrículas dos cursos técnicos. Os cursos *técnicos integrados*, por sua vez, representavam um percentual bem menor, 21,66% das matrículas, praticamente a mesma taxa encontrada para os cursos de oferta *concomitante*, que contavam com 20,85%.

Matrículas em Cursos Técnicos IFSC (2012-2015), por Tipo de Oferta				
Tipo de Oferta	2012	2013	2014	2015
Concomitante	2.792	3.023	2.705	2.677
Integrado	2.901	3.295	3.900	4.354
PROEJA - Concomitante	98	29	18	43
PROEJA - Integrado	336	284	262	286
Subsequente	7.267	5.568	5.396	5.756
Total	13.394	12.199	12.281	13.116

Tabela 30. Matrículas em Cursos Técnicos IFSC (2012-2015), por *Tipo de Oferta*.

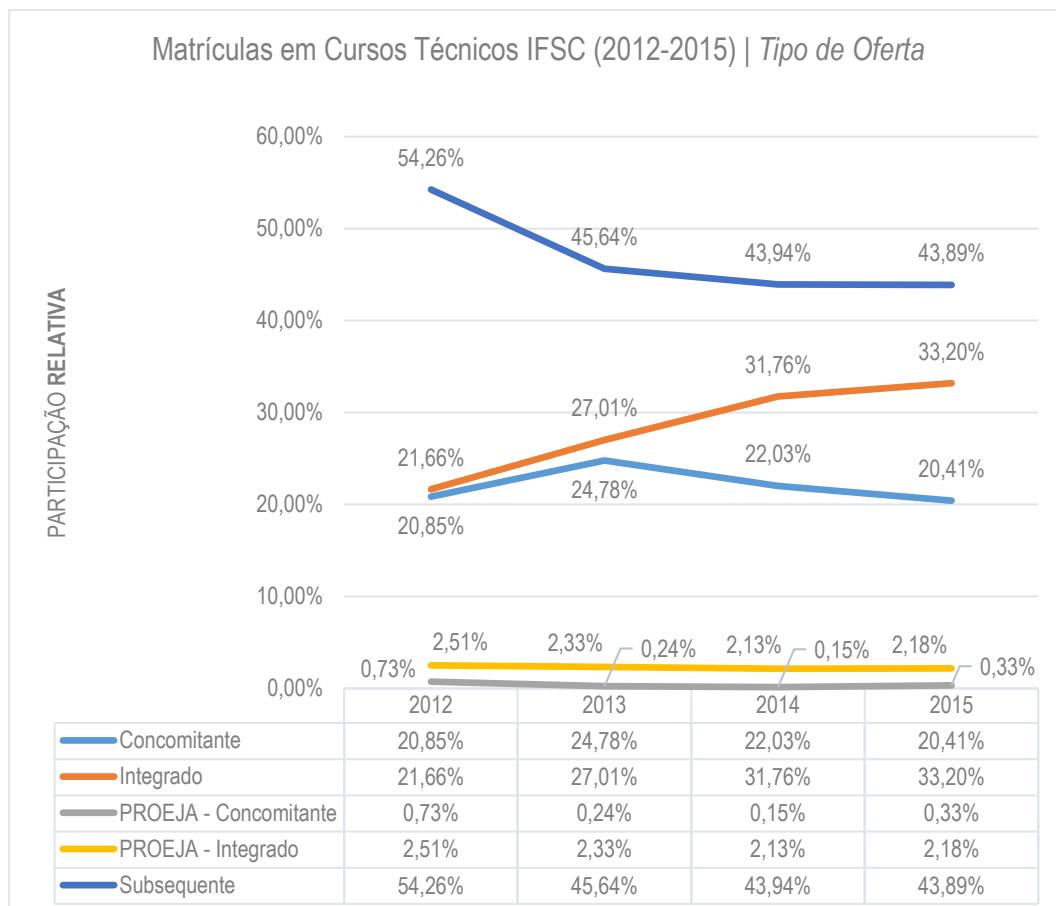


Gráfico 25. Matrículas em Cursos Técnicos IFSC (2012-2015), por *Tipo de Oferta*.

É importante relembrar aqui que a PROEN/IFSC defendeu, desde o primeiro momento, uma composição de oferta do ensino técnico que desse prioridade ao tipo *subsequente*, por entender que estes cursos atendem aos trabalhadores catarinenses, carentes de uma formação técnica para o desenvolvimento profissional. O discurso repetido diuturnamente pelo corpo diretivo ressoava como uma voz contrária ao discurso hegemônico no plano nacional, que prioriza a oferta dos cursos *integrados*. Este discurso, apesar de aceito por muitos professores, foi bastante combatido por uma parcela expressiva de professores, principalmente os mais titulados. Apesar disto, ao final de 2015, os cursos *subsequentes* ainda representavam a maior parcela de oferta dos cursos técnicos, com participação de 43,89%. A queda no seu número de matrículas, no entanto, foi intensa (20,79%), demonstrando que este tipo de oferta vem perdendo participação em um ritmo acelerado. Os cursos *técnicos integrados*, ao contrário, apresentam um crescimento sustentado. Se em 2012, os cursos *integrados* contabilizaram 2.901 matrículas, em 3 anos, as matrículas cresceram mais de 50%, chegando a 4.354, ou 33,2% do total. Mantendo-se a tendência, é provável que os cursos *técnicos integrados* representem a maior oferta educacional do IFSC já nos próximos anos.

Outra ação bastante incisiva da Diretoria de Ensino da PROEN ocorreu no sentido de defender a maior oferta dos cursos do PROEJA. A resistência quanto a esta oferta, contudo, foi muito mais intensa por parte dos professores. Adotando discursos semelhante ao que se apresentava contra os cursos *técnicos subsequentes e concomitantes*, argumenta-se que estes cursos não irão se consolidar no IFSC devido ao baixíssimo nível educacional e econômico dos seus alunos. Ainda que uma razoável energia tenha sido despendida para a defesa destes cursos, ao final de 2015, as matrículas dos cursos técnicos PROEJA significavam 2,5% do oferta dos cursos técnicos, com apenas 329 matrículas.

9.4. PREVISÃO DA OFERTA DE CURSOS DE BACHARELADO IFSC (2012-2017)

A pequena série histórica que conseguimos investigar (2012-2015) demonstrou um crescimento acentuado para os cursos de bacharelado que, por sua novidade (o 1º iniciou em 2011), ainda é pouco sentido em números absolutos. Extrapolando o universo de investigação disponível pela estatística, que consegue nos fornecer dados até o ano de 2015, é possível investigar a evolução futura dos cursos de bacharelado através das Previsões de Ofertas do POCV, parte integrante do Plano de Desenvolvimento Institucional, aprovado em 2015. De posse destas informações, chegamos ao seguinte quadro:

Evolução dos Cursos de Bacharelado no IFSC (2012-2017) *						
Curso	2012	2013	2014	2015	2016	2017
1.Engenharia de Controle e Automação (Chapecó)						
2.Engenharia de Telecomunicações (São José)						
3.Engenharia Civil (Florianópolis-Centro)						
4.Engenharia Mecatrônica (Florianópolis-Centro)						
5.Engenharia Elétrica (Florianópolis-Centro)						
6.Engenharia Eletrônica (Florianópolis-Centro)						
7.Engenharia Elétrica (Itajaí)						
8.Engenharia Mecatrônica (Criciúma)						
9.Ciência da Computação (Lages)						
10.Engenharia de Produção (Caçador)						
11.Engenharia Elétrica (Jaraguá do Sul - GW)						
12.Engenharia Elétrica (Joinville)						
13.Engenharia Mecânica (Lages)						
14.Agronomia (São Miguel do Oeste)						
15.Engenharia Mecânica (Xanxerê)						
16.Engenharia Mecânica (Joinville)						
17.Enfermagem (Joinville)						
18.Engenharia Civil (São Carlos)						
19.Ciência da Computação (São Lourenço do Oeste)						

Quadro 07. Evolução dos Cursos de Bacharelado no IFSC (2012-2017) *, projeção do PDI.

Percebe-se que até 2012, ano em que se inicia a série histórica, o IFSC contava com apenas 2 cursos de bacharelado; em 2013, mais 4 cursos iniciaram suas atividades; em 2015, mais 3 novos cursos. Sendo assim, até o último ano desta análise estatística o IFSC contava com 9 cursos de bacharelado, assim dispostos de acordo com seu estado de integralização: 1 (5º ano), 1 (4º ano), 4 (3º ano), 3 (1º ano). Uma vez que somente um destes cursos alcançou seu *regime pleno* de matrículas, espera-se um movimento ascendente de matrículas para este *tipo de curso*. Este movimento se desenha ainda mais acentuado quando percebemos que somente neste ano corrente (2016), mais 8 cursos de bacharelados foram iniciados no IFSC, além de mais 2, já aprovados para oferta em 2017. Ao final daquele ano o IFSC já contará com 19 cursos de bacharelado.

O crescimento vertiginoso dos cursos de bacharelado, ainda pouco sentido na comunidade escolar, pode reconfigurar a *identidade institucional* rapidamente. A situação não seria grave, contudo, caso a oferta respeitasse os critérios de pertinência e relevância para a região. Note-se que, em 2017, uma única instituição estará ofertando 4 cursos de *Engenharia Elétrica*, 3 cursos de *Engenharia Mecânica*, 3 cursos de *Engenharia Mecatrônica/Controle e Automação*, 2 cursos de *Engenharia Civil* e 2 cursos de *Bacharelado em Ciência da Computação* em um mesmo estado. Em algumas ocasiões, estes cursos estarão separados por distâncias inferiores a 50Km, como é o caso dos cursos de Engenharia Elétrica ofertados em Joinville e em Jaraguá do Sul.

A situação mostra-se mais preocupante quando relacionamos a oferta aprovada com o contexto educacional da sua região. O curso de Agronomia, aprovado para o *campus* de São Miguel do Oeste, cidade com menos de 40 mil habitantes, por exemplo, irá concorrer com o curso de Agronomia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), na cidade de Chapecó, a menos de 100Km de distância. Pesa a esta situação o fato de que o *campus* São Miguel do Oeste não conta com uma fazenda experimental para suas práticas. O que dizer, então, do curso de Engenharia Civil aprovado para o *campus* São Carlos, cidade com apenas 10.000 habitantes? Ou do *campus* avançado de São Lourenço do Oeste que, embora ainda não esteja estruturado, vai receber um curso de Ciência da Computação, nesta cidade que conta com apenas 20.000 habitantes¹⁶⁴? Estes cursos respondem a uma demanda local ou respondem à *vontade de universidade* de seus professores?

¹⁶⁴ É importante relatar aqui que várias destas ofertas foram analisadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) do IFSC, sendo julgadas impertinentes segundo os pareceres apresentados. Ainda assim, apesar dos alertas do CEPE, os membros do Conselho Superior do IFSC, sofrendo forte assédio dos diretores dos *campi*, aprovaram todos os processos.

10. O ALUNO DO IFSC

No capítulo anterior investigamos, a partir dos números, a formação da nova *identidade institucional* do IFSC. Dentre as inúmeras possibilidades que se apresentaram com o fazer dos *Anuários Estatísticos*, escolhemos espreitar as formas desta nova instituição através da distribuição das suas matrículas. O quantitativo de matrículas, contudo, quando apresentado de forma isolada é uma variável fria, sem cor. Seu colorir começa a partir do momento que a associamos às variáveis qualitativas, que passam a nos dizer mais sobre a instituição que estamos investigando. Ordenando as matrículas segundo o arranjo geográfico, por exemplo, pudemos descobrir que o IFSC vem cumprindo a missão de se interiorizar pelo estado de Santa Catarina, alcançando regiões antes desamparadas pela REDE. Caso tivéssemos escolhido investigar o turno de oferta dos cursos, por exemplo, teríamos descoberto que 52,15% dos alunos frequentam nossa escola à noite, dado que poderia suscitar inúmeras reflexões associativas entre a oferta e o público a ela associado.

À medida que vamos avançando com as distribuições estatísticas, a teoria educacional nos permite saber um pouco mais sobre o objeto estudado, fazendo-nos identificar as suas formas. Na tentativa de tornar mais pessoal, mais humana, essa realidade objetiva, escolhemos priorizar a distribuição de matrículas pela variável *tipo de curso*, que exprime os distintos *certificados e diplomas* que os *Institutos Federais* podem emitir. Esta escolha baseia-se na suposição, teórica, de que estes *tipos de cursos* se associam a distintos *tipos de público*, a pessoas reais que, frequentando os cursos, dão cara, corpo e espírito à escola. Para alguns casos, como o dos cursos técnicos, por exemplo, a utilização desta variável é insuficiente, sendo necessário investigar a variável *tipo de oferta*, que consegue identificar os públicos dos cursos técnicos *integrados, subsequentes e concomitantes* – notadamente distintos em seus perfis socioeconômicos.

Outro aspecto essencial da análise foi o reconhecimento de que a oferta nos *Institutos Federais* tem características distintas quando a observamos de acordo com a fonte de recursos que as financiam. Os *programas especiais de oferta*, tal como o PRONATEC ou a UaB, privilegiam um *tipo de curso* que não representam, necessariamente, a escolha dos seus professores efetivos. Se admitimos a centralidade docente na formação e na irradiação da

identidade institucional, é prudente que prestemos mais atenção na distribuição das matrículas financiadas, exclusivamente, pelos ditos *recursos orçamentários ordinários*.

A partir destas escolhas, e da possibilidade empírica dos *Anuários*, pudemos investigar algumas realidades essenciais sobre a *nova institucionalidade* do IFSC. Descobrimos, por exemplo, que as matrículas em cursos técnicos representam 52,11% do total, em 2015. A formação inicial e continuada de trabalhadores, por sua vez, contou com uma fatia de 29,43% das matrículas, configurando-se como segunda maior oferta da instituição. A educação superior, um dos focos de nossa atenção, contou com 18,5% da oferta. É certo que é possível defender a necessidade do cálculo de uma *matrícula-equivalente*, que leve em consideração a carga horária destinada a cada uma destas matrículas, uma vez que um aluno de curso FIC pode frequentar a instituição por um período de poucas semanas, enquanto um aluno de curso superior o fará por todo o ano – neste caso, a participação da educação superior no IFSC subiria consideravelmente. Em que pese a validade desta argumentação, é preciso admitir que, independentemente do arranjo que usemos, o IFSC ainda se caracteriza fortemente pelas ofertas ligadas à uma *identidade de escola técnica*, estreitamente ligada à formação dos trabalhadores.

A realidade, contudo, quando contemplada de forma estática, congela o processo histórico, não conseguindo identificar transformações. Neste sentido, a análise do conjunto dos *Anuários Estatísticos* nos permite a visualização de uma realidade dinâmica, que mostra algumas tendências quando retratada segundo a disposição de uma breve série histórica (2012-2015). Estas tendências desenham um cenário de crescimento expressivo dos cursos técnicos integrados e, de forma ainda mais intensa, dos cursos de bacharelado. Crescimento que vem acompanhado pela diminuição, também expressiva, das matrículas nos cursos técnicos subsequentes e concomitantes e nos Cursos Superiores de Tecnologia, ofertas consideradas essenciais para a construção da *nova institucionalidade* idealizada, de atendimento ao público trabalhador. Outra realidade detectada foi a da difícil consolidação dos cursos ligados ao PROEJA e das licenciaturas, ambos como pouco mais de 1% das matrículas do IFSC.

Uma outra constatação a que chegamos é que a distribuição da oferta por *tipo de curso* é substancialmente distinta entre os *campi*. Esta distinção, ao que tudo indica, está estreitamente relacionada com o estágio de desenvolvimento institucional do *campus*. Assim, os *campi* da fase *Pré-expansão*, que já estão consolidados há muitos anos, apresentam uma dinâmica de matrículas que amplifica esta tendência de crescimento do ensino superior, com especial acento às ofertas em cursos de bacharelado em detrimento aos CSTs. O *campus* Florianópolis, por exemplo, caso não consideremos as matrículas do *PRONATEC* e da rede *e-TEC*, contabilizou

apenas 219 matrículas (3,47%), enquanto quase a metade de seus alunos (47,26%) estava matriculado em cursos da educação superior. Entre estes, o maior ingresso foi registrado junto aos 4 novos cursos de engenharia, iniciados em 2013. De uma forma geral, considerando a integralização das turmas, e as novas ofertas já aprovadas pelo Conselho Superior, o cenário que se desenha é de conformação de uma nova realidade.

A configuração de uma nova oferta, reiteramos, confirma a configuração de um novo público – essa é a teoria. Acredita-se que os alunos dos cursos técnicos integrados e dos bacharelados, cursos que tem apresentado maior tendência de crescimento, possuam uma condição socioeconômica bem mais privilegiada do que a dos alunos do PROEJA, por exemplo, cujos cursos tem a menor representatividade em matrículas no IFSC. Isto sendo verdade, a configuração da oferta que está se desenhando teria correlação direta com a formação de um corpo discente mais privilegiado do ponto de vista econômico – uma especulação teórica que pede por uma investigação empírica.

Ainda que as variáveis *tipo de curso* e *tipo de oferta* estejam fortemente correlacionadas ao perfil socioeconômico dos alunos, elas não são variáveis descritivas do público discente, não nos trazem informações sobre o perfil socioeconômico dos alunos do IFSC. A construção de uma base de dados com as informações socioeconômicas do corpo discente do IFSC representou um dos maiores desafios desta Tese. A organização deste conjunto de informações, foi objeto do nosso trabalho por 4 anos (ver cap.8) e tornou-se disponível com a apresentação do *Anuário Estatístico 2015*, cuja base nos servirá de referência para os estudos propostos.

10.1. O PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ALUNO DO IFSC

10.1.1. Renda Familiar

Quando se busca conhecer aspectos do nível socioeconômico de qualquer população, certamente não há variável mais relevante do que a *Renda Familiar*. Ainda que outras variáveis possam apresentar aspectos da desigualdade e da diferenciação social, tais como cor e sexo, é no valor do salário, no montante recebido pelo trabalho realizado durante o mês, que se objetiva com mais precisão a percepção da existência de diferentes estratos sociais. Esta variável principal, de tanta importância para a nossa pesquisa, foi, entretanto, a de mais difícil coleta de todos os *Anuário Estatísticos*.

Na realidade dos anos 2012 e 2013, o que se percebeu nos questionários aplicados pelo DEING do IFSC foi uma infinidade de diferentes perguntas e de conjuntos de respostas para a investigação da questão. Em alguns, perguntava-se o rendimento individual, em outros o da

família; algumas respostas vinculavam os rendimentos ao salário mínimo, outras aos valores, em Reais (R\$), que limitavam distintas *faixas de renda*; o intervalo das classes, mesmo em questionários semelhantes, também diferia – se em alguns questionários as opções, por exemplo, variavam a cada aumento de um salário mínimo, outras a faziam em intervalos de 0,5 ou 2 salários mínimos. O Resultado era um conjunto bastante desordenado de informações, com uma série de sombreamentos estatísticos.

As dificuldades, já relatadas anteriormente, para a padronização dos questionários foi um processo que se desenvolveu a partir de 2012 só tendo efeitos finais para o ano de 2015. Para as questões de renda, contudo, o tipo de informação obtido ficou aquém do solicitado. Uma vez que desejávamos ter a maior informação possível, de maneira que pudéssemos, por exemplo, investigar tanto a renda familiar quanto a *per capita*, o que pactuamos junto ao DEING, para posterior programação pela equipe da Informática, era que o estudante tivesse um campo aberto para digitar a renda da sua família, enquanto em outra seria digitado o número de pessoas que compartilhavam desta renda. A partir destes números brutos, seria possível apresentar os resultados tanto em número absolutos, quanto em salários mínimos, da mesma forma que seria possível, por uma divisão simples, descobrir a renda *per capita* do ingressante.

Infelizmente, não conseguimos a implementação do questionário dentro deste padrão metodológico. Alegando problemas de limitação técnica, a equipe da DTIC, não disponibilizou um formulário com campos abertos para preenchimento, mas um formulário de *múltipla escolha*, no qual o candidato ao ingresso no IFSC deveria selecionar uma das 16 opções para a sua renda familiar, que variavam desde “Até um salário mínimo (até R\$788,00)” até “mais do que Oito Salários Mínimos (mais de R\$ 6305,00)”, intercaladas por mais 14 classes com largura igual a 1/2 salário mínimo. Tal disposição nos impediu de calcular o valor da renda *per capita* dos ingressantes do IFSC, ao mesmo tempo que não permitiu verificar a existência de alguns públicos mais elitizados, uma vez que a maior faixa de renda familiar tem um valor muito baixo¹⁶⁵ (8 S.M.). Em que pesem estas limitações, os resultados obtidos possibilitam uma análise dos alunos ingressantes segundo suas *faixas de rendas familiares*, que, neste estudo, serão apresentadas mediante sua distribuição a partir da categoria de análise principal, *tipo de curso/oferta*.

¹⁶⁵ Perceba-se que, segundo o IBGE, o estrato de maior renda na sociedade (a dita “Classe A”), apresenta rendimentos superiores a 10 salários mínimos.

Com o intuito de facilitar a análise dos dados, mantivemos as *faixas de renda* mais baixa e mais alta e reordenamos as 14 faixas intermediárias em outras 4 faixas de valores, chegando à distribuição expressa na Tabela 31:

Tipo de Curso/Oferta	Distribuição dos Ingressantes IFSC (2015), por Tipo de Curso/Oferta e Renda Familiar					
	(0-1) S.M.	(1-2) S.M.	(2-4) S.M.	(4-6) S.M.	(6-8) S.M.	(8-...) S.M.
FIC	13,50%	30,44%	35,66%	10,55%	4,51%	5,33%
Padrão	13,41%	30,35%	35,72%	10,60%	4,55%	5,37%
PROEJA	25,00%	42,65%	27,94%	4,41%	0,00%	0,00%
Técnico	6,92%	26,95%	40,69%	14,14%	5,46%	5,84%
Integrado	3,01%	20,81%	35,51%	19,17%	8,68%	12,81%
Concomitante	11,90%	29,76%	41,75%	10,82%	3,25%	2,52%
Subsequente	6,38%	27,56%	42,69%	13,82%	5,14%	4,43%
PROEJA	11,82%	48,18%	33,64%	2,73%	1,82%	1,82%
Tecnologia	5,27%	20,23%	37,61%	19,23%	8,55%	9,12%
Licenciatura	8,33%	26,04%	45,83%	13,54%	4,17%	2,08%
Bacharelado	2,88%	13,37%	33,54%	20,78%	11,73%	17,70%
Especialização	1,43%	7,86%	50,00%	15,71%	15,00%	10,00%
Mestrado profissional	0,00%	0,00%	20,00%	20,00%	36,67%	23,33%
Total	10,46%	28,02%	37,51%	12,53%	5,38%	6,11%

Tabela 31. Distribuição dos Ingressantes IFSC (2015), por *Tipo de Curso/Oferta e Renda Familiar*.

Vamos começar pela percepção de algumas regularidades (em vermelho): para praticamente todas as ofertas do IFSC, a *faixa de renda* familiar típica (a *Moda estatística*) é a que abriga valores entre 2 e 4 Salários Mínimos (de R\$1.576,00 a R\$ 3.152,00). A exceção é feita aos dois PROEJAS, nos quais o vencimento familiar oscila, para baixo, entre 1 e 2 S.M. e ao Mestrado, em cujo vencimento familiar oscila, para cima, entre 6 e 8 S.M. Outros números que queremos chamar a atenção, dizem respeito às extremidades da amostra: selecionamos (em azul) as ofertas que contabilizam menos de 10% de matrículas no menor nível de renda e com mais de 10% no maior nível – com isto, esperamos identificar os públicos com maiores rendimentos. Emergem desta escolha, entre os cursos da educação básica, unicamente os alunos dos cursos técnicos integrados e, na educação superior, os alunos dos cursos de bacharelado, da especialização e do mestrado profissional.

Ainda que tenhamos elaborado esta tabela no intuito de facilitar as análises do nível socioeconômico dos alunos, é preciso reconhecer que o grande número de variáveis presentes e a complexa distribuição de frequência entre as categorias dificulta uma visualização mais clara do nível socioeconômico dos alunos ingressantes do IFSC. Em outras palavras, poderíamos dizer que, com tantos números, é difícil saber no que prestar a atenção. Se é certo que os alunos dos cursos técnicos integrados, dos bacharelados, especializações e do mestrado,

gozam de nível econômico mais privilegiado do que o dos alunos das outras ofertas, não é possível, em um primeiro olhar, vislumbrar o grau desta diferenciação, tampouco precisar qual a média de vencimentos deste público. Para facilitar esta compreensão, iremos propor a criação de uma variável auxiliar, que denominaremos de *Nível de Renda (Nr)*.

No esforço de construção deste *Nr*, nossa primeira tarefa será transformar as descrições das *faixas de renda* em *variáveis quantitativas*, atribuindo uma *classificação de renda (Cr)* para cada uma das faixas, conforme demonstrado na Tabela 32:

Faixa salarial familiar	Cr
Até um salário-mínimo (até R\$ 788,00)	1
De um até um e meio salários-mínimos (de R\$789,00 até R\$1.182,00)	2
De um e meio até dois salários-mínimos (de R\$1.183,00 até R\$1.576,00)	3
De dois até dois e meio salários-mínimos (de R\$1.577,00 até R\$1.970,00)	4
De dois e meio até três salários-mínimos (de R\$1.971,00 até R\$2.364,00)	5
De três até três e meio salários-mínimos (de R\$2.365,00 até R\$2.758,00)	6
De três e meio até quatro salários-mínimos (de R\$2.759,00 até R\$3.152,00)	7
De quatro até quatro e meio salários-mínimos (de R\$3.153,00 até R\$3.546,00)	8
De quatro e meio até cinco salários-mínimos (de R\$3.547,00 até R\$3.940,00)	9
De cinco até cinco e meio salários-mínimos (de R\$3.941,00 até R\$4.334,00)	10
De cinco e meio até seis salários-mínimos (de R\$4.335,00 até R\$4.728,00)	11
De seis até seis e meio salários-mínimos (de R\$4.729,00 até R\$5.122,00)	12
De seis e meio até sete salários-mínimos (de R\$5.123,00 até R\$5.516,00)	13
De sete até sete e meio salários-mínimos (de R\$5.517,00 até R\$5.910,00)	14
De sete e meio até oito salários-mínimos (de R\$5.911,00 até R\$6.304,00)	15
Mais de oito salários-mínimos (mais de R\$6.305,00)	16

Tabela 32. Conversão da classificação de faixas salariais familiares em Classificação de Renda (*Cr*).

Com esta transformação, a cada aluno ingressante foi atribuído um valor discreto de *Cr*. Desta forma, para o conjunto dos alunos de um mesmo *tipo de curso/oferta* pode-se inferir uma média aritmética em uma faixa contínua (1 – 16). Uma escala classificatória em 16 níveis é, no entanto, de difícil percepção para as investigações matemáticas em sociedades, como a nossa, que utilizam o sistema decimal de contagem. Com isto, iremos propor um *Nr* em que ao *nível de renda* mais baixo seja atribuído o número “1” e ao mais alto o número “10”. Aplicando-se uma regra linear de transformação chegamos a:

$$Nr = \frac{[(3 * \text{Média } Cr) + 2]}{5} \quad (1)$$

A partir da equação acima podemos calcular o *Nr* equivalente a cada *tipo de curso/oferta*, conforme demonstrado, em ordem crescente, no Gráfico 26:

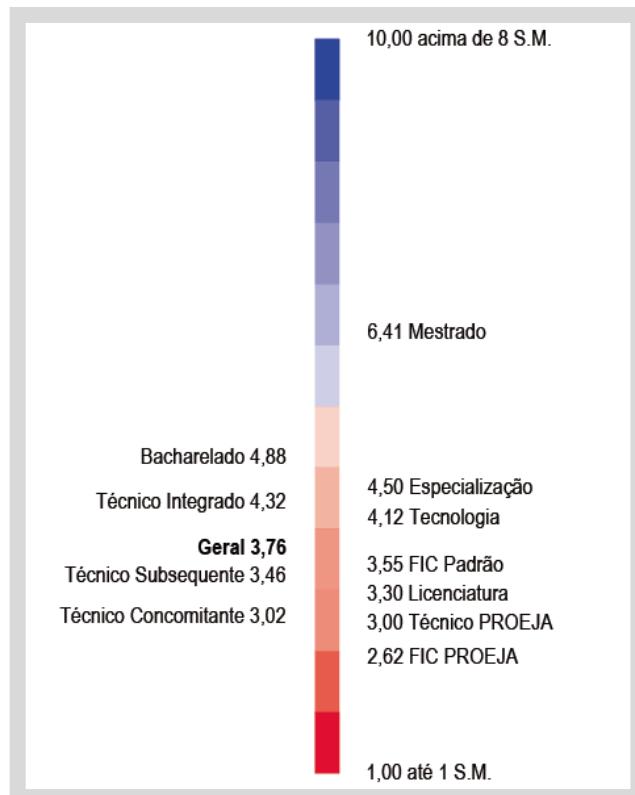


Gráfico 26. Nível de Renda (N_r), por *Tipo de Curso/Oferta*.

Com o gráfico acima esperamos ter deixado mais visível ao leitor a distribuição de renda dos alunos do IFSC segundo o seu *tipo de curso/oferta*. Os de menor renda são aqueles ligados ao PROEJA - FIC (2,62) ou *Técnico* (3). Outro grupo que está praticamente no mesmo N_r é formado pelos estudantes dos cursos *técnicos concomitantes* (3,02). Em seguida, os cursos de *Licenciatura*, com um N_r bastante baixo (3,3) por se tratar de um curso superior – a baixíssima procura de estudantes de média e alta renda pelos cursos de *Licenciatura* só evidencia o, já muito sabido, desprestígio da atividade docente em nosso país, principalmente quando ligado à Educação Básica. Com um valor de renda familiar pouco superior encontram-se os alunos dos cursos *técnicos subsequentes* (3,46) aos quais seguem os alunos dos cursos *FIC padrão* (3,55).

Com isto, chegamos ao N_r média da Instituição que, numa escala de 1 a 10, se posiciona em 3,76 – um nível que teria um valor salarial equivalente de R\$ 2.600,00. Esta renda é, tipicamente, segundo dados do *Anuário Estatístico 2015*, distribuída em três pessoas - o que resulta em uma renda *per capita* estimada de R\$866,66, valor bem próximo a um salário mínimo atual¹⁶⁶. Este é um número que, por si, talvez já baste a todos aqueles que, inadvertidamente, possam considerar os *Institutos Federais* como instituições elitistas. O N_r médio de seus alunos indica uma realidade bastante distinta.

¹⁶⁶ O Salário Mínimo para o ano de 2016 ficou estipulado em R\$880,00.

Avançando para os níveis mais altos do que a média, chegamos aos *CSTs* (4,12), para só depois chegarmos aos cursos técnicos integrados (4,32). Os valores continuam crescentes para os cursos de especialização (4,5) e para os bacharelados (4,88). O salto mais proeminente, contudo, se encontra no Mestrado (6,41), no qual os alunos apresentam um perfil bem descolado de todo o resto dos outros cursos.

É preciso alertar, contudo, que o *Nr* para estes cursos “acima da média” está forçosamente comprometido “para baixo”, uma vez que uma parte expressiva dos alunos se concentra no último nível de *Classificação de Renda*. No curso de mestrado, por exemplo, cerca de $\frac{1}{4}$ dos alunos (23,66%) tem renda familiar maior do que 8 salários mínimos – é certo, contudo, que estas rendas podem assumir valores bem superiores a 8 S.M., o que forçaria o *Nr* para cima. Infelizmente este é um conhecimento que não se tornou possível com precisão, devido as fragilidades que já apontamos no questionário de ingresso. De qualquer forma, se confirmaram as suspeitas que apontavam para a distinção econômica dos alunos dos cursos *técnicos integrados* e do ensino superior em relação aos demais, exceção feitas às licenciaturas. Destacam-se, nesta faixa superior, os cursos de mestrado e de bacharelado que, além de apresentarem os *níveis de renda* mais altos, possuem um contingente expressivo de alunos no último grau da *Classificação de Renda (Cr)*, o que denota que o *Nr* “real” é maior do que o calculado. Esperamos, com a apreciação de outras variáveis, diminuir o peso desta pequena distorção.

10.1.2. Tipo de Escola no Ensino Fundamental

Outra dimensão de extrema importância para a investigação que estamos propondo diz respeito à procedência escolar dos estudantes. Acreditamos, pela *experiência*, que é errado afirmar que os professores dos *Institutos Federais* agem no sentido de privilegiar o acesso das elites econômicas nos seus cursos. As preocupações em relação ao público estudante futuro dizem respeito, principalmente, às suas expectativas de rendimento escolar. No vocabulário das escolas, teme-se a entrada de alunos “muito fracos”, que não estejam à altura das exigências intelectuais dos cursos ofertados. Não podemos ignorar, contudo, como pesquisadores em educação, a forte correlação existente entre o *rendimento escolar* e a *renda familiar salarial*.

No campo das estatísticas educacionais, a variável que, provavelmente, melhor exprime esta relação entre *rendimento salarial* e *escolar* é a que investiga a procedência escolar do aluno por *tipo de escola* (pública ou privada). Considerando que o IFSC atua em todos os níveis educacionais, a comparação entre os diferentes *tipos de curso/oferta* exige que foquemos nossas atenções no *tipo de escola do ensino fundamental*, única etapa do ensino básico que perpassa

todas as ofertas. A distribuição de matrículas segundo este arranjo estatístico é apresentada na Tabela 33:

Distribuição dos Ingressantes IFSC (2015), por Tipo de Curso/Oferta e por Tipo de Escola no Ensino Fundamental					
Tipo de Curso/Oferta	Tipo de Escola no Ensino Fundamental				
	Todo em escola pública	Maior parte em escola pública	Todo em escola particular	Maior parte em escola particular	Nunca estive na escola
FIC	81,04%	9,05%	5,44%	4,08%	0,39%
Padrão	80,92%	9,11%	5,48%	4,11%	0,38%
PROEJA	97,06%	1,47%	0,00%	0,00%	1,47%
Técnico	78,21%	8,15%	8,84%	4,75%	0,06%
Integrado	65,52%	6,88%	20,03%	7,48%	0,09%
Concomitante	88,01%	7,57%	2,52%	1,80%	0,09%
Subsequente	78,85%	9,14%	7,05%	4,92%	0,04%
PROEJA	97,27%	1,82%	0,00%	0,91%	0,00%
Tecnologia	70,66%	11,25%	11,82%	6,13%	0,14%
Licenciatura	86,46%	4,17%	7,29%	2,08%	0,00%
Bacharelado	56,17%	9,67%	24,28%	9,88%	0,00%
Especialização	75,71%	10,71%	11,43%	2,14%	0,00%
Mestrado profissional	50,00%	10,00%	20,00%	20,00%	0,00%
Total	78,80%	8,86%	7,53%	4,57%	0,25%

Tabela 33. Distribuição dos Ingressantes, por *Tipo de Curso/Oferta* e por *Tipo de Escola no Ensino Fundamental*.

Ao destacarmos a moda estatística de todas as categorias (em vermelho), chegamos a uma agradável conclusão: independentemente da oferta escolhida para análise, os alunos do IFSC são, em sua maioria provenientes de escolas públicas. De um modo geral, aproximadamente 4 em cada 5 alunos (78,8%) do IFSC cursaram todo o ensino fundamental neste tipo de escola. Caso consideremos a segunda categoria de distribuição mais frequente, “Maior parte em escola pública”, descobriremos que, aproximadamente, 8 em cada 9 alunos do IFSC (87,66%) é oriundo das escolas públicas brasileiras – um fato que reforça a ideia de que nosso objeto de estudo (os *Institutos Federais*) se configuram como *escolas populares* e não como *escolas de elite*.

Ainda assim, algumas considerações precisam ser feitas. É fato que esta distribuição não seria possível, em especial para os cursos mais concorridos, sem a promulgação da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, a chamada *Lei das Cotas*, que garantiu, aos estudantes provenientes das escolas públicas, a reserva de 50% das vagas aos cursos técnicos e superiores.

Note-se que os menores índices de participação de alunos de escola pública (em vermelho claro) são justamente aqueles matriculados nos cursos *técnicos integrados* (65,52%), nos *bacharelados* (56,17%) e no *mestrado* (50%) – ao mesmo tempo, estes mesmos *tipos de curso/oferta* são os únicos que apresentam taxas superiores a 20% (em azul) na classe “Todo

em Escola Particular”. A Lei 12.711/12 é, portanto, um sucesso em termos de política pública, cumprindo os objetivos que levaram à sua redação. Esta é uma conquista da sociedade brasileira que precisa ser preservada, ainda que seja alvo de tantos ataques dos setores mais atrasados e conservadores.

A exemplo do que fizemos para a distribuição de renda, podemos atribuir uma *Classificação de Ensino Fundamental (C_f)*, quantitativa, para cada uma das classes. Adotando um critério orientado a buscar as relações desta variável com a *renda*, iremos atribuir o menor valor (1) de *C_f* à classe “Nunca estive na escola” e o maior valor (5) à classe “Todo em escola particular”, conforme a Tabela 34:

Tipo de escola no Ensino Fundamental	(C _f)
Nunca estive na escola	1
Todo em escola pública	2
Maior parte em escola pública	3
Maior parte em escola particular	4
Todo em escola particular	5

Tabela 34. Conversão das classes em *Classificação de Ensino Fundamental (C_f)*.

A partir da variável *C_f* podemos chegar a um *Nível do Tipo de Ensino Fundamental (N_f)*, ordenado no intervalo de “1” a “10”, através da equação (2):

$$N_f = \frac{[(9 * \text{Média } C_f) - 5]}{4} \quad (2)$$

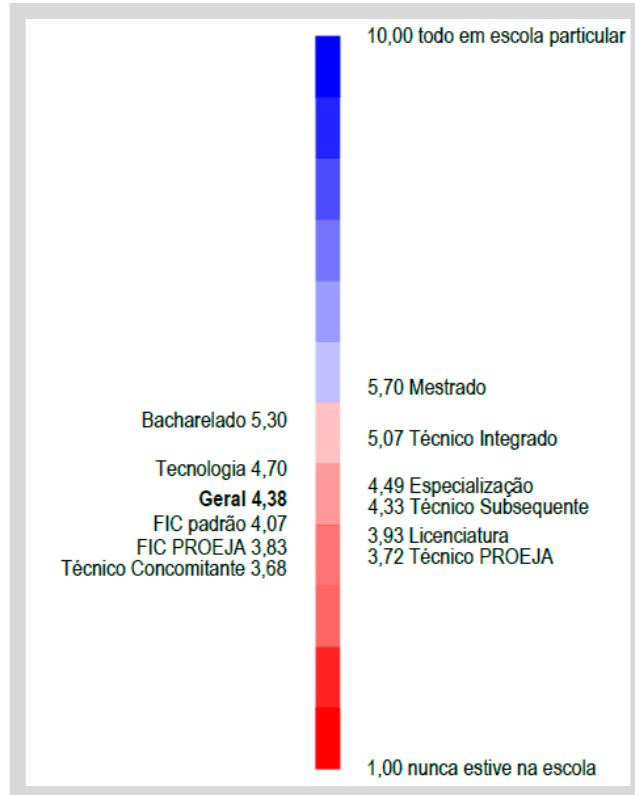


Gráfico 27. Nível de *Tipo do Ensino Fundamental (Nf)*, por *Tipo de Curso/Oferta*.

A primeira observação que queremos fazer sobre o Gráfico 27 é que se posicionou acima da média Geral, exatamente o mesmo grupo de tipos de curso/oferta verificado para a variável N_f . No nível mais alto, os alunos do curso de mestrado (5,7), seguido pelos alunos dos cursos de bacharelado (5,3) e do técnico integrado (5,07). Completando o grupo “acima da média”, os alunos dos CSTs (4,7) e das especializações (4,49). No estrato abaixo da média institucional, pequenas alterações em relação ao que foi verificado para a renda: continuam fazendo parte do grupo de menor N_f os alunos do PROEJA, FIC (3,83) e Técnico (3,72), e dos cursos técnicos concomitantes (3,68). A configuração do corpo discente das licenciaturas como um público com menores condições socioeconômicas vai se confirmando (3,93), tendo este grupo um N_f menor do que o experimentado nos cursos FIC padrão (4,07). Completando o estrato, os alunos dos cursos técnicos subsequentes, com N_f igual a 4,33.

10.1.3. Escolaridade dos Pais

Uma análise que procure identificar o nível socioeconômico dos estudantes sem relacioná-los com o *capital cultural* de suas famílias seria claramente insuficiente. É amplamente sabido, tal como nos mostram Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (BOURDIEU e PASSERON, 2011) (BOURDIEU e PASSERON, 2014), que a distribuição dos estudantes segundo os *tipos de diploma* a que concorrem, está intimamente ligada à

escolaridade dos seus pais. A partir dos dados do *Anuário Estatístico 2015* pudemos compilar a Escolaridade dos Pais dos estudantes do IFSC, calculados a partir da média entre a escolaridade do pai e da mãe. Esta distribuição, segundo as classes de categorização, é apresentada na Tabela 35:

Tipo de Curso/ Oferta	Escolaridade dos Pais									
	Não sei (%)	Não sabe ler nem escrever (%)	Até a 4 ^a série (EF) (%)	Ensino Fundamental Completo (%)	Ensino Médio Incompleto (%)	Ensino Médio Completo (%)	Ensino técnico (completo ou incompleto) (%)	Curso Superior Incompleto (%)	Curso Superior Completo (%)	Pós-Graduação (%)
FIC	7,32	6,76	40,13	12,47	4,32	15,04	2,72	2,27	5,82	3,16
Padrão	7,25	6,68	40,02	12,50	4,34	15,14	2,74	2,29	5,86	3,18
PROEJA	16,91	16,91	54,41	8,09	1,47	1,47	0,00	0,00	0,74	0,00
Técnico	3,88	2,72	30,63	14,71	5,62	21,23	3,58	3,87	8,17	5,58
Integrado	2,71	0,30	12,25	11,61	7,14	25,41	5,42	8,08	14,27	12,81
Concomitante	3,74	2,16	33,36	16,95	5,59	22,63	3,02	2,80	5,68	4,06
Subsequente	4,13	3,77	36,57	14,97	5,08	19,31	3,15	2,71	6,89	3,42
PROEJA	11,36	6,82	45,00	18,18	3,64	12,27	0,91	0,00	1,82	0,00
Tecnologia	2,78	1,78	25,57	13,60	5,13	24,79	4,99	4,77	10,19	6,41
Licenciatura	2,08	1,56	38,02	14,06	7,29	14,58	4,69	4,17	9,38	4,17
Bacharelado	3,19	0,72	16,98	11,11	5,56	24,90	4,53	5,86	14,71	12,45
Especialização	2,14	3,21	49,64	13,21	3,57	11,79	3,93	2,50	6,07	3,93
Mestrado profissional	1,67	0,00	15,00	18,33	3,33	23,33	3,33	6,67	16,67	11,67
Total	5,76	4,94	35,64	13,25	4,83	17,81	3,19	3,04	7,12	4,42

Tabela 35. Distribuição dos Ingressantes IFSC, por *Tipo de Curso/Oferta* e Classe de Escolaridade dos Pais.

Ressaltamos em vermelho, mais uma vez, as modas estatísticas para todos os *tipos de curso/oferta*. Note-se que para quase todos a oferta formativa do IFSC a escolaridade dos pais mais típica é “Até a 4^a série do Ensino Fundamental”, um fato que deixa claro que a antiga *Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina* continua atendendo aos “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, mantendo seu caráter inclusivo. A uniformidade desta moda estatística conhece apenas 3 exceções, referentes aos alunos dos cursos técnicos integrados, bacharelados e mestrado profissional, cuja classe de resposta mais frequente foi a de “Ensino Médio Completo”.

A exemplo do que fizemos para a *Renda* e para o *Tipo de Escola no Ensino Fundamental*, podemos chegar a uma *Classificação da Escolaridade dos Pais* (C_p). Para tanto, consideramos a divisão compreendida na Tabela 36:

Escolaridade dos pais	(C_p)
Não sei	1
Não sabe ler nem escrever	2
Até a 4ª Série (Novo 5º Ano) do Ensino Fundamental (Antigo 1º grau)	3
Até a 8ª Série (Novo 9º Ano) do Ensino Fundamental (Antigo 1º grau)	4
Ensino Médio Incompleto (Antigo 2º grau)	5
Ensino Médio Completo (Antigo 2º grau)	6
Ensino Técnico completo ou incompleto	7
Curso Superior Incompleto	8
Curso Superior Completo	9
Pós-Graduação	10

Tabela 36. Conversão das classes de Escolaridade em Classificação de Escolaridade dos Pais (C_p).

Para o cálculo do Nível de Escolaridade dos Pais (N_p), uma vez que C_p já contempla dez níveis distintos, teremos:

$$N_p = C_p \quad (3)$$

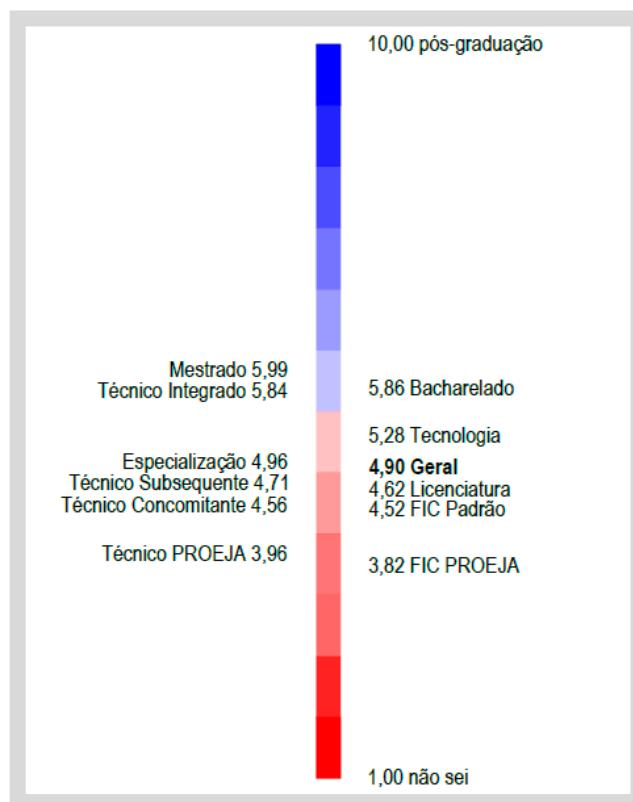


Gráfico 28. Nível de Escolaridade dos Pais (N_p), por *tipo de curso/oferta*.

O indicador N_p apresenta o mesmo padrão de distribuição de N_r e N_f , com os mesmos conjuntos de *tipos de curso/oferta* ocupando as posições acima e abaixo da Média Geral. Dentre os públicos com menor escolaridade aparecem os pais dos alunos do PROEJA, FIC (3,82) e Técnico (3,96). Na sequência ascendente, com N_p bastante próximos, os *FIC Padrão* (4,52), o

Técnico Concomitante (4,56), a *Licenciatura* (4,62) e o *Técnico Subsequente* (4,71). O nível médio (4,9) aponta para um Nível de Escolaridade dos pais equivalente ao *Ensino Médio Incompleto*. No estrato superior, os cursos de especialização (4,96), os CSTs (5,28) e, a sempre destacada, trilogia mais privilegiada: *Técnico Integrado* (5,84), *Bacharelado* (5,86) e *Mestrado* (5,99). Vale ressaltar, ainda, que, mesmo no público de *Np* mais alto, a escolaridade dos pais é equivalente ao *Ensino Médio Completo*, algo que não nos permite classificar este grupo como integrante de uma *elite* econômica ou cultural.

10.1.4. Índice Socioeconômico (ISE)

A partir do cálculo destes três níveis (*Renda Familiar*, *Tipo de Escola do Ensino Fundamental* e *Escolaridade dos Pais*) correlatos ao perfil socioeconômico dos estudantes, podemos elaborar um *Índice Socioeconômico (ISE)* que sintetize esta discussão. Este *ISE* deve contemplar os três níveis investigados, ainda que pondere diferentes pesos matemáticos para cada um deles.

Na definição destes pesos partimos da compreensão de que a *renda familiar* é a medida mais expressiva para a apreciação de uma condição *socioeconômica* - desta forma, o valor de *Nr* será multiplicado por um coeficiente máximo ($\rho = 1$ ou 100%). Os níveis ligados ao *Tipo de Escola Fundamental* frequentada pelo aluno (*Nf*) e à *Escolaridade dos Pais* (*Np*) também serão ponderados segundo suas relações com a distribuição de renda. Assim, os pesos atribuídos a *Nf* e a *Np* serão iguais aos resultados de suas correlações lineares (*Pearson*), com a variável de renda. Ajustando o cálculo para chegarmos a um *ISE* com distribuição contínua, de 1 a 10, teremos:

$$ISE = \frac{[Nr + (Nf * \rho_{rf}) + (Np * \rho_{rp})]}{(1 + Correlação_{rf} + Correlação_{rp})} \quad (4)$$

Onde:

$$\rho_{rf} = 0,31;$$

$$\rho_{rp} = 0,35.$$

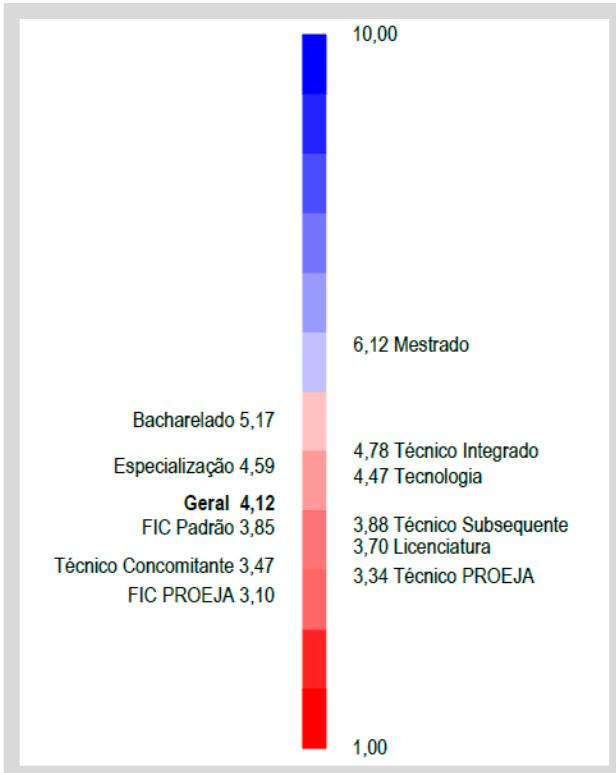


Gráfico 29. Índice Socioeconômico (ISE), por tipo de curso/oferta.

A apreciação do Gráfico 29 não apresenta novidades em relação às distribuições já apresentadas para N_r , N_f e N_p : no estrato acima da média institucional, figuram os cursos técnicos integrados e os cursos de nível superior, com exceção das *Licenciaturas*; no estrato abaixo da média, além das *licenciaturas*, figuram os demais tipos de oferta dos cursos técnicos e os cursos FIC. Confirma-se a impressão da existência de uma triade mais privilegiada, formada pelos *Técnicos Integrados*, *Bacharelados* e *Mestrado*, e de uma outra triade de nível socioeconômico mais carente, formada pelos *FIC PROEJA*, *Técnicos PROEJA* e *Técnicos Concomitantes*.

De posse deste espectro de distribuição do *ISE* podemos compará-lo com a dinâmica da oferta formativa que discutimos no capítulo anterior. A partir da breve história construída sobre os *Anuários Estatísticos* (2012-2015), pudemos perceber uma tendência bem marcada para o IFSC, que vai se desenhando à medida que os *campi* vão se consolidando – uma tendência que aponta para o fortalecimento da oferta dos cursos técnicos integrados e dos bacharelados, e de estagnação, em patamares mínimos, de ofertas como as ligadas ao PROEJA. Pois esta tendência para a dinâmica institucional, parece se adequar de maneira bem ajustada ao espectro do *ISE*, que mostra que a tendência das novas ofertas está bastante vinculada aos estratos mais privilegiados do corpo discente da instituição, enquanto as estagnações correspondem aos públicos de *ISE* mais baixo. Atuando desta forma, o que começa a se desenhar, do ponto de vista socioeconômico, é a construção de uma *identidade* menos inclusiva. Tal situação pode se

amplificar no futuro, caso a instituição, ao obter mais recomendações de oferta para cursos de pós-graduação *stricto sensu*, acelere a dinâmica desta transformação, promovendo, em maior velocidade, o “movimento para cima”, tal qual experimentado na UTFPR.

Ainda que consideremos a existência desta dinâmica, orientada no sentido da “tríade superior”, seria irresponsável dizer que se configura no IFSC um movimento em sentido à elitização da escola. Sustenta nossa convicção o olhar crítico sobre os números do *ISE* apresentados para o conjunto do corpo discente. Procuramos apresentar um *ISE* intervalado entre 1 e 10 para que ficasse mais claro ao estudioso da EPT em que faixa social se encontram os alunos da REDE. Um *ISE* médio (atual) igual a 4,12, denota que o público estudantil dá forma a uma escola marcada pela inclusão. Da mesma forma que a percepção de um público “mais privilegiado” com *ISE* atingindo apenas 6,12, mostra que não há nenhum estrato acadêmico estreitamente vinculado às elites. Procurando deixar ainda mais clara a realidade estatística que estamos apresentando, podemos propor um *perfil socioeconômico equivalente* ou *perfil socioeconômico típico* associado a alguns *tipos de curso/oferta*.

a) ISE mais baixo: 3,10 (FIC PROEJA).

Perfil socioeconômico típico do aluno: cursou todo o Ensino Fundamental em escola pública; seus pais cursaram até a 4^a série (5º ano) do Ensino Fundamental; a renda familiar é de R\$ 1.760,00 (atuais 2 salários mínimos).

b) ISE médio: 4,12.

Perfil socioeconômico típico do aluno: cursou todo o Ensino Fundamental em escola pública; seus pais tem o Ensino Fundamental completo; a renda familiar é de R\$ 2.640,00 (atuais 3 salários mínimos).

c) ISE mais alto: 6,12 (Mestrado).

Perfil socioeconômico típico do aluno: cursou a maior parte do Ensino Fundamental em escola pública; seus pais tem o Ensino Médio completo; a renda familiar é de R\$ 4.400,00 (atuais 5 salários mínimos).

Com estas considerações, queremos concluir que o IFSC, na atualidade, se apresenta como uma instituição de ensino marcada por uma característica altamente inclusiva e, ainda que a dinâmica institucional esteja apontando para uma oferta que privilegia o atendimento de um público “mais privilegiado”, mesmo os *tipos de curso/oferta* de maior *ISE* recebem alunos que, tipicamente, não podem ser considerados como parte da elite econômica. Ainda que a *vontade de universidade* pressione a instituição para um redirecionamento de sua oferta, o público que a frequenta mantém as suas feições, profundamente identificada com o perfil do trabalhador brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a imersão no universo da construção da nova *identidade* dos *Institutos Federais*, é hora de readmirar a Tese que propusemos no início deste trabalho:

Os *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* vem enfrentando um processo conflituoso na construção de suas *novas institucionalidades*, sendo palco de um tensionamento constante entre a secular *identidade de escola técnica*, representada pela oferta de formação técnica à classe trabalhadora, e a *vontade de universidade*, representada pela defesa de um direcionamento da oferta para os cursos superiores e pela implantação de um modelo de pesquisa pautado na experiência universitária. Este tensionamento, embora difuso, tende a opor dois grupos polares - *nativos* e *novatos* - que representam, respectivamente, forças de manutenção e de transformação das institucionalidades. A crise tornou-se mais sensível a partir da publicação da Lei 11.892/08, que criou os *Institutos* e os equiparou, para fins regulatórios, às Universidades. Sua origem, no entanto, remonta a aspectos residuais da cultura brasileira, dentre os quais destaca-se o desprezo pela atividade técnica e a mitificação do bacharel e do doutor. Os primeiros sintomas do aparecimento desta crise podem ser verificados no final da década de 70, de maneira especial no processo de transformação das Escolas Técnicas Federais do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Passado o esforço de 10 capítulos, reconhecemos nesta Tese a mesma convicção de que as *institucionalidades* não podem ser investigadas longe daqueles que as dão corpo, à distância das *comunidades escolares* que constroem uma *identidade institucional*, um sentimento de pertença à sua escola. Assim sendo, entendemos as Leis da *institucionalidade* como espaços de disputa entre o Estado e os “de baixo” - o primeiro buscando adequar seu sistema escolar ao seu projeto de poder, enquanto as comunidades da REDE reivindicam a atuação no universo da educação superior e uma gradativa aproximação com a realidade ampla das Universidades Federais. Essa Tese, contudo, ficou há mais de trezentas páginas. Mudamos algo desde lá! Reconhecemos, agora, que essa foi simplesmente uma tentativa sintética de descrever um fenômeno muito mais complexo, de tornar mais objetiva uma discussão que é marcada pela subjetividade. Precisamos, nestas considerações finais, fazer, ao menos três observações.

Primeiramente, precisamos reconhecer que a questão da qual estamos tratando é muito mais profunda do que a imaginada, não estando limitada à sociedade brasileira e à nossa debilidade técnica: o problema de fundo com o qual lidamos, diz respeito ao caráter *dual* do *trabalho* em toda a Cultura Ocidental. O trabalho, esta ação humana consciente sobre a natureza, é tido, simultaneamente, como essencial e indesejado desde os primeiros tempos de nossa civilização. Nesta balança de ambivalências, que oscila entre o *culto ao trabalho* e a sua *repulsa*, as sociedades irão se posicionar de maneira distinta, de acordo com o estado de suas relações produtivas: nas sociedades em que se constrói um sentimento coletivo ligado à valorização do trabalhador, tende-se a se desenvolver uma ideologia de exaltação ao trabalho e de *inventividade técnica*; em sociedades marcadas pelas desigualdades produtivas, tende-se a desenvolver um sentido de *repulsa ao trabalho* e de *debilidade técnica*. Estes elementos penetram nas estruturas dos sistemas escolares, produzindo uma realidade educacional também dual – na qual a formação para o trabalho manual, aquele que exige a intervenção física na natureza, seja desprestigiada e a formação para o “livre pensar”, para a especulação filosófica, seja destinada aos estratos sociais mais privilegiados, se configurando como um fator de distinção social. No caso das sociedades que compartilham de uma herança escravista, tal qual a brasileira, é comum que observemos um descaso com a educação para o trabalho, ao mesmo tempo em que se valorize, em demasia, a formação do bacharel e doutor, tidos não como profissionais especializados, mas como portadores de *títulos de nobreza*. Neste contexto, as escolas da REDE surgem como uma perspectiva de transformação social, conforme procuramos demonstrar através da jornada do Dr. Nilo Peçanha.

A segunda observação diz respeito às categorias *identidade de escola técnica* e *vontade de universidade*. Precisamos reforçar a compreensão de que elas são, apenas, *categorias analíticas*, utilizadas para facilitar a discussão a respeito de nosso objeto. Isto não significa que a realidade se adeque perfeitamente às suas formas. Assim sendo, alertamos para a arbitrariedade de identificá-las, imediatamente ou essencialmente, a um grupo de professores (*nativos* ou *novatos*). Na prática, estas duas forças antagônicas – seguindo a dualidade do trabalho – se manifestam simultaneamente em praticamente em todo o corpo docente. A dita *vontade de universidade*, por exemplo, não é exclusividade dos professores mais novos, já se manifestando há décadas no corpo docente – da mesma forma que a tradicional *identidade de escola técnica* também encontra abrigo entre muitos *novatos*, embora a crescente *titulação* do corpo docente iniba esta identificação.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que as evidências corroboraram a hipótese de que a crescente tensão entre a *identidade de escola técnica* e a *vontade de universidade* remete a criação dos primeiros CEFETs, em 1978, estas estruturas escolares que podiam atuar nos dois níveis da educação nacional. Ainda assim, é impossível não admitir que esta é uma data arbitrária, um marco temporal para o estudo das transformações institucionais. Seria possível, sem prejuízo analítico, recuar até a criação do primeiro curso superior na REDE, em 1974, ou até a primeira autorização de oferta, em 1969. De qualquer forma, a natureza da discussão seria a mesma. Quanto à afirmação de que esta “crise de identidade” se tornou sensível a partir da criação dos *Institutos Federais*, em 2008, acreditamos ser necessária uma retificação: o ponto alto deste tensionamento foi a transformação do CEFET-PR em UTFPR, em 2005 – fato que desencadeou o processo de transformação de toda a REDE.

Feitas as considerações a respeito de nossa hipótese de trabalho, vamos apreciar as conjecturas que propusemos para a sua falsificação:

- a) A Tese se mostrará falsa caso a análise histórica do marco regulatório da REDE não demonstre uma crescente preocupação com aspectos institucionais mais próximos à Universidade;
- b) A Tese se mostrará falsa caso os documentos não governamentais da REDE (Resoluções internas, boletins informativos, manifestos, etc.) não demonstrarem uma disputa cultural entre *identidade de escola técnica e vontade de universidade*.

Acreditamos que as evidências trazidas à luz nos capítulos 3 e 4, que investigaram a formação da identidade das escolas da REDE, tomando como exemplos as Escolas do Paraná e de Santa Catarina, reforçaram a Tese defendida. Na discussão histórica proposta, procuramos demonstrar como a reivindicação de atuação no mundo da educação superior foi um vetor de transformação das escolas da REDE que, a partir disto, postularam suas transformações em *Universidades Tecnológicas*.

- c) A Tese se mostrará falsa caso a estrutura da carreira dos professores dos *Institutos Federais*, principais formadores e irradiadores da *identidade institucional*, não estiver sendo tensionada no sentido da equiparação, inclusive de atribuições, com a dos professores do Magistério Superior.

Ao teste desta conjectura, dedicamos toda a Parte II deste trabalho. No capítulo 5, analisamos as transformações no Magistério Federal, a partir das quais pudemos verificar um esforço crescente pela equiparação das carreiras do Magistério Superior e do Magistério

Técnico, atingidas plenamente com a aprovação da carreira da EBTT. No Capítulo 6, pudemos verificar como vem se alterando o perfil do corpo docente nos *Institutos Federais*, seguindo a diretriz apontada pela nova carreira, impelindo os professores a se titularem como *Doutores* e atuarem no Regime de Dedicação Exclusiva, um arranjo profissional próprio das universidades, mas distante das necessidades ontológicas da educação profissional. Por fim, no capítulo 7, investigamos a distribuição das atividades docentes no IFSC, a respeito da qual precisamos tecer considerações especiais: ainda que toda a organização normativa aponte para a tríade ensino-pesquisa-extensão, o que verificamos foi uma dificuldade aguda em realizar a pesquisa, principalmente nos campi de menor estrutura. Neste sentido, o modelo de pesquisa universitária, baseado na formação de grupos de pesquisa, que se articulam em torno dos programas de pós-graduação, tem se mostrado impróprio à REDE.

d) A Tese se mostrará falsa caso a taxa de crescimento das matrículas em cursos superiores na REDE não exceder a taxa verificada para os cursos técnicos.

A análise desta conjectura demandou toda a Parte III desta Tese. Análise extremamente dificultada pelas limitações das estatísticas da EPT, conforme discutimos em nosso *Intervalo Estatístico* (capítulo 8). Tomando por referência o número de matrículas realizados com os Recursos Orçamentários (Tabela 29), chegamos a conclusão que as matrículas no ensino técnico se mantiveram estáveis nos últimos 4 anos [12.461 (2012) x 12.424 (2015)] enquanto as matrículas na educação superior tiveram aumento de 38,56% [3.177 (2012) x 4.402 (2015)], números que corroboram a tese defendida.

A objetividade alcançada pelo uso do Método Hipotético Dedutivo, que procuramos nos valer neste estudo de doutorado, nos permitiria acabar a discussão da Tese neste momento, uma vez que nossas conjecturas não foram refutadas. Contudo, o campo das *Humanidades*, como procuramos defender em nossos *Pressupostos Epistemológicos*, não admite um modelo de positividade como o utilizado nas ciências físicas. Aqui, trabalhamos menos com regras e mais com expectativas, o que nos leva a tecer comentários adicionais, a postular algumas *hipóteses ad-hoc* que dêem maior clareza ao problema que estamos tratando.

A diversidade dos números apresentados em nossos Anuários Estatísticos, demonstrou que o tipo de pergunta proposta na conjectura *d* é imprópria, uma vez que não se deve analisar “em bloco” a dinâmica de matrículas de um *Instituto*. Os números nos mostraram que o movimento de cada *campus* é distinto, estando intimamente ligado ao seu estágio de consolidação. Os campi mais novos, por exemplo, tendem a iniciar sua oferta formativa pelos cursos FIC, que demandam uma estrutura menor. À medida que se consolidam, os campi

tendem a ampliar sua oferta em direção aos cursos técnicos, dando preferência aos subsequentes e concomitantes. Os cursos técnicos integrados costumam surgir quando o *campus* já está se consolidando, possuindo corpo docente suficiente para a *formação técnica e geral*. O surgimento dos técnicos integrados costuma vir acompanhado de uma consequente redução das matrículas nos cursos FIC e nos outros *tipos de oferta* de cursos técnicos. Nos campi em que o ensino técnico já está estabelecido, aparece com força a possibilidade dos Cursos Superiores de Tecnologia, porta de entrada para a educação superior. Espera-se, a partir deste momento, a criação dos cursos de bacharelado, com preferência às engenharias.

Até aqui, temos um cenário ótimo, pois é exatamente este tipo de *verticalização da oferta* que é desejado pelo marco da política pública. Há, contudo, algumas distorções importantes que podem comprometer o desenvolvimento da concepção inovadora dos *Institutos Federais*. Citamos três em especial:

A primeira grande distorção ocorre quando a *vontade de universidade* age no sentido da criação de cursos de bacharelado, ainda que distantes das necessidades regionais. No âmbito do IFSC a criação de cursos de engenharia nos campi recém-fundados, que ainda não estruturaram o seu itinerário formativo, é sintoma desta distorção. Este “curto-circuito” na oferta é prejudicial à instituição. Outro sintoma do mesmo problema é a criação de diversos cursos de engenharia com mesma denominação nos *campi* do IFSC, inflando as ofertas além do demandado pela esfera produtiva. O risco de se produzir um excedente de engenheiros desempregados ou, ao menos, não atuando em suas áreas é crescente - ainda mais quando consideramos a proximidade geográfica destas ofertas impróprias, algumas vezes separadas por menos de 50Km. É certo que é sempre possível afirmar que as ofertas dos *Institutos* não precisam ter esta correspondência direta com o *mundo do trabalho*, que a formação superior se justifica *per si*. Este é um tipo de concepção, no entanto, que distorce *em si* o projeto nacional de *Educação Profissional Tecnológica*.

A segunda distorção, mais profunda e preocupante, se dá no âmbito dos *campi* já consolidados, onde já percebemos a relativa diminuição do ensino técnico frente ao ensino superior. No ensino técnico, vai se desenhando uma tendência de diminuição das ofertas subsequentes e concomitantes em detrimento dos cursos técnicos integrados. Os cursos FIC, por sua vez, contam com pouquíssimas matrículas, geralmente associadas aos *Programas Especiais de Formação*, levados a efeito – em sua ampla maioria – por um corpo docente exterior ao IFSC. No campo da educação superior parece estar se constituindo como regra a substituição dos CSTs pelas suas engenharias equivalentes, desvirtuando o projeto inicial.

A terceira distorção é aquela que aponta para o perigo da elitização da instituição. A matriz que relaciona a dinâmica das matrículas nos *tipos de curso* (Cap. 09) com o *índice Socioeconômico (ISE)* dos alunos (Cap. 10), demonstrou que o IFSC, efetivamente, vem direcionando sua oferta para os estratos de condição mais privilegiada, em detrimento daqueles que mais necessitam da EPT como fator decisivo para as suas mobilidades sociais. O fortalecimento dos cursos técnicos integrados e dos bacharelados, desejados por toda a REDE, tem sido acompanhado pelo enfraquecimento de ofertas como os cursos FIC, técnicos subsequentes e concomitantes, PROEJA, CSTs e Licenciaturas, principalmente nos *campi* mais consolidados. Há que se ter, contudo, ao menos dois cuidados a partir desta informação: o primeiro é o que pede atenção não só para a tendência de crescimento proporcional, mas para os números absolutos ligados a todos os tipos de cursos. Ainda que esta tendência para os cursos “mais ricos” se desenhe, é forçoso reconhecer que o IFSC ainda atua em todos os *tipos de curso/oferta*, incluindo todos os potenciais públicos e mantendo a maior parte das suas matrículas nos cursos técnicos de nível médio. Outro cuidado diz respeito ao que podemos considerar *elite*. Ainda que os alunos dos cursos técnicos integrados e dos bacharelados tenham um *ISE* bastante superior aos alunos do PROEJA, por exemplo, seria irresponsável classificá-los como alunos de *elite*. Pelo contrário, o que vemos em todo o IFSC são públicos formados, hegemonicamente em escola pública e de baixa renda familiar. Públicos que reúnem os trabalhadores e seus filhos.

No apagar das luzes deste nosso trabalho, temos consciência de que terminamos esta Tese em perspectivas políticas bastante distintas do que quando a começamos. Ao que tudo indica, está se encerrando o ciclo virtuoso de investimentos na Educação Profissional Tecnológica, ao mesmo tempo em que se avizinhama tempos de dificuldades, de nova escalada do neoliberalismo e de agressão às instituições educacionais e democráticas. Defender a nossa REDE é manter viva a perspectiva que nos anima, que reconhece na Educação Profissional e Tecnológica as chaves para a transformação de nosso Brasil. Defender os *Institutos Federais* é se associar à luta dos trabalhadores, tomando partido na História. É hora, mais uma vez, de resistir. Com esperança, sigamos em frente...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALÉSSIO, Paulo. *Depoimento*. In: CEFET-PR. *Edição Comemorativa aos 90 anos do CEFET-PR*. Curitiba: CEFET-PR, 1999.

_____. *Depoimento*. IN: UTFPR. *Revista Inovação – revista da transição do CEFET-PR em Universidade*. Curitiba: UTFPR, 2005.

ALMEIDA, Alcides Vieira de. *Da Escola de Aprendizes de Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina*. Florianópolis: Editora do IFSC, 2010.

AMORIM, Mário Lopes. *O surgimento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial(CBAI)*. In: *História da Educação*, v. 11, p. 149-171. Pelotas: UFPel, 2007.

ARAÚJO, Adalice Maria de. *Franklin Cascaes, o mito vivo da Ilha (mito e magia na arte catarinense)*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Porto Alegre: Editora Globo de Porto Alegre, 1969.

_____. *Política*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

ASSIS, Machado. *O Analfabetismo*. Rio de Janeiro, 1876. Disponível em: <<http://tinyurl.com/m45zygz>>. Acesso: 10/05/2016.

ASSIS, Machado. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Globo, 2008.

AZAMBUJA, Luciano de. *Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular*. Tese de Doutorado. Curitiba: PPGE/UFPR, 2013.

BACON, Francis. *Novum Organum - Nova Atlântida*. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

_____. *A Sabedoria dos Antigos*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

BACHELARD, Gaston. *A Psicanálise do Fogo*. Lisboa: Estúdios Cor, 1972.

BACHELARD, Gaston. *Prefácio*. IN: DIEL, Paul. *O Simbolismo da Cultura Grega*. São Paulo: Attar, 1991

BARRETO, Lima. *A Instrução Pública*. IN: BARRETO, Lima. *Vida Urbana*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961.

BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; TABORDA de OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BORGES, Vera Lúcia Bógea. *A Primavera de Sangue: a cidade do Rio de Janeiro na batalha eleitoral de 1910*. Vitória: UFES – Revista Dimensões, vol. 27, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Seleção de Textos. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. *A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. IN: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Seleção de Textos. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

_____. *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. *Crêa nas captaes dos Estados da República Escola de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito*. Disponível em: <<http://goo.gl/N64kgS>>. Acesso em 10/05/2016.

BRASIL. Lei 378, de 13 de janeiro de 1937. *Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública*. Disponível em: <<http://goo.gl/k8tjZv>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942a. *Lei orgânica do ensino industrial*. Disponível em: <<http://goo.gl/H2HCZj>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Decreto-Lei 4.127, de 25 de fevereiro de 1942b. *Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial*. Disponível em: <<http://goo.gl/wkloRk>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Decreto 8.673, de 3 de fevereiro de 1942c. *Aprova o regulamento do quadro dos cursos de ensino industrial*. Disponível em: <<http://goo.gl/yMqD8h>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959a. *Dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências*. Disponível em: <<http://goo.gl/CKghLk>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Decreto 47.038, de 16 de outubro de 1959b. *Aprova o regulamento do ensino industrial*. Disponível em: <<http://goo.gl/IUa7dK>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <<http://goo.gl/GwCk61>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 4.759, de 20 de agosto de 1965. *Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais*. Disponível em: <<http://goo.gl/vbZQCl>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Disponível em: <<http://goo.gl/cPNH0H>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Decreto-Lei 547, de 18 de abril de 1969. *Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração*. Disponível em: <<http://goo.gl/scALoY>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. 5.802, de 11 de setembro de 1972. *Dispõe sobre a inscrição em prova de habilitação à livre-docência*. Disponível em: <<http://goo.gl/c5MVM5>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 6.545, de 30 de junho de 1978. *Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências*. Disponível em: <<http://goo.gl/Gu7zLV>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Decreto 85.712, de 16 de fevereiro de 1981. *Dispõe sobre a carreira do magistério de 1º e 2º graus do serviço público cível da união e das autarquias federais, e dá outras providências*. Disponível em: <<http://goo.gl/ydyZFg>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 7.596, de 10 de abril de 1987a. *Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências*. Disponível em: <<http://goo.gl/DKdSIU>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Decreto 94.664, de 23 de julho de 1987b. *Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987*. Disponível em: <<http://goo.gl/zbkcMW>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 7.863, de 31 de outubro de 1989. *Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação Tecnológica*. Disponível em: <<http://goo.gl/N3fT1w>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais*. Disponível em: <<http://goo.gl/ypMf2y>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 8.711, de 28 de setembro de 1993a. *Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências*. Disponível em: <<http://goo.gl/08WtW2>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 8.745, de 9 de dezembro de 1993b. *Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências*. Disponível em: <<http://goo.gl/ykG9En>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994. *Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências*. Disponível em: <<http://goo.gl/0FPMey>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Decreto 1.590, de 10 de agosto de 1995. *Dispõe sobre a jornada de trabalho dos servidores da Administração Pública Federal direta, das autarquias e das fundações públicas federais, e dá outras providências*. Disponível em: <<http://goo.gl/7zonL5>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Decreto 1.867, de 17 de abril de 1996a. *Dispõe sobre instrumento de registro de assiduidade e pontualidade dos servidores públicos federais da Administração Pública*

Federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://goo.gl/XT2DST>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996b. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Disponível em: <<http://goo.gl/ro2A3z>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Disponível em: <<http://goo.gl/xc0kn4>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004a. *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Disponível em: <<http://goo.gl/KozgqM>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Decreto 5.224, de 1º de outubro de 2004b. *Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.* Disponível em: <<http://goo.gl/d1QibL>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Decreto 5.225, de 1º de outubro de 2004c. *Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.* Disponível em: <<http://goo.gl/ufSENR>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 11.184, de 7 de outubro de 2005a. *Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências.* Disponível em: <<http://goo.gl/b7dAXa>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 11.195, de 18 de novembro de 2005b. *Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.* Disponível em: <<http://goo.gl/TgHsFd>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006a. *Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.* Disponível em: <<http://goo.gl/B7PDJ6>>. Acesso: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 11.344, de 8 de setembro de 2006b. *Dispõe sobre a reestruturação das carreiras de Especialista do Banco Central do Brasil, de Magistério de Ensino Superior e de Magistério de 1º e 2º Graus e da remuneração dessas carreiras, das Carreiras da Área de Ciência e Tecnologia, [...] e dá outras providências.* Disponível em: <<http://goo.gl/tpMU4v>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei nº 11.357, de 19 de Outubro de 2006c. [...] *cria as carreiras e o Plano Especial de Cargos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.* Brasília: Diário Oficial da União, 20 Out. 2006.

BRASIL. Decreto 6.095, de 24 de abril de 2007. *Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos*

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: <<http://goo.gl/P5mX4V>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008a. *Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.* Disponível em: <<http://goo.gl/arB9OV>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 11.784, de 22 de setembro de 2008b. *Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006, do Plano Especial de Cargos da Cultura, de que trata a Lei no 11.233, de 22 de dezembro de 2005, do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005, da Carreira de Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987, [...]e dá outras providências.* Disponível em: <<http://goo.gl/orMwUp>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008c. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.* Disponível em: <<http://goo.gl/JKmCh7>>. Acesso em 10/05/2016.

BRASIL. *Medida Provisória 431*, de 14 de maio de 2008d. Disponível em: <<http://goo.gl/McjfQs>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL, Lei 12.527, de 18 de novembro de 2011. *Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências.* Disponível em: <<http://goo.gl/nfJGVq>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012a. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.* Disponível em: <<http://goo.gl/Ne9cT1>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012b. *Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei no 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei no 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nos 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168,*

de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei no 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Disponível em: <<http://goo.gl/l9KPP2>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 12.863, de 24 de setembro de 2013a. *Altera a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nos 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei no 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências.* Disponível em: <<http://goo.gl/U3Ccu6>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. *Medida Provisória 614*, de 14 de maio de 2013b. Disponível em: <<http://goo.gl/4ojP4D>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei, 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.* Disponível em: <<http://goo.gl/KyscgZ>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).* Disponível em: <<http://goo.gl/Rk2cde>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. ETF/SC. Projeto de Transformação da ETF-SC em CEFET-SC. Florianópolis, 1999 (mimeo).

BRASIL. ETF/SC. Resolução nº 06/1997/CS/ETFSC, de 24/02/1997.

BRASIL. CEFET/SC. Resolução 25/2006, de 18/12/2006.

BRASIL. CEFET/SC. Resolução 13/2008, de 16/07/2008.

BRASIL.TCU. *Acórdão TCU 2.267/05.* Brasília: 2005.

BRASIL.TCU. *Acórdão TCU 787/10.* Brasília: 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/bPVUPl>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. DGE. *Boletim Commemorativo da Exposição Nacional de 1908.* Rio de Janeiro: 1909. Disponível em: <http://goo.gl/QG5sCJ>. Acesso em 30/04/2016.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história.* São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

BREZINSKI, Maria Alice Sens; MORAES, Gustavo Henrique; MORAES, Vanessa de Oliveira; RABELLO, Amilton Luiz. *A Evolução Orçamentária da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.* In: Boletim iDEIA n.1. Florianópolis: IFSC, 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/nTBQqY>>. Acesso em: 14 Maio 2016.

BROD, Antonio Carlos Barum. *Depoimento.* IN: GRACILIANO da SILVA, Jesué; SIELSKI SANTOS, Consuelo A.; da SILVA, Marcelo Carlos. *Transformação do CEFET-SC em IFSC: concepções, conquistas e desafios.* Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/0cCjfU>>. Acesso em 17/05/2016.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Processo administrativo eletrônico e informação pública. O sistema e-MEC e o marco regulatório da educação superior. IN: Floriano de Azevedo

Marques Neto, et al. (Org.). *Direito e Administração Pública. Estudos em homenagem a Maria Sylvia Zanella Di Pietro*. 1ed. São Paulo: Editora Atlas, 2013, v. 1, p. 700-724.

CAMPBELL, Joseph. *Mito e Transformação*. São Paulo: Ágora, 2008.

CAMPBELL, Joseph. *O Herói de Mil Faces*. São Paulo: Pensamento, 2013.

CAPES. *Seminário discute inserção dos institutos federais no Sistema Nacional de Pós-graduação*. Brasília: 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/0x63sl>>. Acesso em: 13 Mai. 2015.

CARMO, Paulo S. do. *A ideologia do trabalho*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

CARVALHO CARRELAS, Daniela. *Depoimento*. Florianópolis: 2016.

CARVALHO, José Murilo de. *A Escola de Minas de Ouro Preto: o peso da glória*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

CASCAES, Franklin. Método de Trabalho. In: CARUSO, Raimundo. *Franklin Cascaes – Vida e Arte – E a Colonização Açoriana*. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 1989.

CEDEPLAR. *Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872*. Belo Horizonte: UFMG – Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica, 2012.

CEFET-PR. *CEFET-PR, 90 anos. Edição Comemorativa*. Curitiba: CEFET-PR, 1999.

CNE/CEB. *Resolução nº 3, de 30 de setembro de 2009*. Brasília: Diário Oficial da União, 1º de outubro de 2009.

CNE/CEB. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Disponível em: <<http://goo.gl/5IOk3S>>. Acesso em: 10/05/2015.

CNE/CEB. *Resolução nº 6, de 20 de Setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília: 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/Yucydp>>. Acesso em: 27/05/2015.

CNE/CEB. *Resolução nº 14, de 1º de Julho de 2009. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília: 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/Mf7Fyj>>. Acesso em: 27/05/2015.

COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

COMTE, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva*. IN: Auguste Comte (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CONFEA. *A falta de engenheiros*. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/oHn0mr>>. Acesso em: 14/07/2014.

CONIF. *Manifesto dos Reitores dos Institutos Federais*. Natal, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/FxRKPk>>. Acesso em: 29 Jul. 2014.

CORREA da SILVA, Joanes. Depoimento registrado no documentário *Nilo Peçanha, o Homem, o Político*. Campos dos Goytacazes: Câmara Municipal de Campos, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DVSRFurEVnM>>. Acesso em: 06 Out.

2015.

CORRÊA LEITE, José Carlos (org.). *UTFPR: uma história de 100 anos – 2^a ed.* Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. *O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização*, 2^a ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

CUPANI, Alberto. *A Crítica do Positivismo e o Futuro da Filosofia*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1985.

Da MATTA, Roberto da. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DEMETERCO, Aramis. Depoimento. In: UTFPR. *Edição Comemorativa aos 100 anos da UTF-PR*. Curitiba: UTF-PR, 2009.

DIEL, Paul. *O Simbolismo na Mitologia Grega*. São Paulo: Attar, 1991.

DIRIGENTE SETEC. *Depoimento*. Brasília, 2014.

DOMINGOS SOBRINHO, M. Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia? Brasília, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/PkhmXs>>. Acesso em 10/05/2013.

DUARTE, Adriano Luiz. *Lei e costume: o essencial de E. P. Thompson*. In: Adriano Luiz Duarte; Ricardo Gaspar Muller. (Org.). E. P. Thompson: paixão e política. Chapecó: Editora Argos, 2012.

ENGELS, Friedrich. *Carta a Conrad Schmidt*. Berlim, 1890. Disponível em: <<https://goo.gl/XN3hbH>>. Acesso em: 11 Nov. de 2014

ÉSQUILO. *Prometeu Acorrentado. e-Book do Brasil*, 2005. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/prometeu.pdf>>. Acesso em 16 Mai. 2016.

EVANGELISTA, Eduardo. *Depoimento*. IN: GRACILIANO da SILVA, Jesué; SIELSKI SANTOS, Consuelo A.; da SILVA, Marcelo Carlos. *Transformação do CEFET-SC em IFSC: concepções, conquistas e desafios*. Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/ZGfIZC>>. Acesso em 17/05/2016.

FEENBERG, Andrew. *A Filosofia da Tecnologia numa Encruzilhada*. 1999. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/portu1.htm>>. Acesso em: 02 Out. 2015.

FEVBRE, Lucien. *Contra o espírito de especialidade*. In: *Os combates pela história*. Lisboa: editorial Presença, 1985.

FERRAZZA, Ataíde Moacyr. *Depoimento*. Disponível em <http://goo.gl/DI9MQb>. Acesso em: 29 Abr. de 2016.

FERREIRA, Getúlio Marques. *Depoimento*. IN: GRACILIANO da SILVA, Jesué; SIELSKI SANTOS, Consuelo A.; da SILVA, Marcelo Carlos. *Transformação do CEFET-SC em IFSC: concepções, conquistas e desafios*. Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/pZ9nHy>>. Acesso em 17/05/2016.

FLAMARION, Ciro. *O Conceito de Cultura: um pomo de discórdia*. Mimeo, 2007.

FLECK, Ludwik. *A gênese e o desenvolvimento de um fato científico*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <<http://goo.gl/wC5oiA>>. Acesso em 16 Mai. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *O Compromisso do Profissional com a Sociedade*. 2007a. IN: FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. São Paulo: Global, 2014a.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos*. São Paulo: Global, 2014b.

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

GAMA, Ruy. *A Tecnologia e o Trabalho na História*. São Paulo: Nobel – Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

GÊNESIS. Tradução de João Ferreira da Almeida. Disponível em: <<http://goo.gl/X3SBpU>>. Acesso em: 10/05/2016.

GRACILIANO da SILVA, Jesué; SIELSKI SANTOS, Consuelo A.; da SILVA, Marcelo Carlos. *Transformação do CEFET-SC em IFSC: concepções, conquistas e desafios*. Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/O2nTPO>>. Acesso em 17/05/2016.

GRAMSCI, Antônio. *El materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1973.

GUIMARÃES, Jorge Almeida. In: SANTOS, Fabiana. *Lançado o livro A pós-graduação e a evolução da produção científica brasileira*. Portal da CAPES. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/T7ogjo>>. Acesso em: 30 Jun. 2014.

GUSSO, Divonzir Arthur; NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M. *Contexto e Dimensionamento da Formação de Pessoal Técnico-Científico e de Engenheiros*. In: Radar: tecnologia, produção e comércio exterior. Brasília-DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2011.

HAURIQU, Maurice. *A Teoria da Instituição e da Fundação – Ensaio de Vitalismo Social*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2009.

HESÍODO. *Teogonia*. São Paulo: Editora Iluminuras, 1995.

HESÍODO. *O Trabalho e os Dias*. São Paulo: Editora Iluminuras, 1996.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

IBGE. *Estatística do Século XX*, de 29 de setembro de 2003. Disponível em:

<<http://goo.gl/Htsiyy>>. Acesso em: 10/05/2016.

IEDI, Carta IEDI n. 424 - *A Formação de Engenheiros no Brasil: Desafio ao Crescimento e à Inovação*. Disponível em: <<http://goo.gl/ogXsd9>> Acesso em: 03/11/2011.

IFSC. *Resolução nº 41/2013/CONSUP*, de 25 de outubro de 2013. Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/Dpqor9>>. Acesso em: 10/05/2016.

IFSC. *Resolução nº 41*, de 20 de novembro de 2014. Florianópolis, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/LOKC4Q>>. Acesso em: 10/05/2016.

IFSC. *Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC (2015-2019)*. Santa Catarina: IFSC, 2014. Disponível em: <http://goo.gl/OpuKiK>. Acesso em: 10/05/2016.

JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e Morte das Ciências Humanas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

JÚNIOR, Mário. SINASEFE em luto por Soni de Carvalho, uma de nossas fundadoras. SINASEFE. Brasília, 16/02/2015. Disponível em: <<http://goo.gl/m62upo>>. Acesso em 29/04/2016

JÚNIOR, Valdemir Alves. Os principais pontos da nova carreira EBTT. IN: ADIFESP. *A Lei 12.772 e a Carreira do Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico*. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/pdS1Qp>>. Acesso em: 10/05/2016.

KIPNIS, Bernardo. Análise de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: uma aproximação conceitual na perspectiva da policy network. IN: Cunha, C., Sousa, J.V. e Silva, M. A. (orgs.) *Avaliação de políticas públicas de educação*. Brasília: Liber Livro, 2012.

KNESEBECK, Ricardo Luiz. Depoimento. In: CEFET-PR. *Edição Comemorativa aos 90 anos do CEFET-PR*. Curitiba: CEFET-PR, 1999.

KNESEBECK, Ricardo Luiz. Depoimento. In: UTFPR. *Edição Comemorativa aos 100 anos da UTF-PR*. Curitiba: UTF-PR, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. *O Trabalho como Princípio Educativo*. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 68, p. 21-28, 1989.

KUNH, Thomas S. *Lógica da Descoberta ou Psicologia da Pesquisa?* In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE. *A crítica e o Desenvolvimento do Conhecimento*. São Paulo: Editora Cultrix – Universidade de São Paulo, 1979.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *O Caminho desde a Estrutura: ensaios filosóficos 1970-1993, com uma entrevista autobiográfica*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LAFER, Mary. *Introdução à “Os Trabalhos e os Dias”, de Hesíodo*. IN: HESÍODO. *O Trabalho e os Dias*. São Paulo: Editora Iluminuras, 1996.

LAKATOS, Imre. *Falsificação e Metodologia dos Programas de Investigação Científica*. Lisboa: Edições 70, 1978.

_____. *O Falseamento e a Metodologia dos Programas de Investigação Científica*. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE. *A crítica e o Desenvolvimento do Conhecimento*. São Paulo: Editora Cultrix – Universidade de São Paulo, 1979.

LAKATOS, Imre; MUSGRAVE. *A crítica e o Desenvolvimento do Conhecimento*. São Paulo: Editora Cultrix – Universidade de São Paulo, 1979.

LEMOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LIMA FILHO, Domingos Leite. *A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs*. IN: LIMA FILHO, Domingos Leite e TAVARES, Adilson Gil (orgs.). *Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades*. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006.

_____. *Universidade Tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa*. IN: MOLL, Jaqueline (org.). *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LISBOA, Vinícius. Expectativa de vida do brasileiro sobre para 75,2 anos, mostra IBGE. *EBC Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 01/12/2015. Disponível em: <<http://goo.gl/4s0RY3>>. Acesso em: 10/05/2016.

LOPES, Gustavo Gomes. Depoimento registrado no documentário *Nilo Peçanha, o Homem, o Político*. Campos dos Goytacazes: Câmara Municipal de Campos, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DVSRFurEVnM>>. Acesso em: 06 Out. 2015.

LÖWY, Michael. *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCCOCK, John. *Notas sobre o Rio- de-Janeiro e partes meridionais do Brasil*. São Paulo: Livraria Martins, 1942.

MACIENTE, Aguinaldo Nogueira; ARAÚJO, Thiago Costa. A demanda por Engenheiros e Profissionais afins no Mercado de Trabalho Formal. IN: *Radar: tecnologia, produção e comércio exterior*. Brasília-DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. 2008. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. IN: *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*. Disponível em <<http://goo.gl/WP2iPg>>. Acesso em 29/04/2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARIANO, Eduardo Bortoli; BASQUEROTO COELHO, Elaine; MORAES, Gustavo Henrique. Nota Técnica nº 01/2016/PROEN/DEIA. *Regulamentação do Cadastro IFSC – cadastro eletrônico e base de dados oficial interna e única de informações relativas aos*

câmpus e cursos mantidos pelo IFSC. Florianópolis, 2016. Disponível em: <<http://goo.gl/1fkzm0>>. Acesso em 17/05/16.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *O Manifesto do Partido Comunista.* Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1998.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã – teses sobre Feuerbach.* São Paulo: Centauro, 2005.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã.* Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000003.pdf>>. Acesso em: 13 Abr. 2016.

MEC. *Exposição de Motivos Interministerial nº 62,* de 21 de setembro de 2004. Disponível em <<http://goo.gl/Mm0r1C>>. Acesso em: 10/05/2016

MEC. Portaria nº475, de 26 de agosto de 1987. *Expede Normas Complementares para a execução do Decreto 94.664, de 23 de julho de 1987.* Disponível em: <<http://goo.gl/8vLgAv>>. Acesso em: 10/05/2016.

MEC. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. *Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores e qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições.* Brasília: 2007. Alterada pela Portaria Normativa nº 23, de 1º de dezembro de 2010.

MEC/SESU. *Relatório de Gestão – Exercício 2010.* Brasília; 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/5njcqu>>. Acesso em: 17/06/2014.

MEC/SETEC. Disponível em: <<http://tinyurl.com/krq8jtf>>. Acesso em: 09/07/2013.

MEC/SETEC. *Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.* Brasília: MEC/Setec, 2008.

MEC/SETEC. *Termo de Acordo e Metas.* Brasília: MEC/Setec, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/1N2ier>>. Acesso em: 10/05/2016.

MEIRA, Denise Araújo. *Rompendo silêncios: A trajetória do professor Franklin Cascaes na Escola Industrial de Florianópolis (1941-1970).* Dissertação de Mestrado. UDESC, Florianópolis, 2009.

MEZZADRI, Ivo. *Depoimento. CEFET-PR. Edição Comemorativa aos 90 anos do CEFET-PR.* Curitiba: CEFET-PR, 1999.

MOLL, Jaqueline (org.). *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.* Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, Gustavo Henrique. *Educação Tecnológica, Formação Humanista: uma experiência CTS no CEFET-SC.* Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGET/UFSC,

2008.

MORAES, Gustavo Henrique. O Mito da Escassez de Engenheiros: a análise de um discurso brasileiro. IN: *IX Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, 2012, Cidade do México. Anais do IX Esocite, 2012

MORAES, Gustavo Henrique. *Trajetória do processo de construção da Resolução dos Registros Acadêmicos do IFSC*. Florianópolis: Pró-Reitoria de Ensino do IFSC, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/4S5UIn>>. Acesso em: 27/05/2015.

MORAES, GUSTAVO HENRIQUE; CORDAZZO, TACIANA; WOLLINGER, Paulo Roberto. A Avaliação da Educação Superior pelo Mundo do Trabalho. IN: *Estudos em Avaliação Educacional* (Online), v. 26, p. 124, 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/KBms1f>>. Acesso em: 10/05/2016.

MORAES, Gustavo; MENDONÇA, Igor; de SOUZA, Douglas; BARROS, João H. O Professor do IFSC: análise do perfil socioeducacional do corpo docente (parte 1). IN: *Boletim IDEIA: Produção técnica de estatística educacionais*. Florianópolis, dezembro de 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/a7xObE>>. Acesso em: 10/05/2016.

MORAES, Gustavo; MENDONÇA, Igor; de SOUZA, Douglas; BARROS, João H. O Professor do IFSC: análise comparada a partir da institucionalidade de ingresso (parte 2). IN: *Boletim IDEIA: Produção técnica de estatística educacionais*. Florianópolis, abril de 2016. Disponível em: <<http://goo.gl/NfQvg8>>. Acesso em: 10/05/2016.

MORAES, Gustavo Henrique; RAUPP, Marcelo. *Considerações a Respeito do Sistec*. Nota Técnica nº 1/2013 DEIA/PROEN/IFSC. Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/umsv0X>>. Acesso em: 29/07/2014.

MORAES, Gustavo Henrique; WOLLINGER, Paulo Roberto. *A fragmentação das carreiras como estratégia de expansão da educação superior*. Campo Grande: Revista de Educação Pública (UFMT), n. 47, v. 21, quadriestre set.dez. de 2012.

MORAES, Nestor. *Depoimento*. Curitiba: Junho de 2014.

MOURA, Dante Henrique. *Educação Básica e Educação Tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração*. Holus, ano 23, vol. 2. Natal: 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/tPBJV>>. Acesso em: 15 Nov. 2015.

NADER, Helena. In: SANTOS, Fabiana. *Lançado o livro A pós-graduação e a evolução da produção científica brasileira*. Portal da CAPES. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/T7ogjo>>. Acesso em: 30 Jun. 2014.

NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M.; GUSSO, Divonzir Arthur; MACIENTE, Aguinaldo Nogueira; ARAÚJO, Thiago Costa; SILVA, Alex Pena da. Escassez de engenheiros: realmente um risco? IN: *Radar: tecnologia, produção e comércio exterior*. Brasília-DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2010.

NOSELLA, Paolo. *Ao Leitor Brasileiro – Prefácio*. IN: MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Diene Eire de Mello Bortotti de; LESZCZYNSKI, Sonia Ana Charhut. *O Papel da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial na Organização do Ensino Profissionalizante das Escolas Técnicas Federais*. Disponível em <http://goo.gl/GcCw9b>. Acesso em 29/04/2016.

OLIVEIRA, Edna Castro de; MACHADO, Maria Margarida . *O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores*. In: OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique e FERREIRA, Maria José De Resende. (Org.). *Eja e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA*. 1ed. Brasília/DF: Liber Livro Editora Ltda., 2012.

ORNELAS, Melissa. "Ensino precisa ser mais atrativo", diz representante do MEC. Manaus: 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/WCr8oj>>. Acesso em: 15/06/2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Na jornada de formação: tocar o arquétipo do mestre-aprendiz*. Campinas: Revista Pro-Posições, v.18, n.3 – set/dez, 2007.

PACHECO, Eliezer (org.). *Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Editora Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades*. Revista Linhas Críticas, vol. 16, n. 30. Brasília: UnB, 2010.

PAIVA, Clotilde A. et al. *Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872*. Belo Horizonte: CEDEPLAR/UFMG, 2012.

PEREIRA, Rafael Henrique Moraes; Araújo, Thiago Costa. Oferta de Engenheiros e Profissionais afins no Brasil: resultado das projeções iniciais para 2020. IN: *Radar: tecnologia, produção e comércio exterior*. Brasília-DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2011.

PEÇANHA, Celso. *Nilo Peçanha e a Revolução Brasileira*. Rio de Janeiro: Emebê Editora, 1978.

PEÇANHA, Nilo. *Impressões da Europa*. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1913.

PIRES, Francisco Murari. *Quíron, ou a bestial etiologia humana da ciência*. Disponível em: <www.fflch.usp.br/dh/heros/FMP/bestialetiologia.doc>. Acesso em: 16 Mai. 2016.

POMPERMAYER, Fabiano Mezadre; NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M.; MACIENTE, Aguinaldo Nogueira; GUSSO, Divonzir Arthur; PEREIRA, Rafael Henrique Moraes. Potenciais gargalos e prováveis caminhos de ajustes no mundo do trabalho no Brasil nos próximos anos. IN: *Radar: tecnologia, produção e comércio exterior*. Brasília-DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2011.

PONTES, Juarez. *Depoimento*. Florianópolis, 2015.

PONTES, Juarez. *Depoimento*. IN: GRACILIANO da SILVA, Jesué; SIELSKI SANTOS, Consuelo A.; da SILVA, Marcelo Carlos. *Transformação do CEFET-SC em IFSC*:

concepções, conquistas e desafios. Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/CJnxBB>>. Acesso em 17/05/2016.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas Educacionais como um Sistema de Razão: Relações entre Governo da Educação e Inclusão e Exclusão Sociais. IN: *Educação & Sociedade*. Vol.22. Nº 75. Campinas: agosto de 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/mp4qAy>>. Acesso em: 10/05/2016

POPPER, Karl R. *A Lógica da Investigação Científica*. In: *Os Pensadores*, vol. XLIV. São Paulo: Editora Abril, 1975.

_____. *A Ciência Normal e Seus Perigos*. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE. *A crítica e o Desenvolvimento do Conhecimento*. São Paulo: Editora Cultrix – Universidade de São Paulo, 1979.

_____. *A Miséria do Historicismo*. São Paulo: Editora da USP, 1980.

_____. *Lógica das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

_____. *A Lógica das Ciências Sociais*. In: POPPER, Karl. *Em Busca de um Mundo Melhor*. Lisboa: Editorial Fragmentos, 2006a.

_____. *Contra as Palavras Grandiloquentes*. In: POPPER, Karl. *Em Busca de um Mundo Melhor*. Lisboa: Editorial Fragmentos, 2006b.

PWC. *The World in 2050 - the accelerating shift of global economic power: challenges and opportunities*. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/1ChpwG>>. Acesso em: 14/06/2014.

QUEIROZ, Rachel de. *Brasil, país dos morenos*. IN: QUEIROZ, Rachel de. *As Terras Ásperas*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1993.

ROMANO, Santi. *O Ordenamento Jurídico*. Trad. Arno Dal Ri Júnior. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008.

ROSSATO, Ricardo. *Universidade: nove séculos de história*, 2a ed. revista e ampliada. Passo Fundo: UPF, 2005.

SARTRE, Jean Paul. *Entre Quatro Paredes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. Trabalho, educação e saúde. Revista da EPSJV/Fiocruz. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Como vencer um debate sem precisar ter razão – em 38 estratégias (dialética erística)*. Rio de Janeiro: Top Books, 1997.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein: ou o moderno Prometeu*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2013.

SIELSKI SANTOS, Consuelo A. *Depoimento*. IN: GRACILIANO da SILVA, Jesué; SIELSKI SANTOS, Consuelo A.; da SILVA, Marcelo Carlos. *Transformação do CEFET-SC em IFSC: concepções, conquistas e desafios*. Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/FkrDAU>>. Acesso em 17/05/2016.

SILVA, Hélio e CARNEIRO, Maria Cecília Ribas. *Nilo Peçanha – A Revolução Brasileira (1909-1910)*. São Paulo: Grupo de Comunicação Três, 1983.

SILVA, Nanci Stancki. *Universidade Tecnológica: uma alternativa?* IN: LIMA FILHO, Domingos Leite e TAVARES, Adilson Gil (orgs.). *Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades*. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006.

SOARES, Sergei Suarez Dillon; NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M. Evolução do desempenho cognitivo do Brasil de 2000 a 2009 face aos demais países. IN: *Radar: tecnologia, produção e comércio exterior*. Brasília-DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2011.

SOKAL, Alan e BRICMONT, Jean. *Imposturas Intelectuais: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos*. Rio de Janeiro: editora Record, 2010.

SNOW, Charles P. *As Duas Culturas e uma segunda leitura*. São Paulo: Edusp, 1995.

TAZZA, Maurício. *Depoimento*. In: UTFPR. *CPGEI 20 anos – Edição Comemorativa*. Curitiba: UTFPR, 2008.

TEMPSKI, Edwino. Paulo Assumpção. O Pintor e o Escultor de Curitiba. In: Boletim do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense, v. V, n. XXXV, 1979, p.219-237.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é Privilégio*. 5^a ed. Organização e apresentação de Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1981.

_____. *Tempo, Disciplina de Trabalho e Capitalismo Industrial*. IN: THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em Comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *A História vista de baixo*. In: *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

THIESEN, Juarez da Silva. *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, p. 545-554. Rio de Janeiro: 2008.

TINOCO, Brígido. *A Vida de Nilo Peçanha*. Rio de Janeiro: Editora Jose Olympio, 1962.

TREVISAN, Nilo Fortes. *Universidade Tecnológica: a evolução ou o fim da Escola Técnica?* IN: LIMA FILHO, Domingos Leite e TAVARES, Adilson Gil (orgs.). *Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades*. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006.

UNESCO. *Ensinar e Aprender: alcançar a qualidade para todos – relatório conciso*. Paris: Editora da Unesco, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/7eSota>>. Acesso em: 13 Mai. 2015.

UTFPR. *Revista Inovação – revista da transição do CEFET-PR em Universidade*. Curitiba: UTFPR, 2005.

_____. *CPGEI 20 anos – Edição Comemorativa*. Curitiba: UTFPR, 2008.

_____. *100 anos da UTFPR - Edição Comemorativa*. Curitiba: UTFPR, 2009.

_____. Relatório de Gestão UTFPR 2015 (ano base 2014). Disponível em: <<http://goo.gl/tijzLL>>. Acesso em: 14 Mai. 2016.

VATICANO. *Catecismo da Igreja Católica*. Roma: 1997. Disponível em: <<http://goo.gl/0106KO>>. Acesso em 16 Mai. 2016.

VASCONCELLOS, Francisco de. *As Grandes Damas do Rio Negro na República Velha*. Petrópolis: Tribuna de Petrópolis, 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/P9dxrx>>. Acesso em: 07 Out. 2015.

VIDOR, Alexandre; REZENDE, Caetana; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz. *Institutos Federais: Lei no 11.892/2008 – Comentários e reflexões*. IN: PACHECO, Eliezer (org.). *Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Editora Moderna, 2011.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *O Conceito de Tecnologia – Volume I*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

WEBER, MAX. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Martin Claret, 2012.

WILLIAMS, Raymond. *Dominant, residual, and emergent*. In: *Marxism and literature*. Oxford/New York: Oxford University Press, 1977.

WOLLINGER, Paulo Roberto. *Depoimento*. Florianópolis: Janeiro de 2016.

WOLLINGER, Paulo. In: MACHADO, Tânia Carolina. *A necessidade de rever a educação superior tecnológica*. Brasília: 2011. Portal do CREA-RN. Disponível em: <<http://goo.gl/DmYiAs>>. Acesso em: 15/06/2014.